

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Carol Marilyn Coelho

LICENCIATURA EM MÚSICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:
Um Estudo sobre Professores de Flauta Doce

Belo Horizonte

2016

Carol Marilyn Coelho

LICENCIATURA EM MÚSICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:
Um Estudo sobre Professores de Flauta Doce

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Walênia Marília Silva

Belo Horizonte
UFMG
2016

C6721 Coelho, Carol Marilyn

Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce. / Carol Marilyn Coelho. --2016.

118 f., enc.; il.

Orientadora: Walênia Marília Silva.

Área de concentração: Educação musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Flauta doce instrução e ensino. 2. Educação musical. 3. Formação de professores. I. Silva, Walênia Marília. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 788.51



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pela aluna CAROL MARILYN COELHO, em 22 de setembro de 2016, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

Profa. Dra. Walénia Marília Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Heloísá Faria Braga Feichas
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo.

Aos meus pais, Joaquim e Irene.

Aos meus irmãos, Arquimedes e Etiene.

Ao meu amor, Israel Tonholo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que por Sua misericórdia e graça me tem concedido a oportunidade de falar e ouvir como os eruditos (Isaías 50:4-5). À Ele seja todo o louvor, a glória e a honra.

À minha família. Meu pai, Joaquim; e à minha mãe, Irene. Obrigada por me suprirem com tanto amor e carinho em todos os momentos da minha vida. Ao meu irmão Arquimedes, e a minha irmã Etiene, pela amizade, paciência e apoio de sempre. Ao meu amor, Israel Tonholo, por me acompanhar nesta aventura com seu incentivo e companheirismo. Aos queridos, Marcelo, Simone, Samara, Fábio e Henrique, pela amizade e por suas orações.

À minha orientadora, professora Dr.^a Walênia Silva, pelo apoio ao longo do curso e pela confiança em meu trabalho.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos.

Às professoras Cecília e Bianca, por compartilharem conosco suas trajetórias profissionais, possibilitando a realização desta pesquisa.

Às professoras. Dr.^a Heloisa Feichas, Dr.^a Nair Pires e Dr.^a Jussara Fernandino por dedicarem seu tempo à leitura e avaliação deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, em especial aos secretários Geralda e Alan por vossa prestatividade. Aos professores, Dr.^a Edite Rocha, Dr.^a Patrícia Santiago, Dr.^a Betânia Parizzi, Dr.^a Glaura Lucas, Dr. João Gabriel e Dr. Carlos Aleixo, pelo conhecimento compartilhado durante o curso.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Andrea Peliccioni pela amizade construída.

À todos os familiares, amigos, alunos e irmãos na fé que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, 2000, p. 17)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o processo de formação musical e atuação profissional de duas professoras de flauta doce. A partir de uma abordagem qualitativa a metodologia adotada foi o estudo multicaso, buscando identificar quais as perspectivas das participantes em relação ao seu futuro profissional. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, e analisados por meio da análise de conteúdo. Tal procedimento compreendeu a categorização e interpretação dos dados em diálogo com o referencial teórico, que aborda o processo de constituição da profissão docente; a escolha de uma formação profissional em música; bem como as expectativas para a inserção no mercado de trabalho, dentre outros. Os resultados da pesquisa demonstraram que o principal espaço de atuação profissional ocupado pelas participantes foi o espaço dos projetos sócio-culturais; e o espaço menos referenciado foi a escola de educação básica, evidenciando: 1º. A dificuldade das escolas, públicas e privadas, de incluírem as aulas de música em seus currículos; 2º. A ausência de concursos públicos específicos para professores de música; 3º. A falta de atratividade para atuar neste contexto, ora por questões estruturais, ora por incompatibilidade do perfil profissional. Com os resultados, espera-se suscitar discussões que considerem a atuação profissional do professor de flauta doce.

Palavras-chave: Ensino de Flauta Doce. Formação de Professores de Música. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

This research aimed to verify the process of musical training and professional performance of two recorder teachers. From a qualitative approach, the methodology adopted was the multiple case study, in order to identify what are the perspectives of participants in relation to their professional future. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. This procedure included the categorization and interpretation of data in dialogue with the theoretical framework that addresses the process of constitution of the teaching profession; choosing a professional training in music; as well as expectations to enter in the job market, among others. The results revealed that the main professional performance space occupied by participants was the space of socio-cultural projects; and the least referenced space was the elementary school, showing: 1. The difficulty of schools, public and private, to include music lessons in their curricula; 2. The absence of specific public contests for music teachers; 3. The lack of attractiveness to act in this context, or by structural issues, or by incompatibility of the professional profile. Through the results, is expected to raise discussions that consider the professional performance of the recorder teacher.

Keywords: Recorder Teaching. Music Teachers Training. Job Market.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – EIXOS DE ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS CURRICULARES DO PROFESSOR _____	36
FIGURA 2 – COMPONENTES DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM _____	48
FIGURA 3 - FATORES DE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL _____	54
FIGURA 4 - COMUNIDADES DE PRÁTICA – FORMAÇÃO MUSICAL _____	55
FIGURA 5 – EXEMPLO DE COMPOSIÇÃO DE UM DOS ALUNOS DA AUTORA TEREZA CASTRO__	70
FIGURA 6 - CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS TOQUINHOS E OS BARALHOS _____	71
FIGURA 7 - EXEMPLO DE REPERTÓRIO DE TRADIÇÃO ORAL – BRASIL _____	72
FIGURA 8 - EXEMPLO DE REPERTÓRIO PARA FLAUTA DOCE E ACOMPANHAMENTO _____	73
FIGURA 9 - EXEMPLO DE REPERTÓRIO PARA A PRÁTICA DE CONJUNTO _____	74
FIGURA 10 - EXEMPLO DE EXERCÍCIO TÉCNICO PREPARATÓRIO _____	76
FIGURA 11 - EXEMPLO DE REPERTÓRIO A DUAS VOZES _____	76
FIGURA 12 - EXEMPLO DE REPERTÓRIO INFANTIL À DUAS VOZES _____	77
FIGURA 13 - MODELOS DE FLAUTA DOCE _____	89
FIGURA 14 - FLAUTAS DOCES <i>HELDER</i> _____	90
FIGURA 15 - FLAUTA DOCE <i>ELODY</i> _____	91
FIGURA 16 - DETALHE DO CABO PARA AMPLIFICAÇÃO _____	91
FIGURA 17 – DIFERENTES <i>DESIGNS</i> DA FLAUTA DOCE <i>ELODY</i> _____	92
FIGURA 18 - FLAUTAS DOCES SOPRANO _____	93
GRÁFICO 1 - A PRESENÇA DA FLAUTA DOCE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA ____	41
QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FLAUTA DOCE	18
QUADRO 2 – EXEMPLO DE PERGUNTAS DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS _____	21

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CATEGORIAS DESENVOLVIDAS PARA ANÁLISE _____	23
TABELA 2 – RELAÇÃO: PERFIS PROFISSIONAIS E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO _____	35

LISTA DE SIGLAS

IES – Instituições de Ensino Superior

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO INVESTIGATIVO	16
1.1 Abordagem Qualitativa e Estudo Multicaso	16
1.2 Coleta de Dados	17
1.2.1 Seleção dos Participantes	17
1.2.2 Procedimentos Éticos	19
1.2.3 Instrumento de Coleta de Dados	19
1.2.4 Processo de Análise dos Dados	22
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	25
2.1 O Processo de Profissionalização Docente	25
2.2 A Formação Acadêmica Inicial do Professor de Música no Brasil	31
2.2.1 A Formação do Professor de Flauta Doce	37
2.3 O Mercado de Trabalho para o Licenciado em Música	42
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE FLAUTA DOCE	46
3.1 Formação Musical	47
3.1.1 As primeiras experiências musicais e o contato com a Flauta Doce	49
3.1.2 Escolhendo uma Perspectiva Profissional	52
3.1.3 Em Busca de uma Formação Continuada	56
3.2 Atuação Profissional	59
3.2.1 As Expectativas	59
3.2.2 Os Espaços de Atuação e os Recursos Didáticos	64
3.2.3 Visões sobre o Mercado de Trabalho	78

CAPÍTULO 4 – A FLAUTA DOCE NA PAISAGEM SONORA <i>LO-FI</i>	86
4.1 <i>Design</i> e Sonoridade na Flauta Doce	86
4.2 Reflexos no Ensino da Flauta Doce	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	109
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu após valiosas discussões entre amigos, professores e pesquisadores da área de Música sobre o ensino de flauta doce no Brasil, e de experiências profissionais e inquietações pessoais acerca da utilização deste instrumento na educação musical.

Entre os anos de 2007 e 2011 fui aluna do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto-MG (UFOP). Uma das particularidades deste curso destaca-se a possibilidade do aluno obter uma formação instrumental específica, diferente do que ocorre em alguns cursos de Licenciatura em Música no Brasil, onde os alunos estudam um pouco de cada instrumento – geralmente o violão, o teclado e a flauta doce (BARROS, 2010, p. 56). Castro (2012, p. 14) afirma que a formação do professor de música está “intimamente ligada ao aprendizado de um instrumento musical”, pois é através deste que ele expressará o desenvolvimento de sua musicalidade e de sua própria humanidade. Dentro desta perspectiva, para ingressar no curso de Licenciatura em Música da UFOP, o aluno deve escolher previamente o seu instrumento de expressão musical, com o qual realizará a prova de aptidão específica. Ao ser aprovado no processo seletivo, o aluno irá dedicar-se ao estudo do instrumento de sua escolha ao longo de oito semestres.

Nesta instituição eu tive a oportunidade de estudar flauta doce com os professores Tereza Castro e Guilherme dos Anjos. Foram oito semestres de muito aprendizado, dúvidas, superação e, principalmente, curiosidade. Desde o primeiro semestre sempre procurei estar atualizada sobre o universo deste instrumento. Desejava saber quais eram os grupos de flauta doce atuantes no Brasil e no exterior; quais *sites* disponibilizavam materiais interessantes; quais os eventos e pesquisas estavam sendo desenvolvidas sobre o instrumento; além da busca por manter contato com outros flautistas a fim de aprender mais e trocar experiências. Nas aulas de instrumento pude executar peças para solista e em grupos. Um repertório super diversificado, de diferentes lugares e épocas. Fui desafiada inúmeras vezes pela dificuldade técnica de muitas destas peças, mas estive sempre consciente das minhas próprias limitações.

É nesta aventura, motivada pela curiosidade, que tenho descoberto o quão maravilhoso, amplo e rico de possibilidades é o universo da flauta doce. Infelizmente, muitos ainda desconhecem

este universo por não possuírem uma orientação adequada ou, talvez, por lhes faltar esta curiosidade. Este assunto é de extrema relevância ao levarmos em consideração que muitos destes sujeitos são professores de música que lecionam a flauta doce ou a utilizam em suas atividades pedagógico-musicais.

Souza (2012, p. 36) afirma que,

[...] em um primeiro olhar, a crescente utilização da flauta doce não parece estar promovendo, em sua totalidade, maior conhecimento acerca do próprio instrumento musical nem produzindo paixões nos alunos. Quando falo em paixões, quero me referir a força que move os alunos a buscarem por conhecimentos musicais e por aprenderem mais acerca da flauta doce.

Percebemos que a flauta doce é fortemente compreendida pela sociedade brasileira como um instrumento limitado, apropriado apenas para a iniciação musical. Esta percepção acerca do instrumento pode criar inúmeras dificuldades para que o professor de flauta doce se insira no mercado de trabalho, muitas vezes restringindo o seu espaço de atuação profissional, ou levando-o a desistir de construir uma carreira atrelada a este instrumento, em virtude da desvalorização do seu trabalho.

No meu caso, apesar do encantamento pela flauta doce, pude notar que após a conclusão do curso de licenciatura, inserir-me no mercado de trabalho como professora de música não seria tão simples assim. E considerando a afirmação de Souza (2012), conseguir atuar profissionalmente como professora de um instrumento musical que é amplamente divulgado como um brinquedo seria um desafio ainda maior.

Segundo Huberman (2000, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” Em minha própria experiência, imaginei que construiria a carreira profissional dentro de um processo linear, sem muitos obstáculos e que obedeceria a seguinte sequência: graduação, mestrado, doutorado e concurso público para o cargo de docente de nível superior. Não obstante, fortes intempéries apareceram ao longo do caminho. Cheguei a desistir da área da música, mas hoje tenho vivenciado diferentes (re)começos.

A partir de então, tenho-me interessado por este processo de formação profissional de professores de música e sua inserção no mercado de trabalho. Após revisão de literatura no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pude constatar que nenhum dos 22 trabalhos publicados no Brasil sobre a flauta doce, entre os anos de 1999 a 2015, apresenta como característica um estudo que compreenda a relação entre a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho do professor de flauta doce.

De acordo com Moita (2000, p.115), “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos.” Sendo assim, nesta pesquisa tomo como objeto de estudo as trajetórias profissionais de duas professoras egressas de um curso de Licenciatura em Música, cuja formação instrumental contemplou oito semestres de flauta doce como instrumento principal, buscando responder a seguinte questão: *Quais são as perspectivas das participantes em relação à sua formação e atuação profissional?*

Como objetivo geral da pesquisa buscou-se compreender o processo de formação e atuação profissional de duas professoras de flauta doce; tendo como objetivos específicos:

- Identificar os fatores que levaram as participantes a escolher a Licenciatura em Flauta Doce.
- Constatar se as participantes já atuam profissionalmente e em quais espaços.
- Indicar quais os instrumentos, materiais e metodologias utilizadas durante o ensino.

A pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos adotados, como: o delineamento da abordagem qualitativa e do estudo multicaso, a escolha dos participantes, o instrumento de coleta de dados constituído pela entrevista semiestruturada, e os critérios para a análise dos dados. O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica, dissertando sobre o processo de constituição da profissão docente, sua relação com o movimento de escolarização em massa, bem como seus reflexos na formação e atuação do professor de música. Neste mesmo capítulo abordamos aspectos referentes à presença da flauta doce nos cursos de Licenciatura em Música de IES Federais e Estaduais do Brasil. No terceiro capítulo apresentamos os dados coletados através das duas entrevistas realizadas, bem como suas respectivas análises. O quarto capítulo é caracterizado como um desdobramento de uma análise dos dados, trazendo informações acerca da flauta

doce na paisagem sonora do século XXI. Por fim, os resultados da pesquisa são destacados nas considerações finais.

Pretende-se, então, contribuir para a construção do conhecimento científico relacionado à área de educação musical, com ênfase na formação e atuação profissional de professores de música e aos estudos sobre a flauta doce; como também fazer circular entre a comunidade acadêmica brasileira os saberes relacionados ao fenômeno estudado.

CAPÍTULO 1 – O PERCURSO INVESTIGATIVO

1.1 Abordagem Qualitativa e Estudo Multicaso

Esta pesquisa pretende verificar a formação de duas professoras de flauta doce e a maneira como estas têm se inserido no mercado de trabalho. Sendo assim, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa. Atribui-se a um pesquisador qualitativo a responsabilidade de “oferecer ao seu leitor uma “descrição densa” do contexto estudado, bem como das características de seus sujeitos, para permitir que a decisão de aplicar ou não os resultados a um novo contexto possa ser fundamentada.” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 174).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48), acrescentam que “na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram [*sic*] registados ou transcritos.” E segundo Stake (2010, p.57)¹, este tipo de abordagem procura gerar descrições e interpretações situacionais de um fenômeno.

Para a realização da pesquisa a abordagem qualitativa escolhida foi o estudo multicaso, que compreende a investigação de duas ou mais unidades de caso (STAKE, 2006). Segundo Stake (2006, p. 8), assim como no estudo de caso, o estudo multicaso é caracterizado pela particularização, e não pela generalização.² E salienta que “cada caso a ser estudado é uma entidade complexa localizada em sua própria situação. Possuindo seus contextos especiais ou panos de fundo.” (STAKE, 2006, 12).³

Ao considerar o estudo cada caso, especificamente, Laville e Dionne (1999) ressaltam que

¹ “Qualitative research tends to be an effort to generate descriptions and situational interpretations of phenomena [...]” (STAKE, 2010, p. 57).

² “Both case studies and multicase studies are usually studies of particularization more than generalization.” (STAKE, 2006, p. 8).

³ “Each case to be studied is a complex entity located in its own situation. It has its special contexts or backgrounds.” (STAKE, 2006, p. 12).

a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 156)

Stake (2006, p. 23) acrescenta que uma razão importante para a realização de um estudo multicaso, reside na possibilidade de examinar como um fenômeno ocorre em diferentes ambientes.⁴ Com base nesta asserção, consideramos este enfoque adequado para o melhor entendimento dos fatos apresentados por cada uma das professoras que participaram da pesquisa; procurando ressaltar suas singularidades, uma vez que foram investigadas duas experiências profissionais distintas.

1.2 Coleta de Dados

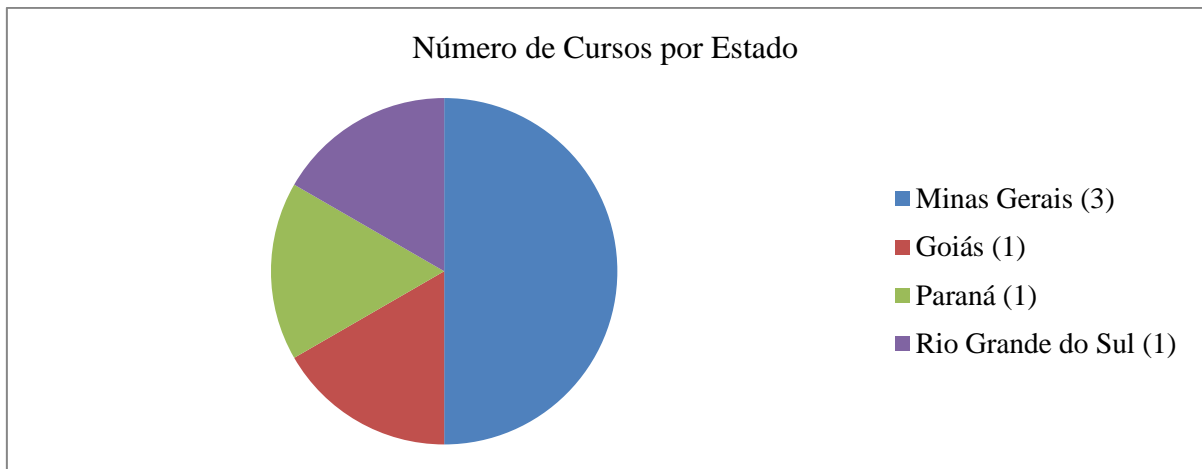
1.2.1 Seleção dos Participantes

Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, a primeira etapa deste processo foi caracterizada por um levantamento, que buscou identificar quais as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior no Brasil oferecem o curso de Licenciatura em Música com a possibilidade de formação instrumental específica em flauta doce ao longo de oito semestres. Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos e/ou as Matrizes Curriculares de 49 cursos de Licenciatura em Música, dentre os quais, apenas seis apresentam as características citadas. Estes seis cursos estão distribuídos geograficamente da seguinte forma: três cursos no estado de Minas Gerais, um no estado de Goiás, um no estado do Paraná, e um no estado do Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que em um destes cursos, a formação em flauta doce durante oito semestres, só será possível se o aluno optar por dar continuidade aos estudos deste instrumento em forma de disciplina eletiva.

⁴ “An important reason for doing the muticase study is to examine how the program or phenomenon performs in different environments.” (STAKE, 2006, p. 23).

QUADRO 1

Distribuição geográfica dos cursos de licenciatura em flauta doce



Uma vez identificados os cursos de Licenciatura em Música que oportunizam a formação em flauta doce em oito semestres, voltamos o olhar para aqueles que se encontram no estado de Minas Gerais. Inicialmente, tinha-se o objetivo de realizar a pesquisa com licenciandos em flauta doce, e com seus respectivos professores de instrumento. Dentre as três opções de cursos existentes no estado, um encontra-se localizado a uma longa distância, inviabilizando o meu deslocamento para a coleta de dados. Outro não possuía alunos de flauta doce cursando o programa no período em que foi contatado. Sendo assim, procurei a terceira instituição a fim de encontrar os participantes da pesquisa. Entretanto, como o curso estava retornando de um período de greve, este não demonstrou interesse em contribuir com o presente estudo.

Após a realização de uma pesquisa de campo, foram definidos novos critérios para a seleção dos participantes, a saber:

1. Ser licenciado em flauta doce na mesma Instituição de Ensino Superior.
2. Ter concluído a graduação no mesmo ano.
3. Viabilidade do meu deslocamento para o local onde seriam realizados os encontros para a entrevista.
4. Disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Deste modo, a unidade de caso foi constituída por duas professoras de flauta doce, egressas de um curso de Licenciatura em Música de uma Instituição de Ensino Superior estabelecida no estado de Minas Gerais. A primeira participante selecionada foi Cecília⁵, uma professora de 35 anos, casada, mãe de três filhos, e que leciona flauta doce em uma instituição privada, voltada ao ensino de artes e cultura. A segunda participante foi Bianca⁶, uma professora de 30 anos, solteira, e que trabalha de forma autônoma oferecendo aulas particulares de flauta doce, clarineta, violão e percepção musical; trabalhos de transcrições e arranjos musicais, e aulas de flauta doce em um projeto criado pela prefeitura da cidade onde mora. Como os alunos das professoras já se encontravam no período de férias, não houve a possibilidade de incluí-los na pesquisa através da observação das aulas.

1.2.2 Procedimentos Éticos

Solicitamos às participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento devidamente aprovado e registrado no Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP)⁷. A fim de preservar a identidade das professoras que integram este estudo multicaso, modificamos os seus nomes, bem como os nomes das Instituições com as quais elas mantiveram ou ainda mantém vínculos, buscando evitar a quebra de seu anonimato.

1.2.3 Instrumento de Coleta de Dados

Segundo Stake (2010, p. 66), uma pesquisa qualitativa significativa é aquela que “envolve o pensamento dos outros como dados e interpretação. Assim, o pesquisador é um ouvinte, um entrevistador, e um caçador das observações que os outros estão fazendo.”⁸ Além disso, acrescenta que as pesquisas qualitativas são fortemente embasadas pela experiência pessoal e,

⁵ Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade e o anonimato das participantes e das instituições com as quais elas mantêm ou mantiveram vínculos.

⁶ Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade e o anonimato das participantes e das instituições com as quais elas mantêm ou mantiveram vínculos.

⁷ Cf. Apêndice A - Projeto: CAAE – 50810115.9.0000.5149.

⁸ “Actually, much good qualitative research greatly involves the thinking of others as data and interpretation. Thus, the researcher is a listener, an interviewer, and a finder of the observations others are making.” (STAKE, 2010, p. 66)

através da entrevista, podemos aprender sobre as experiências dos participantes (STAKE, 2010, p. 68)⁹.

Partindo deste princípio, a entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, oportunizando um diálogo

a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS-MARCONI, 2003, p. 195)

Ainda sobre a entrevista, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) declaram que esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Uma vez selecionado aqueles que apresentavam as características necessárias para integrar o estudo proposto, entramos em contato com as professoras para o esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Em seguida, foi feito o convite para participarem da pesquisa mediante a concessão de uma entrevista individual à pesquisadora. Ambas as entrevistas foram agendadas no horário e local determinado pelas participantes, gravadas em um dispositivo MP3 e transcritas literalmente para posterior análise. A coleta foi realizada no final do mês de Novembro e início do mês de Dezembro de 2015, com uma diferença de três dias entre uma entrevista e outra.

Para proceder à entrevista em si, foi elaborado um roteiro com 13 questões com base nos objetivos e no problema central da pesquisa. Embora o roteiro tenha servido como fio condutor do diálogo, optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta possibilita maior flexibilidade e adequação das perguntas no decorrer do diálogo. Portanto, procurei deixar que as participantes falassem – cada uma a seu tempo – com liberdade para acrescentarem dados que seriam analisados juntamente com aqueles contemplados pelas questões elaboradas. A seguir, destaco uma amostra das perguntas do roteiro das entrevistas.

⁹ “Qualitative description of how things work relies heavily on personal experience. The researcher usually has face-to-face encounters with the activity. Interviews are arranged to learn more about the experience of the participants.” (STAKE, 2010, p. 68)

QUADRO 2

Exemplo de perguntas do roteiro das entrevistas¹⁰

1. Em que momento você teve o primeiro contato com a flauta doce?
2. Você toca outros instrumentos musicais?
3. Conte-me sobre como foi o processo de escolha pela Licenciatura em Música com a flauta doce.
4. Durante a graduação quais eram as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho? Estas foram alcançadas?

A entrevista com Cecília ocorreu em uma segunda-feira à tarde no teatro do seu local de trabalho. Com capacidade para receber até 300 pessoas, o teatro desta instituição preserva o estilo neoclássico, contando com os mais modernos equipamentos de som e luz, e um completo serviço de cerimonial preparado para receber uma diversidade de eventos. Assentamo-nos na parte da frente do palco, do tipo italiano com piso de madeira natural. Na entrada do teatro havia uma funcionária que estava limpando o local; e nos fundos do palco, na coxia, duas crianças brincavam. Embora o ambiente estivesse tranquilo, durante a entrevista Cecília demonstrou-se um pouco tímida e apressada no falar. Acredito que este comportamento tenha sido provocado pela circunstância que envolvia o diálogo, bem como pela presença do gravador. Como eu ainda não possuía a prática deste procedimento metodológico, também senti um pouco de acanhamento em realizar as perguntas; entretanto mantive uma postura serena e objetiva com o propósito de deixar a participante o mais confortável possível. A entrevista durou cerca de 26 minutos.

A entrevista com Bianca aconteceu em uma tarde de quinta-feira na casa da participante, que me recebeu no cômodo onde funciona o seu escritório e também o seu quarto para descanso. Ao longo do diálogo, Bianca esteve o tempo todo tranquila, conversando de forma suave e bem devagar, sempre refletindo sobre as questões antes de respondê-las. Nesta entrevista, notei que eu apresentava um nível menor de ansiedade, e fiquei mais à vontade em me perceber enquanto pesquisadora. Foi em meio a uma atmosfera cercada pelo sossego, que a entrevista durou cerca de 47 minutos.

¹⁰ Para visualizar o roteiro completo, conferir o Apêndice B.

1.2.4 Processo de Análise dos Dados

Uma vez concluída as entrevistas, dei início à transcrição das mesmas. Durante este processo procurei manter-me fiel à fala das participantes, na tentativa de captar as emoções e intenções evocadas durante o momento. No início de cada transcrição, foi inserido um cabeçalho com as seguintes informações: nome do participante, ano de nascimento, sexo, ano de conclusão da Licenciatura, o local, a data e a duração da entrevista. Estas tiveram por objetivo organizar o material, que foi arquivado em formato digital e impresso.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 214),

mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

Por certo, debruçar-se sobre os dados coletados através de sua leitura, constitui-se o primeiro passo do processo de análise, pois na medida em que vamos lendo o material, podemos identificar determinadas palavras, frases e padrões que exprimem certa regularidade para o desenvolvimento de um sistema de codificação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Após o processo de transcrição, Bogdan e Biklen (1994, p. 220) afirmam que é natural o pesquisador não saber o que fazer diante dos dados coletados. Sendo assim, a fim de dar prosseguimento à pesquisa, li as entrevistas várias vezes até conseguir agrupar os dados em temas referentes às questões elaboradas no roteiro, uma vez que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221). Elaborei, então, uma tabela para sintetizar os principais pontos observados no discurso das participantes.

Os dados foram organizados na tabela em um total de 13 temas¹¹. Após uma nova leitura, verifiquei que as informações poderiam ser reagrupadas. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994, p. 234) ressaltam que “os códigos categorizam a informação a diferentes níveis. Os

¹¹ Para visualizar a tabela, conferir o Apêndice C.

códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de [sic] atividades, atitudes e comportamentos. Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias [sic] mais pequenas.” Diante desta enunciação, os 13 temas elaborados foram reagrupados em 2 categorias principais para a análise, a saber: Formação Musical e Atuação Profissional, integrando suas respectivas subcategorias.

TABELA 1

Categorias e subcategorias desenvolvidas para a análise

Formação Musical	Atuação Profissional
As primeiras experiências musicais e o contato com a Flauta Doce	As Expectativas
Escolhendo uma Perspectiva Profissional	Os Espaços de Atuação e os Recursos Didáticos
Em Busca de uma Formação Continuada	Visões sobre o Mercado de Trabalho

Através da categoria *Formação Musical*, pretendeu-se delinear o perfil desenvolvido pelas participantes, abrangendo as primeiras experiências musicais; o contato com a flauta doce; a escolha pela Licenciatura; os aspectos da formação acadêmica e da formação continuada.

Na categoria *Atuação Profissional*, buscou-se identificar o que as participantes esperavam, tanto em relação ao curso de graduação, quanto à sua inserção no mercado de trabalho. Através dos relatos, apresentamos as características dos principais espaços onde atuaram ou atuam como professoras de flauta doce, destacando seus objetivos, ênfase no ensino, público alvo e materiais utilizados; como também, suas perspectivas acerca do mercado de trabalho para o professor de flauta doce, indicando seus anseios para o futuro profissional, estando este atrelado à flauta doce ou não.

Uma vez definida as categorias, busquei na literatura os trabalhos e pesquisas que embasariam teoricamente a análise do material empírico, constituído pelas duas entrevistas. Em seguida, procurei descrever este material a partir das categorias, dialogando-o com o referencial teórico.

Os procedimentos metodológicos podem ser sintetizados nas seguintes etapas:

1. Mapeamento das IES Federais e Estaduais Brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura em Música - Flauta Doce durante 8 semestres.
2. Seleção dos participantes que integraram a unidade de caso.
3. Contato com os professores selecionados para o esclarecimento dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa.
4. Realização das entrevistas.
5. Transcrição dos dados.
6. Análise dos dados.

Deve-se ressaltar que da etapa um até a etapa quatro, o desenvolvimento do processo metodológico ocorreu sequencialmente, revelando a delimitação do campo de estudo. Não obstante, as etapas de quatro à seis ocorreram simultaneamente, pois na medida em que se transcrevia uma entrevista, uma análise prévia já ocorria durante este processo.

Os capítulos que se seguem são dedicados à fundamentação teórica do processo de formação e atuação profissional do professor de música; análise dos casos estudados, e considerações finais quanto aos resultados apresentados.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No presente capítulo, apresentamos em uma perspectiva histórica o processo de constituição da profissão docente, com o propósito de compreender a estreita relação entre a formação de professores e a sua atuação profissional, dando ênfase à formação do professor de música, que nesta pesquisa tem como objeto de estudo o professor de flauta doce.

2.1 O Processo de Profissionalização Docente

Hoje em dia parece ser comum para a sociedade associar o termo *educação* à imagem da *escola*, seja ela pública ou privada, de nível básico, técnico ou superior. Todavia, segundo historiadores (Charlton, 1988 *apud* COX, 2007, p. 67)¹², não seria apropriado equiparar um termo ao outro, pois o processo de ensino e aprendizagem nem sempre ocorreu dentro de contextos institucionalizados, compostos por inúmeras salas de aulas organizadas em séries e faixas etárias.

De acordo com Aldrich (1982 *apud* Cox, 2007, p.67)¹³, a família se constitui como “a unidade educacional mais permanente e imediata” com a qual temos contato. E é no contexto familiar que, durante séculos, “as crianças têm aprendido as primeiras habilidades sociais, econômicas e culturais essenciais, incluindo música.”. Os membros da família se constituem como as principais fontes de acesso ao conhecimento que, no passado, era transmitido por meio da oralidade e através de canções. Porém, ter acesso ao conhecimento musical de modo sistematizado era um privilégio reservado apenas a meninos e meninas pertencentes à aristocracia; estes tinham a oportunidade de receber lições em casa (COX, 2007, p. 68).

Considerando, então, que as relações de ensino e aprendizagem antecedem ao surgimento da escola, suscitamos a seguinte questão: Em que momento surge a figura do professor na escola, tal como conhecemos hoje?

¹² Historians have long recognized that “education” is not to be simply equated with “schooling,” if by that is meant what is transacted in the formal institution called “school” (Charlton, 1988, *apud* COX, 2007, p. 67).

¹³ The family is the most permanent and immediate educational unit (Aldrich, 1982). For centuries in this context children have learned the first essential social, economic and cultural skills, including music. (COX, 2007, p. 67).

Nóvoa (1995b, p. 15-16) afirma que:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*.

Embora alguns “religiosos e leigos” assumissem a função docente enquanto uma atividade secundária e, portanto, não exigindo dos mesmos um conhecimento aprofundado de uma única área de conhecimento; verificamos que desde o período Medieval havia grupos que detinham um *saber* especializado, como é o caso das *associações* ou *corporações de artesãos*.

O sistema de associação foi difundido por toda a Europa e teve seu auge no século XIV, vindo, a partir daí, a entrar em constante queda. Sua supressão se dá no início do século XIX, quando a Revolução Industrial transforma o mecanismo de funcionamento da sociedade. (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 484-485)

No texto *The Workshop*, Richard Sennet (2008) apresenta as relações que a família e a sociedade Medieval e Renascentista mantinham com o *workshop*, traduzido como ateliê, oficina ou estúdio do artesão. De acordo com Sennet (2008, p. 53), o ateliê era um lugar onde não havia separação entre a vida e o trabalho, era o lar do artesão. Um lugar de legitimidade do comando e de dignidade da obediência, bem como, onde se enfrentava ou evitava as questões de autoridade e autonomia (SENNET, 2008, p. 54). Autoridade dizia respeito à qualidade de seu trabalho, permitindo-o ocupar lugares de prestígio em uma determinada rede social, e autonomia representava a habilidade de realizar um trabalho sem a interferência de outra pessoa. Sennet (*loc. cit.*) afirma que no ateliê deveria haver, portanto, um superior responsável por treinar e por definir os padrões do artesanato. Era um lugar onde o aprendiz tinha a possibilidade de incorporar as habilidades do seu mestre, durante um período de pelo menos uma década de treinamento até atingir um nível mais elevado, tornando-se um novo mestre.

Semelhantemente, o processo de ensino-aprendizagem musical seguiu a mesma relação entre mestre e aprendiz.

O mestre de música formava aprendizes de acordo com a sua especialidade. Havia uma relação entre aprendiz e mestre na música, similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. Ía-se a um determinado mestre para

aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música. (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 484)

Entretanto, mesmo já existindo alguns grupos que se dedicavam ao ensino como ocupação principal, ao longo dos séculos XVII e XVIII, a Igreja assumiu um importante papel na produção de “*um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.*” (NÓVOA, 1995b, p. 15-16). Consequentemente, por toda a Europa, esta busca por um perfil do *professor ideal* foi responsável por transformar o trabalho docente em um “assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhes mais tempo e energia”, deixando de ser uma atividade acessória (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Neste mesmo período – dentro do contexto europeu – o Estado passa a intervir sobre o professorado, substituindo um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos (NÓVOA, 1995b, p. 15). Desta forma, o Estado assumiu o controle provocando “uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício.” (NÓVOA, 1995b, p.17). Como resultado, se antes havia a possibilidade de “leigos” exercerem a função docente, a partir do final do século XVIII, esta permissão só seria outorgada àqueles que possuíssem uma licença, concedida pelo Estado através da realização de um exame.

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1995b, p. 17).

É interessante notar a estreita relação entre a necessidade de formação de um corpo docente responsável por promover o valor da educação, e o processo de escolarização. “A escola e a instrução [*sic*] incarnam o progresso: os professores são os seus agentes.” (NÓVOA, 1995b, p. 19). Assim sendo, é a partir do século XIX, com a proposta de uma educação inclusiva, que a Escola assume o poder de tornar o conhecimento, que antes estava restrito às famílias de classe alta, acessível – portanto massificado – às demais classes sociais.

Cox (2007, p. 73)¹⁴ afirma que “o vínculo entre o Estado e a escolarização obrigatória tornou-se aparente, uma vez que o Estado é que tinha a autoridade para criar a educação escolar obrigatória.” Com o processo de universalização do ensino gratuito e obrigatório durante o século XIX, a Escola passa a assumir funções educacionais que antes eram designadas à Família e a Igreja (COX, 2007, p. 76).

O abandono do antigo sistema de corporações reflete as transformações ocorridas na sociedade em seus vários níveis de organização tais como político, econômico, tecnológico, científico, etc. Passa-se de uma visão global de ensino para uma visão fragmentada, decompõe-se o ensino, dividindo de forma a tentar organizá-lo dentro de um espaço de tempo.

Se antes o que existia era aquele ensino doméstico, familiar (de pai para filho na maioria dos casos), o novo paradigma da aprendizagem que se estabelece é o ensino institucionalizado e organizado por níveis de instrução. Se nas corporações havia pouca ou nenhuma organização no que diz respeito à separação dos aprendizes, seja por idade ou nível de conhecimento, agora, o novo modelo exigirá o cumprimento de uma série de regulamentos, transformando essas primeiras instituições de ensino em verdadeiras escolas da arte da organização e disciplina. (SABBI; WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 492)

Portanto, a lógica que se estabelecia era a formação de um corpo de professores, que deveriam ocupar seus respectivos postos de trabalho dentro da Escola. Surge, então, a necessidade de criação de instituições específicas para a formação de professores, como as Escolas Normais e, posteriormente, os cursos de Licenciatura nas Universidades, assunto que será aprofundado adiante em relação à formação do professor de música. Paralelamente a expansão escolar, houve a elaboração dos currículos.

A educação escolar em massa, por sua própria natureza, era inclusiva, e desenvolveu um currículo padronizado. O poder de influenciar o currículo, selecionar os livros de textos, e inaugurar programas inovadores, depende em última instância da força política. (COX, 2007, p. 73).¹⁵

No entanto, as reformas educacionais do século XIX colocaram o ensino das artes – e consequentemente o ensino da música – à margem como disciplina curricular, não estando dentro das prioridades do governo (COX, 2007, p. 76). Em virtude disso, a comunidade

¹⁴ Finally, in the nineteenth century, compulsory mass schooling was introduced. The link between the state and compulsory schooling became apparent, as it was the state that had the authority to make schooling compulsory. (COX, 2007, p. 73).

¹⁵ Mass schooling by its very nature was inclusive, and it developed a standardized curriculum. The power to influence the curriculum, to select text books, and to inaugurate innovative programs depends ultimately on political strength. (COX, 2007, p. 73).

artística foi desafiada a oferecer razões que legitimassem o valor e a importância das artes enquanto disciplina no currículo escolar (GEAHIGAN, 1992 *apud* COX, 2007, p. 3).

Em um estudo histórico sobre a presença da música nas escolas públicas brasileiras entre o período de 1838 a 1971, Jardim (2008, p. 24) buscou “evidenciar as características que distinguem o ensino da música escolar (ou educacional) do ensino especializado da música (ou artístico), ressaltando as diferenças de finalidades, conceitos, objetivos, técnicas e conteúdos.” Em seu estudo, Jardim pôde observar que além de exercer o ofício como artista, destinado a desempenhar as atividades da Capela ou da Corte (JARDIM, 2008, p. 36), o músico também exercia o ensino como atividade profissional. Segundo a autora, por desenvolverem habilidades técnicas específicas para a prática musical, os cantores ou instrumentistas são considerados os profissionais mais indicados para o ensino de seu instrumento. Entretanto, afirma que “existe uma distância entre saber fazer e ser capaz de transmitir o seu conhecimento, visto que, entre tocar e lecionar, o profissional mobiliza diferentes habilidades.” (JARDIM, 2008, p. 31).

Como reflexo das transformações sociais que a Europa estava vivenciando, em decorrência dos ideais de *Igualdade, Liberdade e Fraternidade* proclamados na Revolução Francesa (1789), o Conservatório Superior de Música de Paris passou a ser o “modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX.” (VIEIRA, 2004, p. 142-143). No Brasil, este modelo de instituição também se consolidou através da influência de músicos brasileiros que, imersos no ambiente artístico europeu, “transplantaram para o país os mesmos valores que regiam o seu ensino: o virtuosismo, a extrema precisão e fidelidade na execução, a supremacia da questão técnica; características que marcaram a cultura musical erudita e seu ensino no Brasil.” (JARDIM, 2008, p. 42). O conservatório se constituiu como o principal local de formação de músicos, cuja formação técnica e especializada estava voltada à *performance* (JARDIM, 2008, p. 49).

Como mencionado anteriormente, alguns músicos também exerciam a docência como atividade profissional, uma vez que apresentavam o perfil do *músico professor*. Estes profissionais, por sua vez, ministravam aulas particulares ou atuavam nos conservatórios atendendo aos membros da elite. Quanto aos propósitos do ensino musical, Jardim (2008, p. 82) destaca que “inicialmente, a concepção do ensino de música estava vinculada à formação

artística – ao ensino da arte e para a arte – e a presença do músico professor se fazia necessária.”

Não obstante, com o desenvolvimento do sistema escolar, o ensino de música passa a ter outras finalidades, conforme destacado a seguir:

A música, no espaço escolar, não apenas cercou-se de, como também incorporou outros atributos distintos daqueles destinados ao fazer artístico. Não se aprendia música na escola em função da Arte ou de seus propósitos, sequer para desenvolver dons artísticos, mas para privilegiar o desenvolvimento da sensibilidade, para interiorizar princípios éticos e morais, religiosos ou cívicos, instigar a imaginação, cultivar a socialização e ainda promover um ambiente agradável e ameno, favorável ao espírito e ao aprendizado. Destinava-se a todos, e não apenas aos talentosos e de habilidade excepcional, visto que objetivava a sua prática e não, unicamente, a execução: o resultado. Da mesma forma, conhecer o código escrito da música – notas, valores, compassos – e compreendê-lo figurava similar ao processo de aquisição da leitura e escrita. A leitura da música, no espaço escolar, não visava o desenvolvimento de uma técnica precisa de leitura-execução, mas como meio de acesso a novas experiências musicais e outras possibilidades de aquisição cultural. (JARDIM, 2008, p. 93-94)

Diante da proposta de ensino e aprendizagem evocada pelo contexto escolar, houve a necessidade de repensar a formação dos professores responsáveis pelo ensino musical. Portanto, a Escola Normal era a instituição encarregada de preparar o professor normalista para o ensino de música nas escolas, dando origem ao perfil do *professor de música*.

Aparentemente, esse profissional exercia a mesma função que o músico, na sua tarefa de ensinar, no entanto, os requisitos, as competências e os processos de habilitação profissional eram diferentes. À medida que a música, como disciplina escolar, se constituía de novos saberes adaptados ao ensino escolar, tornava-se necessário especializar o professor. Em virtude do constante processo de especialização, demarcou-se um campo de atuação profissional e a abertura de espaços institucionais. (JARDIM, 2008, p. 82)

De acordo com Jardim (2008, p. 128), “as oportunidades abertas pelo ambiente escolar para as práticas artísticas colocavam em confronto os resultados dos processos de ensino que se direcionavam para finalidades e objetivos distintos”, dando origem à dualidade da identidade profissional do músico e do professor (bacharel e licenciado).

Respondendo a pergunta levantada no início desta seção, concluímos que a docência se consolidou como profissão na Europa do final do século XVIII. A partir de uma intervenção

do Estado, atribuiu-se a estes profissionais o estatuto de *funcionários* habilitados a atuar no contexto escolar. No transcorrer dos anos – princípio do século XX especificamente – Nóvoa (1995b, p. 19) afirma que a escola experimentara uma época de glória, sendo também, um período de ouro para a profissão docente, onde os professores, “investidos de um importante poder simbólico” (*loc. cit.*), eram responsáveis por divulgar as potencialidades da escola perante a sociedade.

2.2 A Formação Acadêmica Inicial do Professor de Música no Brasil

Segundo Saviani (2008), o processo histórico de criação das instituições escolares no Brasil pode ser compreendido em seis períodos, como relatado a seguir.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12 *apud* SAVIANI, 2008, p. 149-150).

O terceiro período apresentado por Saviani (2008) é considerado o início da educação oficial no Brasil, através do decreto imperial de Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827, que determinava o estabelecimento de escolas de primeiras letras em todas as “cidades, vilas e lugarejos”. Não obstante, o acesso à educação era restrito às famílias ricas e, somente na década de 30, o ensino público gratuito seria ofertado através da organização dos grupos escolares. Neste mesmo período, surgem os primeiros cursos de formação superior de professores na modalidade licenciatura, entretanto, o acesso ao ensino superior era destinado

exclusivamente à elite do país. Apenas na década de 1960 que o poder público democratizaria o acesso à educação.¹⁶

A respeito da história da educação musical no Brasil, Souza (2014, p. 110) destaca a complexidade de escrevê-la, uma vez que “não é uma, mas são várias histórias.”

Dentre as várias histórias da educação musical no Brasil podemos localizar: a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos. (SOUZA, 2014, p. 113-114)

A partir de aspectos históricos da legislação nacional, Queiroz (2012) procurou evidenciar a presença da música nas escolas do Brasil. De acordo com o autor, a institucionalização do ensino de música na educação básica tem seu início no século XIX, por meio do Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, que aprovava a reforma do ensino primário e secundário da cidade do Rio de Janeiro, conhecida naquele período como Município da Côrte (QUEIROZ, 2012, p. 25). Ao analisar o texto deste documento, Queiroz observou que as escolas poderiam incluir, entre os conhecimentos a serem abordados, “noções de música e exercícios de canto” (BRASIL, 1854, p. 55 *apud* QUEIROZ, 2012, p. 26).

Apesar de não ser extensivo a todo o Brasil, um aspecto importante a ser considerado na análise desse decreto é que, nesse momento histórico, o “sistema de ensino nacional” instituído praticamente se limitava à capital, à exceção de algumas ações pontuais nos principais centros urbanos do país, o que fez com que tal documento ganhasse uma legitimidade “quase” que nacional. Mas o que realmente importa para as análises aqui realizadas é que esse decreto representa mais uma ação, entre outras efetivadas nesse período, que revela um forte movimento em prol da música, que começou a se institucionalizar no país a partir dessa época, inclusive, na esfera das escolas especializadas, já que a primeira instituição dessa natureza, criada e reconhecida ainda no Império, foi o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, que começou a funcionar seis anos antes da aprovação desse decreto, ou seja, em 1848 (Escola de Música da UFRJ, [s.d.]). (QUEIROZ, 2012, p. 26)

¹⁶ Informação obtida através do Site Oficial do Ministério da Educação e Cultura – Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 jun 2016.

No Brasil Republicano, o decreto de nº 981 de 8 de novembro de 1890 marcou outro momento importante para a educação brasileira, com reflexos também na educação musical, ao regulamentar a educação primária e secundária do Distrito Federal e, conseqüentemente, para outras regiões do país (QUEIROZ, 2012, p. 27). Ao comparar este documento com o anterior, Queiroz (*loc. cit.*) ressalta que houve maior especificação dos conteúdos musicais a serem abordados.

Numa breve análise dos conteúdos de música descritos, percebe-se que eles têm ampla conexão com as propostas de ensino vigentes nos conservatórios de música, aspectos que têm relação com o momento histórico em que tal documento foi concebido, considerando que nessa época o Conservatório Republicano de Música já era uma instituição de ensino estruturada e consolidada no país. Assim, os conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos “tradicionalmente” estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.). (QUEIROZ, 2012, p. 27)

O autor (*loc. cit.*) acrescenta que o documento previa a contratação de um professor específico para o ensino de música, embora não mencionasse aspectos referentes à formação deste profissional. Na década de 30, o ensino de música se fazia presente nas escolas através do canto orfeônico, instituído por meio da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, referente à organização do ensino secundário para o Distrito Federal (QUEIROZ, 2012, p. 28).

Após a análise deste documento, Queiroz (2012, p. 28)

ressalta a importância dada ao canto orfeônico para esse nível educacional, já que foi definido como conteúdo obrigatório em três das cinco séries estabelecidas para o ensino secundário. Entretanto, da mesma forma que os decretos anteriores, não há nas diretrizes do decreto uma proposição do perfil dos professores e da formação exigida para a sua atuação na escola.

Diante desta proposta de educação musical, é criado um centro de formação para a capacitação dos professores.

Em 1932 tornou-se obrigatório o ensino do Canto Orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro. Para tal foi necessária a criação de um centro de formação de professores que os capacitasse a ministrar a nova disciplina. Criou-se então a SEMA, Superintendência da Educação Musical e Artística, como parte da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Sob o comando de Villa-Lobos, a SEMA tinha em três pontos centrais as diretrizes pedagógicas

da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística. (NORONHA, 2009, p. 2)

A partir do Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934, o ensino do canto orfeônico passaria a ser obrigatório em “todos os estabelecimentos de ensino dependentes do [sic] Ministerio da Educação e Saude Publica” (BRASIL, 1934, *apud* QUEIROZ, 2012, p. 29).

Em 1942 é instituído o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, através do Decreto nº 4.993, de 26 de novembro. Por meio deste estabelecimento havia o propósito de “qualificar profissionais para atuar em diferentes localidades de ensino do país, especificamente com o canto orfeônico.” (QUEIROZ, 2012, p. 29)

Queiroz (*loc. cit.*) salienta:

Diferente dos demais documentos analisados até então, esse decreto tem dimensões nacionais, evidenciando que, a partir dessa época, o canto orfeônico já era aceito como atividade reconhecida e legitimada para o ensino de música em escolas de diversas realidades do Brasil. (QUEIROZ, 2012, p. 29)

No final da década de 60, o curso de Licenciatura em Música é estabelecido pela Resolução nº 10 do Parecer nº 571/69, tornando-se o principal curso de formação de professores da área (PIRES, 2003, p. 85). Todavia, através da Lei nº 5.692 de 1971, a formação de professores de música enfrentaria um impasse devido à inclusão da Educação Artística como componente curricular obrigatório das escolas públicas, em substituição ao canto orfeônico.

Em decorrência deste fato, deu-se origem à criação de Licenciaturas polivalentes, “que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas”, a saber: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música (PIRES, 2003, p. 83). De acordo com Pires (2003, p. 85), a referida Lei não revogava a Resolução nº 10/69 e, como resultado da coexistência destes dois documentos oficiais, “algumas instituições de ensino superior continuam oferecendo a Licenciatura em Música, e outras criam ou modificam os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.” (PIRES, *loc. cit.*).

Somente em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 – (LDB 9.394/96), é que a Lei nº 5.692/71 foi revogada extinguindo o curso de Educação Artística e a polivalência que havia na formação dos professores. A partir de então, foi dado lugar à área de Arte, integrando quatro linguagens: música, teatro, artes visuais e dança, e estabelecido diretrizes curriculares específicas para cada área de conhecimento, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, divulgadas em 1999 (PIRES, 2003, p. 85). Contudo, Pires (*loc. cit.*) salienta que as novas diretrizes não definiam as nomenclaturas para os cursos, originando uma multiplicidade de nomes que tem influenciado as identidades das Licenciaturas e, conseqüentemente, o perfil profissional de seus egressos.

Em um estudo mais recente, Pires (2015, n.p.)¹⁷ buscou “analisar a distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de formação do professor de música, relacionando-a aos perfis delineados e aos espaços previstos para atuação profissional.” O campo empírico foi constituído por seis cursos de Licenciatura em Música de universidades que participam do Pibid no estado de Minas Gerais. Após a análise dos respectivos currículos, a autora (2015, *loc. cit.*) constatou que os cursos apresentam a multidimensionalidade no perfil profissional e a multiplicidade dos espaços de atuação profissional, como características das suas propostas de formação docente. Elaboramos a tabela a seguir, a fim de ilustrar a relação entre os perfis delineados e os espaços de atuação profissional previstos para os egressos dos cursos analisados por Pires (2015, p. 265-266).

TABELA 2

Relação entre perfis profissionais e os espaços de atuação

Perfis Profissionais	Espaços de Atuação
Professor de Educação Musical	Escolas de Educação Básica
Educador Musical	Escolas de Educação Básica
Músico-Educador	Escolas Especializadas e Instrumentista
Professor de Educação Musical e de Instrumento ou Canto	Escolas de Educação Básica, Escolas Especializadas e Instrumentista
Músico-Educador-Pesquisador	Escolas de Educação Básica, Escolas Especializadas, Espaços Não-Escolares e Pesquisador

¹⁷ Não Paginado. Cf. PIRES, N. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: _____ *Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.

Músico-Professor-Pesquisador	Escolas de Educação Básica, Escolas Especializadas, Espaços Não-Escolares, Instrumentista e Pesquisador
Professor de Música-Pesquisador	Escolas de Educação Básica, Escolas Especializadas, Espaços Não-Escolares, Instrumentista, Pesquisador, Animador, Musicólogo, Crítico de arte, Regente de Coro

Fonte dos Dados: PIRES, 2015, p. 265-266.

A autora pôde perceber que a ampliação dos espaços de atuação profissional tem fragilizado a construção da profissionalidade docente, “uma vez que esta expansão não se dá conectada ao mundo do trabalho, como se observa na distribuição dos conhecimentos curriculares.” (PIRES, 2015, p.294).

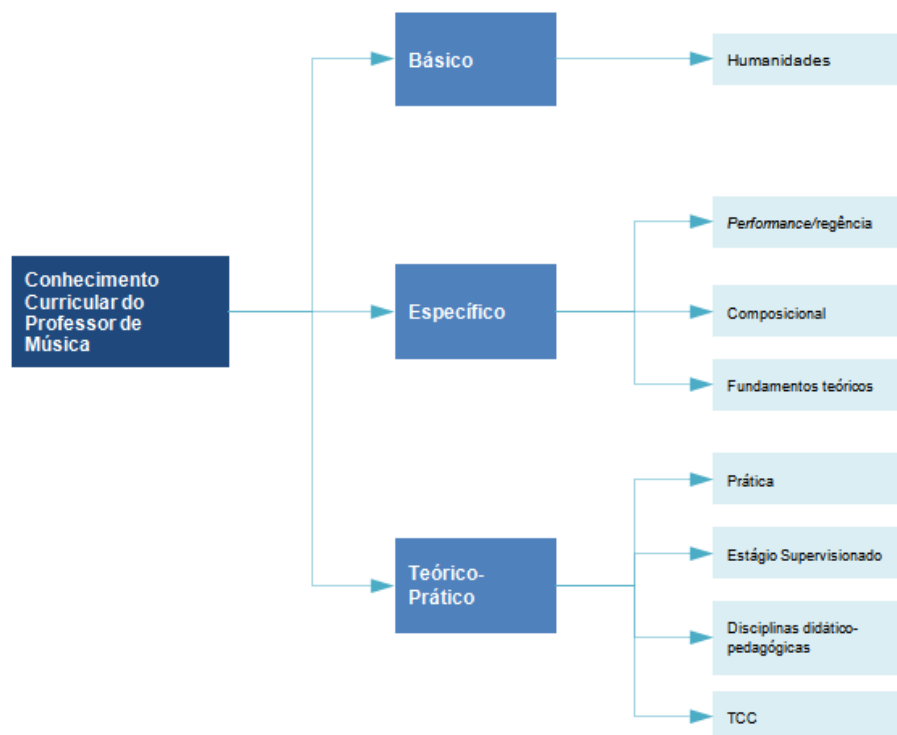


FIGURA 1 – Eixos de análise dos conhecimentos curriculares do professor de música nos cursos de licenciatura

Fonte: PIRES, 2015, p. 78

A Figura 1 representa a metodologia de análise elaborada por Pires, a fim de identificar “o que era proposto como conhecimento profissional obrigatório aos licenciandos em música” dos cursos pesquisados (PIRES, 2015, p. 76).

De acordo com a autora,

a maioria dos cursos coloca a ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental. Essa forma de distribuição do conhecimento revela não só a presença das dicotomias músico/professor e música/educação, como também a afirmação da identidade do músico em detrimento do professor. A racionalidade que hierarquiza é a mesma que torna frágil a identidade e a profissionalidade do professor de música. E nesse dilema da distribuição do conhecimento curricular, está implícita a concepção de que para ser professor de música tem que ser músico instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém. (PIRES, 2015, p. 294-295).

Perante o dilema exposto, Pires defende que as propostas de formação de professores de música devem buscar o “equilíbrio na oferta dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos, libertando-se da polarização ora nos conhecimentos musicais, ora nos conhecimentos educacionais, dissolvendo-se a tensão entre músico e o professor de música na definição do perfil profissional do professor de música.” (PIRES, 2015, p. 267-268).

2.2.1 A Formação do Professor de Flauta Doce

Em sua pesquisa, “*A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*”, Noara Paoliello (2007) aborda numa perspectiva histórica como a flauta doce adquiriu estas duas funções: instrumento artístico e instrumento de iniciação musical. Em seu entendimento, a função original da flauta doce é a de instrumento artístico; e é esta característica que possibilitou o aparecimento da função de iniciação musical no campo da educação.

No século XVIII a flauta doce teve seu apogeu como instrumento solista, cuja função era unicamente artística (PAOLIELLO, 2007, p.1). Como visto anteriormente, nesta época as relações de ensino-aprendizagem se estabeleciam, principalmente, no âmbito de duas agências

educacionais, a saber: a Família e a Igreja (COX, 2007). Sendo assim, podemos inferir que no século XVIII o ensino de flauta doce ocorria em um ambiente informal através de uma relação entre mestre e aprendiz, com ênfase na fruição artística. Todavia, a partir do século XIX, este cenário passaria por uma transformação significativa devido ao processo de universalização do ensino gratuito e obrigatório.

É interessante observar que se por um lado o mundo estava vivenciando uma transição rumo aos ideais da Revolução Francesa¹⁸, por outro, a flauta doce sucumbia em direção ao desuso e ao esquecimento. A ampliação dos espaços para a realização dos concertos e as transformações anatômicas dos instrumentos musicais, foram fatores determinantes para a caracterização da música do século XIX, contribuindo com o desaparecimento da flauta doce (PAOLIELLO, 2007, p. 17). Somente no final do século XIX e início do século XX que a flauta doce reaparece – com a conotação de instrumento histórico – em virtude do interesse de vários músicos em executar o repertório antigo com os instrumentos e os estilos da época (PAOLIELLO, 2007, p. 2). Neste mesmo contexto, outra função também seria atribuída à flauta doce: a de instrumento de iniciação musical.

A flauta doce foi introduzida nas escolas a partir da década de 1930 com o trabalho do inglês Edgar Hunt “que percebeu suas possibilidades e vantagens para iniciação musical” (PAOLIELLO, 2007, p.28). Devemos notar que a instituição do ensino escolar obrigatório começou a ser desenvolvida no mesmo período em que a flauta doce havia desaparecido das salas de concerto. Sendo assim, o que ocorre no século XX é o surgimento de um novo espaço de ensino-aprendizagem musical e de atuação profissional.

De acordo com Paoliello (2007, p.28), Edgar Hunt preocupava-se com a qualidade do ensino de flauta doce nas escolas e, para que este ocorresse, era necessária a utilização de instrumentos de boa qualidade e professores capacitados. Entretanto, na década de 60, Hunt já perceberia como é difícil coibir que o ensino de flauta doce seja realizado por professores despreparados. Em decorrência desta prática, a flauta doce passou a ser mais difundida como instrumento de iniciação musical do que como instrumento artístico.

Temos observado que flauta doce [*sic*] enquanto instrumento artístico não é tão conhecida quanto a “flauta de musicalização”. Muitas vezes constatamos que é comum, até mesmo nas escolas de música, a idéia de a flauta doce se

¹⁸ Revolução Francesa – 1789.

limita [*sic*] às flautas de plástico utilizadas nas escolas, sendo comum muitos se considerarem capazes de tocar e lecionar o instrumento mesmo sem ter qualificação (PAOLIELLO, 2007, p.33).

A autora ressalta que até mesmo nas escolas especializadas de música, onde a flauta doce “figura ao mesmo tempo como recurso pedagógico nas aulas de música, e como instrumento principal” (BARROS, 2010, p.54), o ensino de flauta doce tem sido realizado por professores despreparados, comprometendo o trabalho de professores especialistas e a divulgação da função artística deste instrumento.

No Brasil, a flauta doce foi introduzida nas escolas de educação básica a partir da década 1970, como resultado do trabalho da imigrante alemã Helle Tirlir, ao publicar o método para iniciantes intitulado “*Vamos Tocar Flauta Doce*”, e como professora do Conservatório Brasileiro de Música, instituição direcionada à formação de professores (PAOLIELLO, 2007, p. 36).

Souza (2012, p.32) afirma que “nos últimos anos a demanda pelo ensino de flauta doce tem aumentado consideravelmente” em virtude da promulgação da Lei nº 11.769/2008 que determinou a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de música no currículo das instituições de ensino básico. Ao se depararem com as dificuldades estruturais para o ensino de música no contexto escolar brasileiro, muitos professores de música adotam a flauta doce como “pilar da educação musical” devido a características que lhe são peculiares, como o preço mais acessível e a facilidade para transportá-la e tocá-la (BARROS, 2010, p.53). Grossmann (2011, p. 310) afirma que “apesar da maior acessibilidade técnica inicial, em comparação a outros instrumentos, a flauta doce requer estudo aprimorado e detalhista para que se atinja maleabilidade consistente no som.” Em sua opinião, a flauta doce “é um instrumento fácil de se tocar mal” (GROSSMANN, 2011, p. 318).

Embora ela seja um dos instrumentos mais utilizados na educação musical escolar, conforme mencionado anteriormente, a flauta doce também está presente em uma grande diversidade de contextos. O seu ensino pode ser observado em cursos e oficinas de festivais de inverno e verão; cursos de formação profissionalizantes de nível técnico e superior, como a licenciatura e o bacharelado em flauta doce; e em projetos culturais e de inclusão social (WEICHSELBAUM, 2013, p. 18).

É interessante ressaltar que apesar da ampla utilização da flauta doce na educação musical, ainda existe uma disparidade entre o seu uso e o conhecimento de suas potencialidades. Muitos são os fatores que tem contribuído para a má qualidade do ensino de flauta doce no Brasil; dentre estes há um que merece nossa maior atenção: a capacitação do professor de flauta doce. Por sua aparente simplicidade, muitos professores de música – sem formação específica em flauta doce – se julgam capazes de lecionarem este instrumento, pois em algum momento de sua formação tiveram contato com este. O problema é que, por não haver um aprofundamento nos estudos da sua técnica, sua história e do seu repertório, a flauta doce tem sido constantemente associada a um brinquedo, ou a um pré-instrumento desafinado dotado de poucas possibilidades, e útil apenas para a iniciação musical (PAOLIELLO, 2007, p. 3).

Por isso, “muitos alunos que são musicalizados com a flauta doce não têm idéia do potencial do instrumento, muitas vezes porque os próprios professores também não têm esse conhecimento” (PAOLIELLO, 2007, p. 1). Wiese (2011) acrescenta que muitas das propostas de ensino desenvolvidas através da flauta doce fazem uso de instrumentos de baixa qualidade, e são realizadas em grupos cujo número de alunos é muito grande, comprometendo “questões como sonoridade, afinação, respiração, articulação, fraseado e interpretação” (WIESE, 2011, p.16). Através destas constatações podemos observar o quanto é importante a capacitação do professor de flauta doce, pois “um professor de música é singular e mostrará o ensino de flauta doce, um pouco, conforme o enxerga, o pensa, o sente e o faz” (SOUZA, 2012, p.37).

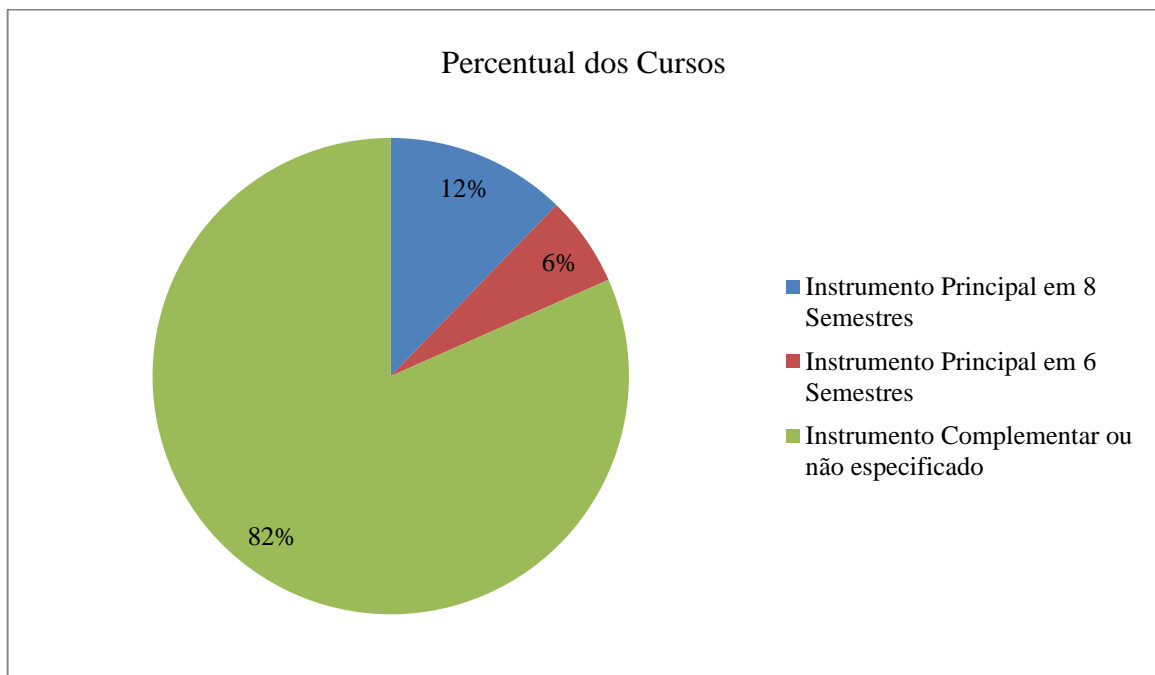
A partir de 1976, a flauta doce foi inserida nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música e Licenciatura em Música, como “instrumento auxiliar para a pedagogia musical” (BARROS, 2010, p. 56). No curso de Educação Artística não havia a necessidade dos alunos possuírem conhecimentos musicais prévios, o que dificultava o ensino do instrumento. No contexto da Licenciatura em Música, Barros (2010, p.56) afirma que a flauta doce aparece inserida em uma disciplina voltada para a “preparação instrumental do futuro professor de música”, podendo ser escolhida entre outros instrumentos – conforme a disponibilidade das universidades – geralmente o violão e o teclado.

A duração dos cursos de Licenciatura em Música varia entre oito a dez semestres, e a partir do ano de 2002, com a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, as universidades brasileiras começaram a reestruturar os perfis curriculares das Licenciaturas em Música, sobretudo no tocante à formação instrumental dos

licenciandos (BARROS, 2010, p. 57). Algumas instituições exigem dos futuros alunos a realização de provas de aptidão específica e habilidades em um determinado instrumento, com o objetivo de verificar se os candidatos possuem ou não conhecimentos musicais prévios.

Como já explicitado no capítulo 1 – referente à metodologia da pesquisa – fizemos um levantamento¹⁹ para identificar quais as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior no Brasil oferecem o curso de Licenciatura em Música. Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos e/ou as Matrizes Curriculares de 49 cursos, a fim de verificar a presença da flauta doce na formação do professor de música. Quando especificado nos currículos dos cursos identificados, a análise documental revelou que a flauta doce está presente nas Licenciaturas em Música como instrumento complementar – em disciplina obrigatória ou sob a forma de disciplina eletiva –, ou como instrumento principal a ser cursado em 08 ou 06 semestres.

GRÁFICO 1 - A presença da flauta doce nos cursos de licenciatura em música



¹⁹ Base de Dados Oficial do MEC, para acesso a informações relativas às IES. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 14 set 2015.

Com base nos dados do gráfico 1, percebemos que 82% dos cursos de Licenciatura em Música analisados têm primado por uma formação básica do professor de flauta doce, ofertando a disciplina (quando esta é ofertada) em um período correspondente a um ou dois semestres do ano letivo. Tal procedimento reforça a sua utilização enquanto instrumento de iniciação musical, pois em um período de tempo tão reduzido é impossível se aprofundar nos aspectos históricos e técnicos do instrumento.

2.3 O Mercado de Trabalho para o Licenciado em Música

Embora os cursos de Licenciatura em Música possuam como objetivo principal a formação de professores para atuarem nas escolas da Educação Básica, devemos lembrar que o processo de ensino-aprendizagem da música tem ocorrido em uma multiplicidade de espaços²⁰, muitas vezes mais atraentes para os professores, ao considerarem as dificuldades que as escolas de ensino básico têm tido para estruturar o ensino de música em seus projetos político-pedagógicos.

Recentemente²¹, o Ministério da Educação homologou o Parecer CEB/CNE N. 12/2013, que aprova a Resolução com as Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica, representando mais uma conquista em busca da efetiva implementação da Lei 11.769/2008 pelas instituições de ensino básico, e a esperança da melhoria deste espaço de atuação profissional.

Por outro lado, Del Ben (2003, p.29) afirma que os cursos de Licenciatura “não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares.” A autora defende que a formação de professores deve estar relacionada à atuação profissional, o que exigirá dos professores formadores o reconhecimento dos *saberes da experiência* que os licenciandos adquirem nos espaços de atuação, ressaltando a “importante tarefa de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música.” (DEL BEN, 2003, p. 29-30).

²⁰ Cf. Souza (2001); Del Ben (2003); Tourinho (2006); Pires (2015).

²¹ Homologado pelo Ministro da Educação no dia 05 de maio de 2016.

Fonte: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>> Acesso em: 17 maio 2016.

Se por um lado as escolas de ensino básico – principalmente as escolas públicas – ainda não atendem às expectativas dos licenciados em música, para que estes se sintam atraídos a atuar nestes espaços²², ora devido aos problemas estruturais, ora pela ausência de concursos públicos para a área; por outro, com base nas considerações feitas por Pires (2015), podemos inferir que a diversidade de profissões emergentes das propostas de formação de professores de música, representa um fator de influência para a não inserção dos egressos neste espaço de atuação, na medida em que estes sujeitos desenvolveram um perfil cujo foco de trabalho está voltado ao ensino de instrumento. Tourinho (2006, p. 8) acrescenta que devido a esta diversidade na formação profissional, “muitos conseguem atuar de forma diversificada e diferenciada, enquanto outros têm muita dificuldade de se adaptar às situações e contornar os problemas que sabemos peculiares à atuação profissional em música.”

Segundo Grings (2015, p. 31), “a prática do professor é determinada pela intersecção entre sua formação e o contexto onde está inserido” e, a respeito da Educação no atual contexto político brasileiro, ela afirma que “problemas como a falta de estrutura da carreira, baixos salários, carga horária não condizente com o trabalho, falta de espaço adequado e de materiais são comuns em todo o território nacional” (GRINGS, 2015, p. 134). Além destes fatores, Gomes (2015, n.p.)²³ reforça a ausência de concursos públicos para a área de música, o que ainda representa um dos grandes desafios para a inserção dos conteúdos musicais na educação básica da rede estadual e municipal, e a aplicação da Lei 11.769/2008.

Diante disso, Mateiro e Borghetti (2007, p. 106) questionam: “O que significa estudar para ser professor de música em um país onde não há tradição alguma de educação musical no contexto escolar? Onde trabalham os profissionais graduados em Licenciatura?”. Através destes questionamentos, as autoras realizaram um estudo com o propósito de avaliar o programa curricular do Curso de Licenciatura em Música da UDESC, cuja implantação foi concretizada no ano de 2005. De posse dos dados, chegaram à seguinte conclusão:

O curso de Licenciatura em Música destina-se à formação de professores para o ensino fundamental e médio, seja para atuarem em escolas da rede pública ou privada de ensino. Entretanto, o campo de atuação destes

²² Cf. Oliveira (2015).

²³ Não Paginado. Cf. GOMES, S. M. A inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música: um estudo com instituições de ensino superior do estado do Paraná. In: *Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.

estudantes é, ainda, constituído de aulas particulares, a maior parte em suas casas ou na casa de seus alunos (44%), em escolas livres (22%), redes pública e privada, projetos comunitários e ONGs, Igreja e estúdios ficaram empatados com 7% dos estudantes atuando. Os músicos populares, que tocam em bares (19%) não são muitos mais do que os de orquestra (11%) e três estudantes indicaram outros espaços de atuação como corais e festas de casamento. (MATEIRO; BORGHETTI, 2007, p. 102)

Cereser (2003) realizou um *survey* de pequeno porte com 14 licenciandos em música de três universidades públicas do Rio Grande do Sul. Sob a ótica destes alunos a autora buscou conhecer a perspectiva de formação de professores na qual eles estavam sendo formados e qual perspectiva de formação de professores os alunos julgavam necessária para atuarem no mercado de trabalho (CERESER, 2003, p. 14). Segundo a autora, os resultados demonstraram que, no tocante a atuação profissional dos participantes da pesquisa, 71,42% atuam como professores de instrumento, enquanto que 14,28% como professores de música. E reitera que:

Segundo os licenciandos, essa grande diferença ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Eles são preparados para “dar aula para quem gosta de música”, não para aqueles que “não gostam de música”. Sentem-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais. (CERESER, 2003, p.137)

De acordo com Cereser (2003, p. 138), os alunos participantes de sua pesquisa acreditam que o espaço de atuação profissional para a área de música é muito amplo, porém, a formação acadêmica inicial não os prepara suficientemente para atuar na diversidade do campo de trabalho. Ao considerar a visão dos alunos, afirma:

[...] acredito que a área deve acelerar ações para definir qual será a formação inicial de professores de música, pois é impossível, em quatro anos, formar esse profissional “polivalente”. Os relatos me levaram a vislumbrar uma polivalência dentro da área da Música. A formação polivalente em educação artística, que tanto foi criticada pelos educadores musicais, parece estar ocorrendo dentro das licenciaturas em música. (CERESER, 2003, p. 138)

Neste mesmo sentido, Xisto (2004) realizou um *survey* de pequeno porte com 16 egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com Habilitação em Música e Música – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria. Através do estudo, a autora buscou identificar a relação entre a formação e a atuação dos egressos. Após a análise dos dados a autora verificou que:

[...] os professores de música investigados atuam em múltiplos espaços, em alguns casos até mais de um. Os espaços de atuação dos egressos incluem não apenas as escolas de Educação Básica em todos os níveis – o principal espaço para o qual a formação inicial tem o propósito de preparar seus acadêmicos –, mas também outros locais, como conservatórios ou escolas específicas de música; corais ou bandas, atuando como regentes; no Ensino Superior; ou dão aulas particulares de instrumento ou canto, tanto em suas próprias residências como nas de seus alunos. (XISTO, 2004, p. 176)

Xisto (2004, p. 178) também salienta que, na perspectiva dos alunos, “quatro anos de graduação são poucos para a sua formação como profissionais da educação musical, e que, para isso, a formação continuada é fundamental para a superação de algumas lacunas.”

É interessante notar que, embora haja essa diversidade na formação dos professores de música, e uma “polivalência” no perfil profissional como observado por Cereser (2003); a “licenciatura em instrumento é uma realidade que vem sendo assumida por instituições de ensino superior brasileiras.” (SILVA; SOARES, 2010, p. 175).

Na pesquisa desenvolvida por Pires (2015), podemos verificar o exemplo de cursos de licenciatura em música que oferecem uma formação instrumental específica e que privilegiam em sua matriz curricular os conhecimentos músico-instrumentais. Entretanto, assumir esta racionalidade não parece ser suficiente para assegurar a inserção profissional dos egressos destes cursos, demonstrando a complexidade desta temática.

Através dos exemplos citados, podemos vislumbrar o que aparenta ser a realidade do mercado de trabalho para o professor de música em âmbito nacional. Temos um mercado constituído de uma multiplicidade de espaços de atuação que, por isso mesmo, tem exigido deste profissional o desenvolvimento de certa *flexibilidade* para atender as reais demandas do contexto em que está inserido, mesmo que estas não estejam em conformidade com o perfil profissional que foi delineado ao longo da graduação.

A estabilidade e a satisfação profissional, que deveriam ser garantidas pelo Estado, através da atuação como professores de música da escola pública de educação básica, são metas que paulatinamente se tornam menos distantes, mas que ainda exigem um constante trabalho a fim de se concretizarem.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE FLAUTA DOCE

No capítulo anterior, observamos o processo de constituição da profissão docente, sua relação com o surgimento das escolas de educação em massa e a criação dos cursos superiores de formação de professores. Apontamos, também, os reflexos deste processo na formação e na atuação de professores de música do Brasil, com ênfase no professor de flauta doce.

Neste sentido, no presente capítulo demonstramos as trajetórias profissionais das professoras de flauta doce Cecília e Bianca, apresentadas a partir de duas categorias: 1) Formação Musical: compreendendo as primeiras experiências musicais das participantes; a escolha da carreira profissional e as suas impressões acerca da formação acadêmica inicial e continuada. 2) Atuação Profissional: abrangendo suas expectativas em relação ao curso de licenciatura e ao mercado de trabalho; as características dos seus espaços de atuação profissional e os recursos didáticos utilizados; como também suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho para o professor de flauta doce.

Professora Cecília (35 anos)

Cecília é natural de um pequeno distrito do interior de Minas Gerais. Possui Especialização em Cultura e Arte Barroca. No ano de 2008, concluiu a Licenciatura em Música – Flauta Doce e, atualmente, trabalha como professora de flauta doce no Centro de Arte e Cultura²⁴, uma instituição do setor privado situada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais dedicada ao ensino e a difusão de múltiplas manifestações artístico-culturais à comunidade local.

Professora Bianca (30 anos)

Bianca é natural de um pequeno distrito do interior de Minas Gerais. No ano de 2008, concluiu a Licenciatura em Música – Flauta Doce, atualmente, é aluna de um curso de Pós-Graduação em Educação Musical. Trabalha como autônoma ofertando aulas particulares de

²⁴ Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade e o anonimato das participantes e das instituições com as quais elas mantêm ou mantiveram vínculos.

flauta doce, clarineta, percepção musical e violão; e na elaboração de arranjos musicais e transcrições. Como clarinetista, integra um quinteto de música instrumental, cuja *performance* tem sido expressiva em importantes festivais do estado de Minas Gerais.

3.1 Formação Musical

A aprendizagem em Comunidades de Prática

Na teoria social da aprendizagem proposta por Etienne Wenger (2009, p. 210), o autor considera a aprendizagem como um fenômeno social que acontece através da nossa participação no mundo. Sua teoria foi desenvolvida a partir de quatro premissas. A primeira diz respeito ao fato de *nós sermos seres sociais*; este é o aspecto central da aprendizagem. A segunda refere-se ao *conhecimento* como uma questão de competência em relação a empreendimentos aos quais atribuímos valor. Para a terceira premissa, *conhecer* é uma questão de participar na busca destes empreendimentos. E a quarta premissa diz que o *significado* – ou sentido – corresponde à nossa habilidade de experimentar o mundo; o nosso envolvimento com o mundo de forma significativa. *Significado* constitui-se, portanto, como o resultado da aprendizagem.

Assim sendo, Wenger (2009, p. 210) afirma que o foco da sua teoria está na aprendizagem enquanto participação social. Esta participação se refere a “[...] um processo mais abrangente de sermos participantes ativos nas *práticas* de comunidades sociais, e a construção de *identidades* em relação a essas comunidades.”²⁵ O autor acrescenta que tal participação “molda não somente o que fazemos, mas também, quem nós somos e como interpretamos o que fazemos.” (WENGER, 2009, p. 211).²⁶

Não obstante, para caracterizar a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento, uma teoria social da aprendizagem deve integrar quatro componentes (WENGER, 2009, p. 211), que estão ilustrados na figura 2.

²⁵ “Participation here refers to [...] a more encompassing process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities.” (WENGER, 2009, p. 210).

²⁶ “Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do.” (WENGER, 2009, p. 211).

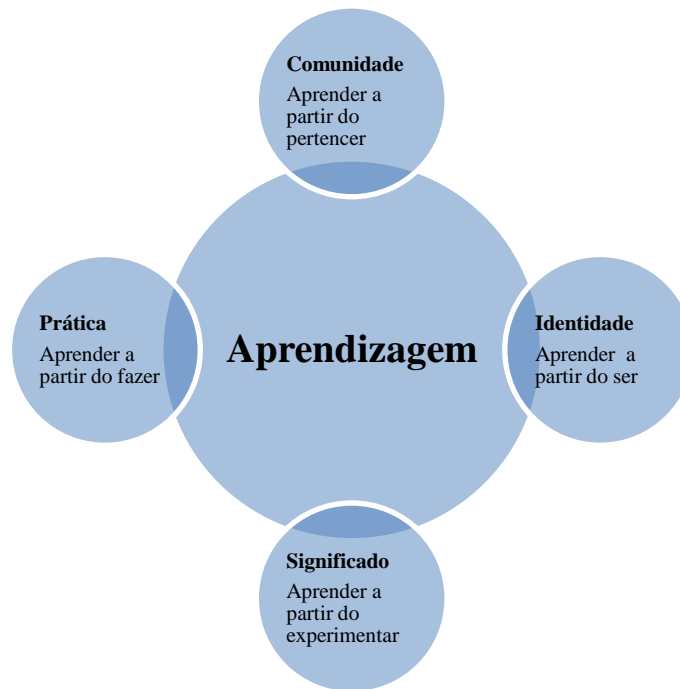


FIGURA 2 – Componentes da teoria social da aprendizagem

Fonte: traduzido de WENGER, 2009, p. 211

Como já explanado anteriormente, o *significado* está relacionado à nossa habilidade de, individualmente e coletivamente, experimentar a vida e o mundo de maneira significativa. Pela *prática* compartilhamos recursos históricos e sociais, dados e perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo em ação. Entende-se por *comunidade* as configurações sociais nas quais os nossos empreendimentos são valorizados e a nossa participação é reconhecida como competência. Por fim, a *identidade* refere-se ao modo como a aprendizagem transforma quem nós somos, criando histórias pessoais de como nos *tornamos* – ou *viemos a ser* – dentro dos contextos das nossas comunidades.

Wenger afirma que estas *comunidades de prática* integram a nossa vida cotidiana.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – nós pertencemos a várias comunidades de prática a qualquer momento. E as comunidades de prática às quais nós pertencemos mudam ao longo do curso das nossas vidas. De fato, comunidades de prática estão em todo lugar. (WENGER, 2009, p. 212)²⁷

²⁷ “We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere.” (WENGER, 2009, p. 212)

O autor acredita que a aprendizagem acontece no dia a dia, através da nossa participação nas comunidades às quais pertencemos; e é essa sensação de pertencimento, de filiação, que contribui para uma aprendizagem significativa e transformadora (*loc. cit.*). Deste modo, os principais contextos responsáveis pela formação musical de Cecília e Bianca podem ser entendidos como comunidades de prática, e foram descritos a seguir.

3.1.1 As primeiras experiências musicais e o contato com a Flauta Doce

De acordo com Mateiro (2007, p. 180), as experiências musicais são vivenciadas em nosso cotidiano através de atividades como escutar, cantar, tocar um instrumento e improvisar; estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento do nosso gosto e de nossas habilidades musicais. Os locais onde ocorre a aprendizagem musical “foram sendo (re)inventados no decorrer dos anos. É possível ter aulas de música nas casas particulares dos professores, em escolas específicas, em conservatórios, na igreja, nos bairros comunitários, nos cursos de extensão universitária, através de projetos sociais, entre outros.” (MATEIRO, 2007, p. 183). É nesta perspectiva que observamos as vivências musicais de Cecília e Bianca antes de ingressarem no curso de Licenciatura em Música.

“Eu nunca tive contato com a flauta doce enquanto criança. É até estranho, geralmente todo mundo começa a tocar pequenininho, aquela coisa toda; eu nunca tive contato.”
(CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015)

A aprendizagem musical de Cecília teve início durante a sua infância. No pequeno distrito onde morava com os seus pais, teve a oportunidade de entrar para a Banda Civil local. Nesta Corporação Musical, Cecília aprendeu a tocar saxofone e tornou-se integrante deste grupo por mais de 14 anos. Seguiu carreira profissional como Técnica em Mineração, mas por estar insatisfeita com a área decidiu abandonar o emprego e retornar para a casa dos pais, no interior.

É... há ‘uns’ anos, eu já tinha o quê? 20 anos mais ou menos e... eu tava em outra área, eu sou formada em Mineração, Técnica em Mineração; trabalhava e tal, aí de repente eu quis sair, eu quis largar este emprego de Mineração porque não tava bom pra mim. Financeiramente era ótimo, mas

eu não gostava muito, então eu fui lá pra a minha terra de novo e fiquei na casa dos meus pais [...]. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

O que Cecília não esperava, é que este retorno à sua terra colocasse a flauta doce em seu caminho. Através de um convite para lecionar em um projeto social, ela teve o seu primeiro contato com este instrumento. Segundo ela, não havia muitas oportunidades para as crianças daquele distrito e, como ela já tocava na banda há muitos anos, decidiu cooperar com o projeto ajudando na parte teórica.

[...] aí eu conheci uma moça lá, e... aí ela me convidou pra dar ‘umas’ aulas de música com ela como voluntária na Estação Ferroviária. Lá não tem muita oportunidade para criança nenhuma; eu já tocava na Banda de lá há muitos anos, há ‘uns’... nessa época eu já tocava na Banda há ‘uns’ 14 anos assim, comecei com...tocava saxofone, mas nunca tinha tido contato com a flauta mesmo. E aí eu ia pra ajudar, mas assim, ajudava na parte teórica e tal, mas não sabia tocar flauta não.(CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Embora estivesse naquele contexto para dar suporte com a teoria musical, a aproximação e a observação das atividades que estavam sendo desenvolvidas ali, despertaram o interesse de Cecília por aprender a tocar flauta doce, e por conhecer mais acerca deste instrumento. Com o tempo, passou a ter aulas particulares com a professora do projeto e, acerca desta experiência, ela afirma: “[...] nessas aulas com ela, eu comecei a aprender. E aí comprei uma flauta, aí quando ela acabava as aulas com os meninos ela ficava lá comigo e tal, me dava ‘umas’ aulas, e aí eu comecei a gostar muito! Gostar muito mais do que eu gostava de saxofone!” (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015). Podemos verificar que, no caso de Cecília, o convite para “ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (Freire, 1996, p. 13).

“E foi o acaso mesmo, de aparecer flauta... pra mim.”
(BIANCA, Entrevista, 03/12/2015)

As experiências musicais de Bianca tiveram início quando ainda era criança em um pequeno e humilde distrito do interior de Minas Gerais, onde morava com os seus pais. Neste contexto ela teve o seu primeiro contato com uma flauta doce de brinquedo, presente que ganhou de Natal durante uma campanha para as crianças daquela localidade, e que lhe proporcionou muitos momentos de descobertas, alegria e diversão.

Quando eu era bem criança, se não me engano, por volta de 6 a 8 anos de idade, com aquelas flautinhas que a gente ganha de Natal, aquela de brinquedo mesmo; e... a partir daí eu sempre tocava dentro de casa, fazia todo mundo passar raiva porque eu não parava, eu era desobediente e tocava o dia inteiro, o tempo todo, todas as músicas que vinham na minha cabeça e... tanto que, pra provocar, eu tocava duas flautas ao mesmo tempo; eu fazia dueto na sala lá de casa até as minhas irmãs saírem de casa, porque, eu gostava de provocar e ao mesmo tempo eu tava brincando, tocando, me divertindo com a música; [...] eu venho de um lugar pequeno, humilde e tem aquelas campanhas pra criança, até hoje pra doação de brinquedo pra criança carente, todo mundo ‘se enfiava’ no meio da fila; eu também era carente, é claro! E foi o acaso mesmo, de aparecer flauta... pra mim. Mas depois disto que elas quebraram e tudo, sempre ia e comprava outra de brinquedo, sempre aparecia uma flauta na minha mão, sempre. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Sua casa era o principal ambiente no qual desenvolvia uma aprendizagem musical autodidata, ora tocando a flauta doce, ora se aventurando pelo violão. O interesse pelo violão foi despertado ao observar o seu pai, que o tocava juntamente com os amigos.

[...] eu via o meu pai tocando com o amigo dele, [...] então, eles ‘tocava’, e o amigo do meu pai tocava sanfona, eles faziam primeira e segunda voz, assim, perfeitamente! E eu ficava brincando com os ‘filho’ dele pra lá. Aí... eu aproveitava, pedia pra ele me ensinar uma notinha ali, ele me sentava no colo, me ensinou a fazer o Ré no violão, que foi a nota que eu lembro que ele me ensinou, mas todas as outras, é... eu aprendi sozinha mesmo, no quarto, assim, é... eu ficava, eu era pequena, o violão deitado no meu colo, eu não tinha alcance ainda de colocar ele na posição normal; e eu fazia muita canção com as cordas soltas. E eu ficava querendo crescer logo, pra eu ficar igual meu pai. É, aí quando... quando eu percebi que eu cresci, aí eu gostei. Aí eu comecei a descobrir os acordes! Descobrir mesmo, ia apertando, apertando... as possibilidades, o que soava bem e... ia observando quando alguém tocava... os dedos, mas eu me lembro assim que, o Dó maior no violão, aquele caretão, eu descobri ele! Fui catando ele, ele eu sei que eu fiz isso. Mas os outros ‘foi’ por base de observação. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Posteriormente, Bianca teve a oportunidade de ingressar na Banda Civil daquele distrito. Segundo ela a metodologia utilizada na Banda não era muito atraente para as crianças, pois os alunos deveriam decorar o livro. Ela, por sua vez, praticava os exercícios na flauta doce. Este fato chamou a atenção do maestro, que lhe ofereceu a clarineta para o seu aperfeiçoamento músico-instrumental.

Eu comecei com a flauta doce, depois ingressei na Banda de Música; e... quando eu entrei, eu entrava e saía da aula, eu não tinha paciência; pra estudar mesmo, porque tinha que decorar o livro... e aquilo espantava as crianças. Então um dia, uma amiga insistiu pra que eu fosse, e eu fui; ela

saiu, eu continuei, mas como eu já saía e voltava, saía e voltava... eu acabei passando muito rápido... pelo livro. E eu tocava aqueles exercícios todos na flauta já, então quando o maestro viu aquilo, ele ficou encantado e foi empolgando, e me deu a clarineta pra tocar. Então, como é parecida a... a digitação, eu peguei a clarineta muito fácil e, desenvolvi pela clarineta, tanto que eu toco clarineta até hoje, dou aula de clarineta e tudo, toco ainda na Banda; tem quantos anos? Acho que 14 anos; mas, foi meu instrumento, e é meu instrumento paralelo à flauta, é a clarineta. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

3.1.2 Escolhendo uma Perspectiva Profissional

A renúncia de sua carreira como Técnica em Mineração constituiu-se para Cecília o ponto de partida para a escolha de uma nova profissão. No decorrer das lições de flauta doce, seu entusiasmo pelo instrumento aumentava a cada dia mais e, durante as aulas, a professora lhe falou sobre a possibilidade de uma formação acadêmica em flauta doce.

E aí ela me falou sobre o vestibular de Música. Eu nem sabia na época que tinha o curso de Música e... também não sabia que tinha pra flauta doce. Aí eu acabei fazendo o vestibular, entrei, a gente pensou em fazer primeiro e depois ver como que é, mas consegui entrar, e aí na Universidade mesmo é que eu fui ter esse entendimento do quê que seria a flauta doce, do quê que seria até o trabalho mesmo com a flauta doce, como seria isso; até então eu não tinha muita ideia de como funcionava. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

O que havia começado de maneira despretensiosa acabou tomando dimensões ainda maiores. Ao realizar a prova do vestibular de música para “*ver como que é*” (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015), Cecília tinha o desejo inicial de verificar o modelo avaliativo da instituição de ensino para a qual iria pleitear a vaga. Segundo o seu relato, conhecer o modelo e o formato das provas permitiria que sua professora particular direcionasse os seus estudos, de modo a buscar a aprovação em outra ocasião. Felizmente, Cecília foi aprovada e começaria uma nova carreira profissional.

É importante destacar que a influência exercida pela professora particular constituiu-se como um fator importante para que Cecília escolhesse o curso de Licenciatura em Flauta Doce.

Nessa mesma época que eu comecei a dar essas aulas lá junto com a professora, como assistente, eu comecei a ficar encantada com o jeito dela de dar aula, como que as coisas funcionavam ali eu comecei a gostar, e aí eu já

fui encaminhando pra isso assim, eu não queria ser é... uma musicista pra tocar em grupos ou pra orquestras, eu queria Licenciatura mesmo... eu acho que mais pelo jeito dela; pelo o que eu via ela fazendo, a resposta que ela tinha dos meninos, como que era o trabalho dela, como que ela conseguia mudar as coisas assim, que eu achava... eu achava maravilhoso o jeito; aí já fui; quando eu pensei em fazer Música, já pensei direto na Licenciatura mesmo. Professora, sempre! (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

O “jeito” como a professora trabalhava com as crianças e lidava com as circunstâncias que surgiam durante as aulas, e a maneira como os alunos respondiam às atividades, cooperaram para o surgimento de um encantamento pela docência.

No caso de Bianca, após a conclusão do Ensino Médio ela optou por permanecer em casa durante um ano, e ressalta: *“fiquei 2004 inteiro à toa porque eu quis fazer isso, eu não aguentava mais estudar.”* (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015). Apesar das experiências musicais vividas na Banda, ela destaca que não tinha conhecimento sobre o vestibular para a área de Música. A intenção inicial de Bianca era pleitear a vaga para o curso de Letras, pois segundo ela, sempre teve um bom desempenho nesta área. Como as inscrições para o vestibular eram realizadas pela internet, e Bianca afirma que tinha pouco acesso na época, solicitou uma prima que fizesse a inscrição por ela. Na ocasião, Bianca foi surpreendida pela existência da opção Licenciatura em Música e, lembra que não sabia a diferença entre Licenciatura e Bacharelado.

Diante desta nova possibilidade, ela afirma: *“queria fazer pra clarinete porque era o instrumento que eu tocava mais, eu já não tinha tanto contato mais com a flauta doce porque eu já... né, eu já ‘tava’ mais velha e tudo.”* (BIANCA, Entrevista, 2015). Contudo, não havia vagas para clarinete, mas para flauta doce; e ela decide fazer o vestibular *“por fazer mesmo, sem esperança de passar”* (BIANCA, Entrevista, 2015).

E... então não houve, assim, a escolha por flauta doce, foi o acaso que me levou à isso. E quando eu cheguei na Universidade, fui estudando a flauta doce, encontrei com a Professora, que é aquele anjo... eu fui gostando daquilo. Tanto do instrumento, quanto... é... de quem ‘tava’ me ensinando, que realmente me inspirava, e hoje eu digo até que... eu amo dar aula! Sabe? Eu me descobri professora, eu sou mais professora do que uma virtuose. Eu prefiro é... a sala de aula, do que um concerto. Prefiro mesmo dar aula do que, é... tocar um concerto. Parece que eu me encontrei, assim. E, tudo isso foi um tiro no escuro, mas que valeu muito a pena, acertou bem onde que eu tinha que me encontrar. Eu achei fantástico o quanto que foi entrelaçando, foram coisinhas lá no acaso, foi... foi desafiando assim, foi emendando; eu acho que foi lá pelo terceiro período, ou quarto que eu me dei conta de que

era aquilo que eu queria fazer. Ensinar música. Mas eu não tinha noção antes, de como seria, é... aí depois eu pensei: “Eu acho que... eu não ia... não ia me dar tão bem, não ia me identificar tanto com Bacharelado. Sabe? Seria Licenciatura mesmo.” (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Assim como Cecília, Bianca não tinha ideia do que esperar quanto à sua formação acadêmica. Porém, ao longo dos semestres, começou a descobrir-se como professora. É interessante notar que, em ambos os casos, o reconhecimento da identidade profissional esteve diretamente atrelado à influência exercida pelas professoras de flauta doce. Percebemos, então, que

a identidade é formada nas relações que se estabelece com pessoas que desempenham papéis sociais importantes na vida de cada pessoa, como: pais, parentes, amigos, professores, etc. Desde criança já nos identificamos, consciente ou inconscientemente, assumindo e experimentando papéis que vão servir de base para o estabelecimento da identidade futura. (SOARES, 1985, p. 19)

De acordo com Soares (1985, p. 29), a escolha profissional é determinada por seis fatores, são eles: 1. Fatores Políticos, que se referem às políticas governamentais para com a educação; 2. Fatores Econômicos, ligados ao mercado de trabalho, ao poder aquisitivo e ao sistema capitalista; 3. Fatores Sociais, referente à divisão de classes da sociedade, e à busca de ascensão social através do estudo; 4. Fatores Educacionais, relacionado às demandas e características do sistema de ensino brasileiro; 5. Fatores Familiares, que compreendem a influência da família no processo de enculturação e na tomada de decisões, muitas vezes realizada de acordo com as expectativas familiares e não segundo os desejos pessoais; 6. Fatores Psicológicos, que estão diretamente ligados às habilidades pessoais, desejos, motivações e interesses de cada pessoa.

Ao analisar o discurso de Cecília e Bianca identificamos alguns dos fatores (FIG. 3) apresentados por Soares (1985), que influenciaram na escolha pela Licenciatura em Música.



FIGURA 3 - Fatores de influência na escolha profissional

Os fatores psicológicos dizem respeito ao interesse, gosto e habilidades musicais das participantes. Na dimensão dos fatores sociais, estamos considerando as influências recebidas em seu contexto, através do envolvimento musical de Cecília e Bianca na Banda Civil de suas respectivas localidades; e a relação de amizade e parceria profissional entre Cecília e sua professora particular de flauta doce no projeto social. Contudo, não está presente no discurso das entrevistadas a escolha profissional enquanto meio de ascensão social. Os fatores familiares estão presentes na escolha de Bianca, na medida em que sua primeira referência musical foi o seu pai; e a intervenção de sua prima foi determinante na escolha, uma vez que ela reconheceu uma possibilidade de atuação profissional na qual Bianca certamente teria entusiasmo. Entretanto, não fica claro se esta era uma expectativa familiar. Também verificamos a influência dos fatores educacionais no momento da escolha profissional de Bianca, pois o seu interesse inicial era estudar clarineta, mas como não havia esta opção instrumental, decidiu-se pela flauta doce. Os fatores políticos e econômicos não foram mencionados pelas entrevistadas.

Notemos que Cecília e Bianca apresentam em sua formação musical inicial a participação em três tipos principais de comunidades de prática, ilustradas na figura 4.

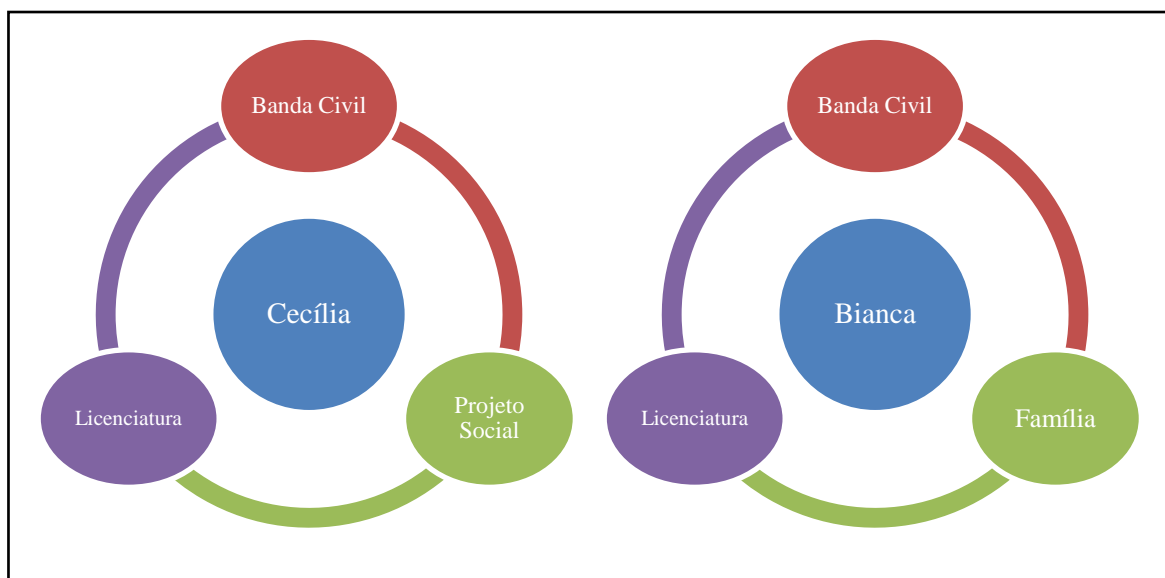


FIGURA 4 - Comunidades de Prática – Formação Musical

Dentre estas, possuem em comum os contextos que compreendem a Banda Civil e o curso de Licenciatura (Formação Acadêmica Inicial); e diferem nos contextos do Projeto Social e da

Família. Tanto o contexto do Projeto Social – no caso de Cecília –, quanto o contexto da Família – no caso de Bianca – representam justamente as comunidades de práticas na quais ambas tiveram o primeiro contato com a flauta doce. A diferença entre os contextos também reflete a diferença entre os processos de ensino-aprendizagem do instrumento. Conforme relatado pelas participantes, na experiência de Cecília a aprendizagem da flauta doce ocorreu por meio de uma relação entre mestre e aprendiz em aulas individuais, e através de sua interação como professora assistente durante as aulas coletivas dos alunos do projeto social. No entanto, na experiência de Bianca este processo se deu por intermédio da autoaprendizagem no âmbito familiar.

3.1.3 Em Busca de uma Formação Continuada

O curso de Licenciatura em Música é considerado por Penna (2007, p. 50) como “[...] a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo.” Cada curso de Licenciatura possui “autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e demandas sociais.” (MATEIRO, 2011, p. 8), obedecendo aos objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.

Segundo Bellochio (2003, p. 17), a concepção de formação está relacionada ao perfil do egresso de uma determinada instituição formadora e suas possibilidades de atuação profissional. A autora afirma que

[...] o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho,

posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

A respeito dos conhecimentos abordados ao longo de sua formação acadêmica, Cecília ressalta que ambos os conhecimentos pedagógico-musicais e músico-instrumentais foram proporcionalmente enfatizados. Contudo, no tocante à sua inserção e permanência no mercado de trabalho, ela observou que a parte pedagógica assumiu, e ainda assume papel crucial para o desenvolvimento de seu trabalho com a flauta doce. Ademais, evidencia novamente a grande influência da professora durante o processo de sua formação docente, como alguém cujo modelo de trabalho deve ser seguido.

Então, eu acho que os dois foram bem enfatizados assim no nosso curso, e talvez isso seja raro, assim, eu não tenho um conhecimento tão específico dos outros cursos, mas eu acho que é difícil assim. A gente tem um lado pedagógico forte, né! Com a professora que a gente tá ligado diretamente é... é bem específico isso, ela trabalha uhm... consegue deixar a gente muito tranquilo com relação ao que esperar, assim, ao que a gente vai... como trabalhar, coisas que eu acho que em outro curso, em outro instrumento quase ninguém tem. Aquela... prática mesmo do dia a dia assim, pra quem faz flauta doce aqui, é muito forte isso né! E... e a parte técnica também. Agora, pra... ‘pro’ meu trabalho é... pra maioria das vezes que eu trabalhei, eu acho que o mais importante foi esta parte pedagógica; até agora né! Acho que agora a gente tem é... eu tenho grupos, assim, já ‘tão’ elaborados com crianças que ‘tão’ comigo, que nem são crianças mais, já ‘tão’ aqui há cinco anos e que... já ‘tão’ entrando ‘prum’ outro patamar assim, que agora a parte técnica é... mais elaborada, a gente precisa muito agora, a gente tá trabalhando muito. Mas esta parte pedagógica, em todos os lugares que eu fui eu precisei muito. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

De acordo com Bianca, durante a sua formação acadêmica os conhecimentos pedagógico-musicais foram amplamente enfatizados, determinando o seu modo de atuação profissional.

Eu senti que, a minha professora de instrumento, pelo menos, ela tinha essa preocupação da pedagogia, da didática comigo. Então, isso refletiu muito em mim, e no meu jeito de ensinar. Eu não consigo, por exemplo, trabalhar com duas turmas, exatamente o mesmo conteúdo, e terminando e começando no mesmo tempo. Sempre dou tempo ao tempo; sempre observo muito, e... eu procuro ter o máximo de sensibilidade pra captar até onde o aluno tá indo. Porque foi assim comigo, eu acho que foi isso que funcionou comigo; então eu acredito que isso é que funciona quando você tá ensinando; ter essa... essa sensibilidade, essa delicadeza de ter uma didática adequada à um contexto. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Penna (2007, p. 53) reitera que o aspecto pedagógico é indispensável para a formação do professor de música, a fim de prepará-lo para “compreender a especificidade de cada contexto

educativo” e fornecer-lhe os recursos necessários para a “sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.”

É interessante notar que para Cecília e Bianca os conhecimentos pedagógico-musicais tenham sido mais representativos em sua formação acadêmica, do que os conhecimentos músico-instrumentais, pois, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico e os Currículos de seis cursos de Licenciatura em Música de Minas Gerais – incluindo o curso no qual Cecília e Bianca se graduaram – Pires (2015, p. 271) observou que a identidade profissional predominante nos perfis dos cursos é a do músico instrumentista, cujo “conhecimento profissional dominante é o conhecimento específico da linguagem musical, sobretudo o instrumental.”

Parece ser essa racionalidade que age como pano de fundo das propostas curriculares do professor de música que valorizam a identidade do músico em detrimento da identidade do professor, fragilizando-se, dessa maneira, a profissionalidade do professor de música. (PIRES, 2015, p.271)

Podemos compreender este fato na perspectiva de Vieira (2003, p. 76) que, considera a academia como espaço de reflexão e de mudança em virtude da “ampliação do quadro de referências conceituais e de práticas musicais”, salientando que a “formação acadêmica do professor de música poderá resultar na ruptura ou na reafirmação de modelo já conhecido por ele.” Moita (2000, p. 115) acrescenta que “o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.”

Nóvoa (2000, p. 16) declara que

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Portanto, mesmo na academia, o processo de formação da identidade profissional depende das escolhas que são feitas ao longo do curso. O professor em formação seleciona os valores que serão ou não acomodados em sua identidade profissional.

Bellochio (2003, p. 18-19) chama a atenção para a necessidade do professor de música investir em uma formação permanente, pois a seu ver, a formação acadêmica inicial não pode ser considerada como único *locus* de aprimoramento da “qualidade da prática profissional dos professores e melhoria das condições de ensino.” A formação continuada deve ser desenvolvida “ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de *educação permanente* e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e professores” (GONÇALVES, 2000, p. 168).

Nos casos analisados, após o término da Licenciatura, Cecília buscou complementar os estudos através de alguns cursos, como ela afirma a seguir: “[...] *eu não fiz nada ligado... academicamente ligado à flauta doce. Eu fiz alguns cursos é... fiz um curso de música antiga, fiz uma Pós-Graduação em Cultura e Arte Barroca; eu continuei estudando, mas nada ligado diretamente à flauta doce.*” (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Atualmente, Bianca é aluna de um curso de Pós-Graduação à Distância em Educação Musical. Este desejo por complementar sua formação acadêmica surgiu pouco antes do término da Licenciatura. Porém, em sua opinião, este curso não tem atendido às suas necessidades.

[...] quando foi aproximando o fim, assim, do curso, é... eu comecei a pensar em Pós-Graduação. E... eu demorei a fazer, eu to fazendo hoje. Uma Pós-Graduação, inclusive, que não me atende. É em Educação Musical, eu to... vou terminar porque eu comecei, mas ela... eu acho horrível, mesmo! (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

3.2 Atuação Profissional

3.2.1 As Expectativas

“[...] na Universidade mesmo é que eu fui ter esse entendimento do quê que seria a flauta doce, é... do quê que seria até o trabalho mesmo com a flauta doce, como que seria isso; até então eu não tinha muita ideia de como funcionava.”
(CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015)

Como descrito anteriormente, para Cecília, ingressar no curso de Licenciatura em Música foi algo que ocorreu através de uma oportunidade que lhe foi apresentada. Inicialmente, diante do

seu próprio desconhecimento sobre a graduação em música, Cecília não sabia exatamente o que esperar quanto à sua formação acadêmica, ressaltando que apenas ao longo do curso teve entendimento acerca do trabalho que poderia desenvolver através da flauta doce.

Embora já estivesse inserida no mercado de trabalho desde o início da graduação, durante o curso ela acreditava que enfrentaria poucos obstáculos para a sua atuação profissional, e que encontraria um ambiente propício para o ensino da flauta doce, como muitas vezes acontece em relação ao ensino de outros instrumentos. Todavia, a realidade não correspondia com as suas expectativas iniciais.

Então, é... na realidade... a realidade é bem diferente, assim, do que a gente espera né, na verdade. Eu achava que seria muito mais fácil. Eu achava que teria um mercado, assim, mais tranquilo assim voltado... eu acho que isso funciona bem pra outros instrumentos, melhor do que pra flauta doce. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Cecília não esperava enfrentar dificuldades para ser reconhecida como professora de flauta doce e após sete anos, aproximadamente, do término da Licenciatura em Música, é que ela reconhece que suas expectativas iniciais estão sendo alcançadas. Para isso, precisou empenhar um constante diálogo com a instituição onde atua e com os pais e responsáveis pelos alunos, a fim de obter instrumentos e materiais de qualidade para o desenvolvimento do seu trabalho.

Então, a minha expectativa agora está sendo alcançada. De ser tratada como uma professora, é... de instrumento, de um instrumento que pode ter uma facilidade inicial, mas que... uma vez eu li, não sei aonde, que a flauta doce é o instrumento mais fácil de ser mal tocado. Todo mundo acha que é fácil, mas... ele pode ter uma facilidade inicial, porque a embocadura é mais tranquila; que os meninos conseguem tirar um som mais rapidamente; mas se isso não for muito bem conduzido, e se não for muito bem tratado, pode virar uma coisa “estranha”. E foi uma briga boa assim de ter que falar que a gente queria uma flauta... um modelo específico; que tinha que ser aquele modelo; e... a gente ganhou de presente a pouco tempo é... 40 flautas daquelas de R\$ 1,99; aí educadamente a gente recebeu, e guardou, estão todas aqui guardadas, mas... isso ainda tá muito... enraizado nas pessoas, então, é... ‘Ah, mas por que uma flauta tão cara assim?’ É o modelo que a gente pedia. ‘Não, é porque é melhor e tal, a gente vai ter resultado e tal.’ Foi muito difícil, muito difícil; agora a gente tem tudo assim; a gente tem uma estrutura boa aqui, que a gente consegue trabalhar bem, mas é... a gente teve que lutar bastante; foi uma briga, uma briga mesmo... literalmente foi uma briga. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Uma vez ciente do trabalho que poderia desenvolver com a flauta doce, Cecília assume uma postura firme a fim de apresentar um instrumento, até então desconhecido, para as pessoas

daquele contexto. A riqueza de possibilidades de trabalho que a flauta doce propicia no âmbito da educação musical não condiz com a visão que a maioria da sociedade tem acerca deste instrumento. E esta visão, muitas vezes limitada a um mero brinquedo, tem dominado negativamente o mercado de trabalho.

Mesmo diante de um mercado de trabalho, aparentemente, pouco promissor, Cecília diz-se realizada profissionalmente, mas declara que suas expectativas foram sendo alcançadas ao longo do tempo. Hoje, ao pensar sobre o que deseja para o futuro de sua carreira musical, menciona o desejo de desenvolver um material didático próprio, permeado pelas experiências de ensino-aprendizagem vividas no Centro de Arte e Cultura.

Bom, depois desses anos, assim, eu já acalmei algumas coisas; e algumas coisas que eu achei que eu conseguiria logo assim que eu formei, eu to conseguindo agora. Então, é... agora nesse estágio que eu to, é... eu sempre gostei de ser professora, mas agora pra mim, eu acho que eu to 'num'... ta ótimo, ta muito bom assim o meu trabalho, agora tá sendo... tá sendo um trabalho reconhecido, tá sendo entendido até pelos pais, que muita vezes também não entendem como que vai funcionar; é... pela instituição. Então a minha expectativa agora é daqui a pouco ter um material é... meu mesmo assim de experiências, que a gente já tá começando aqui de experiências que a gente foi acumulando, e pensar em... em produzir alguma coisa, nesse sentido. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

“Eu não tinha nenhum projeto, eu tava me descobrindo ainda. Então eu tava bem presa dentro do momento, sem planos pra... pra depois.”
(BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

As expectativas profissionais de Bianca estavam sendo construídas durante o curso de Licenciatura. Em cada experiência, vivida ao longo de sua formação acadêmica, havia a descoberta das possibilidades que a carreira oferecia. Não obstante, ela possuía uma certeza que permeia o desejo de licenciados e bacharéis ao saírem da faculdade: a garantia de um emprego correspondente à formação adquirida.

Com base nesta asserção, perguntamos quais eram suas expectativas em relação ao mercado de trabalho durante o período em que ainda estava estudando e, se estas estavam sendo alcançadas. Bianca, então, declara:

[...] claro que eu gostaria de trabalhar exclusivamente com uma linha só, ou sair da faculdade já com um emprego, certinho, sendo professora de flauta que foi o que eu me formei; só que aqui... né, nesse contexto isso não foi possível. Aqui na nossa região, pelo menos eu não vejo tanta demanda. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Sua inserção no mercado de trabalho ocorreu antes de concluir a graduação e, o vislumbre de uma estabilidade profissional trouxe tranquilidade para Bianca. Na época ela era professora de percepção, musicalização, flauta doce e clarineta em um Conservatório da rede privada. A instituição lhe oferecia todo o suporte necessário para realizar o trabalho que desejasse. Estava plenamente segura de construir sua carreira ali, quando de repente a instituição fecha as portas, desestabilizando os seus planos e abalando-a emocionalmente.

Bom... eu estive trabalhando, pouco antes de fechar a graduação eu já trabalhava numa instituição aqui, [...] e era uma instituição aparentemente muito promissora, né!? E... então eu tava bem, bem empregada. Sabe? Eu tava dentro da minha área, é... eu tinha um respaldo assim total da instituição pra fazer cursos, é... flexibilidade de horário, tínhamos todo apoio técnico, logístico, pra qualquer situação pra concerto, pra dar aula e tudo. Mas, infelizmente né, por problemas particulares essa instituição ela, acabou. Do nada. Deixando muita gente, muitos colegas de profissão, sem... sem rumo. Eu mesma fiquei sem rumo um bom tempo; porque eu confiei e me dediquei exclusivamente àquilo, naquele tempo. Eu tava muito segura daquilo. Então, foi um comodismo da minha parte, inclusive, porque foi dedicação exclusiva além da minha conta, era uma coisa que eu tinha prazer de fazer, era um lugar que eu tinha prazer em trabalhar, e que me cegou ‘pro’ resto do mundo. Então quando aquilo explodiu, eu fiquei sem chão e sem rumo de verdade! Tanto que, eu tive uma depressão, eu sai da música, eu fiquei um ano fora ‘de’ música, sem tocar, sem lecionar, sem fazer nada, trabalhando em outra área. (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015).

Se a expectativa inicial de Bianca era “*sair da faculdade já com um emprego, certinho*” (BIANCA, Entrevista, 03/12/2015), a instabilidade do mercado forçou uma mudança de direção da sua trajetória profissional e, somente após um período de depressão e assimilação desta nova realidade, é que ela pôde redefinir novas expectativas.

E só depois, quando as coisas se acalmaram, é que eu consegui voltar ‘pro’ mundo da música, bem devagar, mas já com um outro pensamento, de ter foco pra estudar, pra seguir a vida acadêmica mesmo, fazer a Pós-graduação... e o Mestrado. Antes eu não tinha esse foco todo, pelo menos, não com essa ênfase toda não; pensava, mas algo mais longe, não imediato. Agora eu já tenho um pouco de pressa nisso. (BIANCA, 03/12/2015)

Ao considerar o contexto e a sua trajetória profissional, Bianca explicita que suas perspectivas futuras não estão tão atreladas à flauta doce. Hoje ela pretende continuar estudando para

seguir carreira como professora universitária, uma vez que o seu prazer está em ensinar música em suas múltiplas facetas.

Então, agora que eu to tendo esse foco mesmo de fazer uma Pós, concursar numa Universidade, e trabalhar nisso, porque eu quero continuar ensinando, eu gosto disso; eu não me vejo é... atuando de outra forma, se não, ensinando. [...] Bom, é... a flauta doce, ela já não é mais tão enfática na minha vida por causa do contexto, né! Como eu sou multi-instrumentista, trabalho em várias áreas da música, a demanda da flauta é pouca, então, ela acabou perdendo esse peso, esse espaço que ela tinha é... na minha vida e, conseqüentemente, o meu foco que seria a flauta doce, teoricamente poderia ser, deveria ser pela graduação, não... ele acabou se desfazendo. Mas, a minha expectativa, minha perspectiva ainda é continuar na área de Educação Musical, mesmo! Independente de ser flauta doce, de ser percepção que é uma coisa também que eu gosto muito, de ser com coral; mas, ir pra vida acadêmica mesmo! Essa é meu... esse é o meu objetivo, essa é minha perspectiva, eu to trabalhando pra isso. Mas, eu gosto da música de todas as formas, então, é... eu to sempre mexendo em vários pontos da música, pontos diferentes. (BIANCA, 03/12/2015).

Verificamos que os caminhos percorridos podem ser distintos, mesmo para aqueles profissionais que concluíram o curso superior no mesmo ano e na mesma universidade, como no caso de Cecília e Bianca.

O desejo de atuar profissionalmente significa por em prática os saberes e conhecimentos pertinentes à profissão escolhida. Soares (1985, p. 65) destaca que, para alguns jovens, escolher uma perspectiva profissional representa a “busca de independência, principalmente a econômica. Por isto a escolha assume um papel tão importante nas suas vidas: não querem errar, não podem perder tempo.” Ao concluir a etapa referente à formação acadêmica inicial, novas escolhas precisam ser feitas. Alguns optam por adentrar imediatamente no mercado de trabalho. Para outros, esta inserção é adiada pela vontade de dar continuidade na formação, através dos cursos de Pós-Graduação como o Mestrado e o Doutorado.

Seja qual for a escolha, elas “estão fortemente articuladas com a realidade de mercado de trabalho à qual se vincula a carreira futura.” (DIAS&SOARES, 2012, p. 278-279). Portanto, chamamos a atenção para o seguinte fato: o que a maioria²⁸ das pessoas tem buscado, na verdade, é um emprego que possa lhe oferecer um futuro consistente na área na qual se

²⁸ Existem exceções, há casos em que o valor atribuído ao diploma de nível superior é mais importante do que realizar-se profissionalmente na área de interesse. Conforme citado por Dias & Soares (2012, p. 278): “O final do curso impõe uma nova escolha de trabalho, com maior complexidade, a qual se relaciona com uma carreira capaz de fornecer um futuro consistente. Tornar-se diplomado na universidade é mais importante e tem mais valor do que um trabalho que esteja relacionado diretamente com seus interesses ou aptidões.”

graduaram. Isto porque “o trabalho é parte integrante da vida de qualquer pessoa. Vivemos em uma sociedade e nossa participação dá-se, fundamentalmente, através do trabalho que desempenhamos.” (SOARES, 1985, p. 87). Agora, se a inserção no mercado de trabalho irá ocorrer antes, durante ou após os cursos de graduação e pós-graduação, dependerá de vários fatores.

Morato (2009, p. 17) ressalta que a profissão em música tem sido caracterizada por um fenômeno em que a atuação profissional é exercida durante a graduação; e acrescenta que quando esta se inicia antes do curso superior, o aluno já traz consigo uma “constituição formativa” que deve ser considerada. Este relato evidencia, novamente, a estreita relação entre a formação e a atuação profissional, bem como, reitera a concepção de uma formação que é “contínua, seja na realização de novos aprendizados, seja através da experiência do dia-a-dia e da reflexão permanente sobre a própria prática.” (XISTO, 2004, p. 24).

Neste estudo, Cecília representa aqueles em que a atuação profissional antecede a formação acadêmica inicial. Bianca, por outro lado, aponta para duas situações distintas: aqueles que buscam a formação acadêmica inicial para a inserção no mercado de trabalho; e aqueles que, inseridos no mercado ou não, buscam na Pós-Graduação uma formação continuada a fim de galgar uma possível estabilidade na carreira acadêmica.

Assim sendo, as expectativas das participantes e os caminhos percorridos por elas, foram desencadeados por suas escolhas, mas também, pela realidade do mercado na qual estão inseridas.

3.2.2 Os Espaços de Atuação e os Recursos Didáticos

Cecília atuou como professora de flauta doce em contextos formais e informais. Trabalhou como voluntária no projeto social onde teve o primeiro contato com a flauta doce; fez estágio em uma Cooperativa que tinha parceria com a Universidade; lecionou em um Colégio de Irmãs e em um Conservatório de Música. Paralelamente ao trabalho que desenvolve no

Centro de Arte e Cultura²⁹, também ministra aulas de musicalização e flauta doce em um projeto cultural de uma Banda Civil localizada em um distrito da cidade onde mora.

Ao perguntá-la sobre as características da sua atual realidade de ensino, qual a faixa etária dos alunos, quais os instrumentos e métodos utilizados, Cecília respondeu:

Então, aqui tem criança a partir de 6 anos, e a gente tem adolescentes com 15, 16 anos. Então a gente é privilegiado assim, eu acho, porque a gente tem o grupo de flautas, o conjunto de flautas a gente tem soprano, soprano, é... contralto, tenor e o baixo. Então a gente trabalha com tudo, assim; com todas as flautas. E a gente procura fazer arranjos 'pro' grupo de flautas, sempre que possível né! Porque dependendo né da faixa etária a gente não consegue muito; mas com esses adolescentes a gente tem um grupo bem formado, assim já firme, de alguns anos, de uns três anos já pra cá. E o material a gente usa sempre é... no início os livros da Tereza né, Cada Dedo Cada Som, e o segundo também, Cada Som Cada Música. A gente tem um material do Sopro Novo da Yamaha e eu costumo usar bastante; e a gente tá tentando fazer aqui um material nosso mesmo; é... junto com outros professores aqui da instituição a gente tá pensando, a gente já tem algumas coisas escritas; é... exercícios de musicalização que funcionou uma vez, aí a gente usa sempre. A gente mesmo faz alguns arranjos, e tem funcionado assim. Oh, de flauta doce a gente tem 33 [*alunos*] agora, de 6 a 16 anos. A gente tem aulas em grupos, duas vezes por semana; aula com duração de 1 hora. É dividido por faixa etária. De 6 anos a gente tenta deixar separado; aí mais ou menos 7 e 8 anos junto; 9 e 10; e depois tem um grupo maior, que é esse grupo que além das duas aulas semanais a gente faz um grupo de flauta, que aí é extra. Como a gente pega de todas as turmas, e aí esse grupo ensaia uma vez por semana, com um horário de 2 horas, aí a gente tá chamando de orquestra, isso porque a gente já junta com outros instrumentos; mas, é... aí tem os meninos de todas as idades participando desse grupo. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Todas as crianças de seis anos que iniciam os estudos no Centro de Arte e Cultura, e que desejam aprender outro instrumento musical, passam primeiramente pela aula de musicalização com a flauta doce. Após um ano, o aluno pode escolher se deseja mudar de instrumento ou continuar percorrendo os estudos de flauta doce de maneira mais aprofundada. Apesar da aula de musicalização com a flauta doce ser um pré-requisito para o aprendizado de outros instrumentos, Cecília afirma que, em suas aulas, a ênfase dada ao ensino é, também, voltada para uma formação instrumental-artística, partindo sempre do desejo dos seus alunos.

Oh, a gente começa com esse pensamento de iniciação musical. Então a gente não faz é... por exemplo 50 minutos de flauta doce; não tá pensando

²⁹Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade e o anonimato das participantes e das instituições com as quais elas mantêm ou mantiveram vínculos.

ainda nesta parte técnica, artística; a gente começa a flauta doce como musicalização, como um instrumento que vai trabalhar junto com a musicalização. E aí depois, no segundo ano, isso já vai sendo mais direcionado. Então as crianças que querem realmente, porque aqui elas tem a opção de depois dos 7 anos ir pra outro instrumento, por exemplo. Então as crianças que querem ficar na flauta doce, aí a gente vai tendo um direcionamento melhor assim... é... uma coisa mais técnica. Não deixa a musicalização de lado, continua trabalhando, mas aí os meninos já tem uma... já tem um direcionamento mais específico.(CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Considerando o contexto no qual está inserida, Cecília afirma que o mercado de trabalho para o professor de flauta doce é bastante restrito, pois poucas são as instituições que, como o Centro de Arte e Cultura, oferecem uma infra-estrutura de qualidade para o desenvolvimento do seu trabalho. Ressalta a possibilidade de atuação em projetos de cunho sócio-cultural, mas questiona o período de duração, pois, muitas vezes, estes projetos são pensados para acontecerem dentro de um ano, sem a previsão de dar continuidade ao que foi realizado. No tocante à escola de educação básica da rede pública, ela demonstra pouca confiança de que haja uma efetiva implementação da música enquanto conteúdo obrigatório, e menos ainda, para um instrumento específico, como a flauta doce.

Então, é... por aqui né... na nossa área assim, é um mercado um pouco... é bem pequeno, bem pequeno. O que a gente tem é... são as aulas de música em instituições como essa que são bem raras né as oportunidades. É... a gente tem projetos que muitas vezes começam muito bem, mas que tem a duração, por exemplo de um ano... e aí? Não tem continuidade! E aí aquelas crianças todas que tão envolvidas... eu vou passar por isso daqui a pouco, assim, no início do ano que vem eu tenho um projeto que vai até Abril. Eu me propus a ir dar de vez em quando, ou uma vez por semana, eu vou lá duas vezes por semana; eu me propus a ir uma vez por semana como voluntária depois, porque... vai parar um projeto que agora, depois de um ano é que tá começando a ter uma cara, é que tá começando a... é... é uma coisa um pouco injusta, até com as crianças mesmo né? É... a escola pública eu acho que ainda não tá... eu acho que pra flauta doce ainda é bem complicado né, é bem difícil ainda, eu acho que ainda não tem... na verdade, não tem nem a música em si né? Muito menos ‘prum’ instrumento, assim, específico eu acho que... que por enquanto ainda a gente não tem este mercado. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

No caso de Bianca, sua atuação como professora de flauta doce iniciou quando ainda estava na graduação, como bolsista de um projeto vinculado à Universidade. Apesar de sua professora ter lhe fornecido o material didático, o projeto terminou porque segundo ela “*não tinha instrumento bom o suficiente*” (BIANCA, 03/12/2015). Depois trabalhou em um projeto de musicalização criado por uma empresa de uma cidade vizinha; este tinha por objetivo

oferecer aulas de música para os filhos dos funcionários da empresa. Como estagiária, ministrou aulas de teoria musical e flauta doce em um projeto da Universidade em parceria com a Banda Civil de um distrito da cidade onde mora. Posteriormente atuou no Conservatório de Música que, infelizmente, veio à falência; também ministrou aulas de flauta doce em duas escolas infantis da rede privada, mas por um curto período de tempo.

Eu dei aula em duas escolas infantis, eu tinha me esquecido. Que foi aqui na cidade. E... como eram escolas particulares, a direção entrava em contato com os pais pra contribuírem pra comprar a flauta, então, tinha isso; mas eram crianças bem novinhas, a gente fazia muitos, é... muitos jogos com dois sons, agudo-grave, algumas coisinhas mais rítmicas pra estudar articulação, mas foram curtos períodos, então, é... não chegou a evoluir, assim, pra um grupo mesmo. Se não me engano, eu consegui fazer apresentação com essas duas turmas. Foi só alguma coisa de 6 meses de contrato, coisa curta, e... assim que fez a apresentação, terminou e... terminou o contrato, aí eu trilhei outros caminhos também. (BIANCA, 03/12/2015).

Como a maioria das experiências de Bianca como professora de flauta doce ocorreram no contexto dos projetos sócio-culturais, ela salienta que em suas aulas a ênfase dada à formação dos alunos foi mais instrumental-artística do que de iniciação musical, pois havia sempre a necessidade de se ter uma *performance*, uma apresentação dos resultados. Além disso, o pouco tempo disponível para o aprofundamento do trabalho é outra questão apontada por ela.

Olha, eu tento equilibrar ao máximo os dois. Mas, conseqüentemente, acaba sendo mais artística; porque... quando se ensina música em projetos e tudo, 'cê' acaba tendo um prazo, tendo que ter apresentações, né! Pra mostrar resultado, afinal de contas, 'cê' tá sendo pago pra isso; e... se por acaso eu tiver no projeto com objetivo maior de musicalizar, sem ter aquele produto final que é a apresentação, eles vão perguntar o quê que eu to fazendo lá! Né? Então, acaba sendo mais performático, artístico mesmo. Nesse meio tempo, enquanto eu to ensinando uma peça, uma técnica, aí eu jogo alguma... algum assunto referente à didática, né! O símbolo, explico, a diferença do som, essas coisas. Mas, como se fosse uma conversa informal no meio da aula. Sem, aquela aula daquilo, aquela aula fechada. Geralmente não, só nas duas ou três primeiras, mas depois como eu tenho que ficar correndo contra o tempo, acaba virando uma coisa mais técnica mesmo. Mas se eu não tivesse essa pressão, não tivesse esse tempo, com certeza eu iria 'pro' lado mais musicalizador e tudo. (BIANCA, 03/12/2015).

Atualmente, a respeito do ensino de flauta doce, Bianca afirma: “*Trabalho menos que eu devia, mas trabalho. Como eu te falei a demanda é desse ‘tamaninho’, e... trabalho mais com violão, coral, transcrição, arranjo, do que a flauta; a flauta é o mínimo que eu faço.*” Bianca

apresenta as características do que Travassos (2002) chama de *perfil versátil*. Segundo ela o versátil é aquele que

toca vários instrumentos, canta, faz arranjos, dirige espetáculos musicais, dá aulas, monta e compõe trilhas sonoras e *jingles*. Sua máxima pode ser “não recuso trabalho”, como ouvimos de um aluno. Considera que a especialização fecha seus horizontes estéticos e profissionais. A versatilidade pode manifestar-se como disposição para experimentar repertórios musicais e tipos de atuação profissional variados. Com isso, o versátil tem, necessariamente, familiaridade com a música popular e maior intimidade com o campo da produção industrial. (TRAVASSOS, 2002, p. 10)

Para a autora (*loc. cit.*, p. 11) esta versatilidade “é uma estratégia consciente de inserção no mercado”, pois em muitos casos este profissional trabalha de forma autônoma, com vínculo empregatício de períodos curtos.

Além de desempenhar as atividades citadas, Bianca possui uma turma de flauta doce em um projeto desenvolvido pela prefeitura da cidade e um aluno particular. Seus alunos costumam ter a faixa etária entre seis e doze anos e, ao perguntá-la sobre os métodos e recursos didáticos utilizados para o ensino, ela respondeu:

Eu sempre trabalhei com o método da Tereza, “Cada dedo Cada Som”, e... quadro, quadro branco, giz, CD, o próprio CD do “Cada dedo Cada Som”, e tem... Monkemeyer, Violeta Gainza também já cheguei trabalhar, mas bem pouquinho. Hoje, eu trabalho um pouco com esse aqui [*Vamos Tocar Flauta Doce - volume 2 - de Helle Tirler*]. É, e... então, as vezes, eu coloco uma canção ou outra, ‘pro’ aluno tocar, mas eu não sou muito religiosa com método não. Sabe? É... eu pego o que eu acho que vai funcionar naquele momento, depois a partir dali eu já crio até alguma variação daquilo; mas dificilmente eu vou seguindo, religiosamente, um método. Tanto que entra até naquela questão que eu falei anteriormente de ter a sensibilidade de ir adaptando mesmo. Então, hora eu pego um pouquinho daqui; pego uma melodia de violão e coloco pra flauta tocar; se eu perceber que aquele é o momento ideal pra fazer isso, eu sempre diversifico essas coisas. (BIANCA, 03/12/2015).

Quanto às flautas, ela não deixou evidente quais são os modelos utilizados, mas afirmou que geralmente são da marca Yamaha e Michael, conforme a disponibilidade.

Segundo Bozzetto (2004, p. 61), a escolha de um método possui uma estreita relação com o tipo de abordagem adotada para a iniciação à leitura musical. Em todas as propostas metodológicas citadas por Cecília e Bianca, verificamos que o ato de “*ler a música*” se faz presente desde a primeira lição, ora por meio de gráficos coloridos, ora pela pauta musical. A

leitura é entendida em ambos os casos como um importante aspecto da linguagem musical. Acerca deste fato, Swanwick (2011, n.p.)³⁰ afirma que “no ensino de instrumentos dentro das tradições da música ocidental, a leitura e a escrita são vistas como essenciais, e assim, a notação musical geralmente ocupa lugar central, sendo frequentemente o ponto inicial do ensino.”

Para verificar as características das propostas metodológicas utilizadas por Cecília e Bianca, analisamos o material conforme modelo encontrado em Callegari e Castilho (2010, p.88). Na análise pretendeu-se identificar aspectos referentes às orientações técnicas, ensino de leitura musical, instrumentação utilizada, repertório, tipos de atividades musicais, faixa etária, e se o material sugere aulas individuais ou em grupos.

Cada Dedo Cada Som (2004) – Tereza Castro

Voltado ao ensino da flauta doce soprano, esta proposta possui uma metodologia que consiste na utilização de um jogo de *Toquinhos Musicais* de diversas cores e tamanhos que representam a duração das notas e uma *Partitura de Quadrinhos*. Este material tem como objetivo o ensino da leitura musical por meio de gráficos. Embora não especifique a faixa etária, destina-se ao público infanto-juvenil.

O repertório é constituído de 55 canções criadas pela própria autora e seus alunos (com faixa etária entre 5 a 12 anos), bem como de canções de tradição oral e do folclore – brasileiro e de outros países – por meio das quais são gradativamente trabalhados os aspectos técnicos, como a posição dos dedos, articulação (TU), as notas, duração e ritmos. Outro aspecto interessante a respeito do repertório, é que todas as canções possuem letra, possibilitando ao aluno não apenas uma execução instrumental na flauta doce, mas também sua expressão musical através do canto. A autora encoraja as crianças a utilizarem a criatividade para compor suas próprias canções, criando letras e variações através da brincadeira com o jogo dos toquinhos coloridos.

³⁰ Não Paginado.

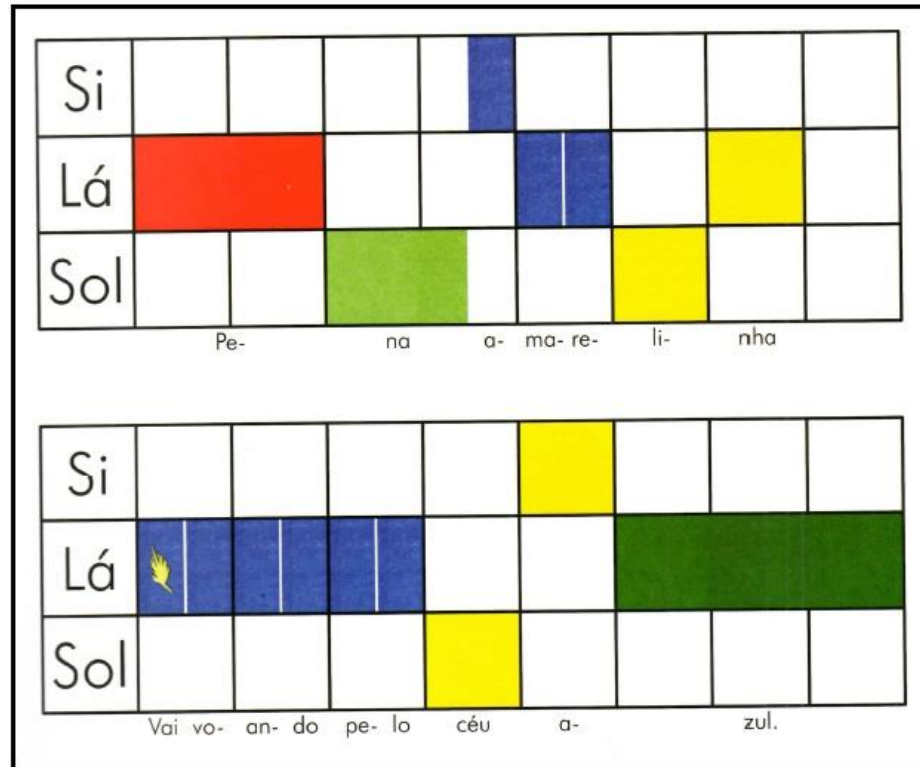


FIGURA 5 – Exemplo de composição de um dos alunos da autora Tereza Castro

Fonte: CASTRO, 2004, p. 35.

Este material pode ser utilizado em aulas individuais ou em grupos, e a instrumentação é para flauta doce solo. Há também o *CD Cada Dedo Cada Som*, que apesar de não ser incluído diretamente nas lições apresentadas ao longo do livro, é composto de algumas canções deste material, gravadas com uma grande diversidade de efeitos sonoros, podendo ser usado durante as aulas em um momento de apreciação musical.

Cada Som Cada Música (2007) – Tereza Castro

Cada Som Cada Música segue a mesma abordagem pedagógico-musical do livro anterior, destinado ao ensino da flauta doce soprano para crianças. Devido à correspondência entre eles, pode ser utilizado logo após o término do primeiro livro, dando sequência a um estágio mais avançado. Existe também a possibilidade de usá-lo de forma independente. A principal diferença entre eles diz respeito ao material musicalizador que acompanha o livro. Este é constituído de um jogo de *Baralhos Musicais* de diferentes cores e tamanhos que obedecem à mesma proporção dos *Toquinhos Musicais*. Este novo material visa introduzir o

desenvolvimento de uma leitura musical através do pentagrama, e não mais através dos gráficos.

The diagram illustrates the correspondence between blocks and musical notes. At the top, a row of seven colored blocks (six yellow, one red) is shown. Below it, a musical staff with a treble clef contains seven notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Underneath the staff, the lyrics 'Vou su- bir e vou des- cer' are written. At the bottom, a graphic shows the pitch contour of the melody using yellow blocks for the rising and falling parts, and a red block for the final note. The notes are labeled on the left as Dó, Si, Lá, and Sol.

FIGURA 6 - Correspondência entre os toquinhos e os baralhos

Fonte: CASTRO, 2007, p. 14.

Quanto ao repertório a autora afirma que buscou ampliá-lo com ênfase na música brasileira de tradição oral, e é constituído de 50 canções. Foram observados avanços nos aspectos técnicos relacionados à notação musical, porém, há pouca referência de progresso na técnica do instrumento. As atividades propostas encorajam os alunos a desenvolver uma análise crítica – mas também criativa e divertida – do repertório e do seu fazer musical, que pode ser realizado em aulas individuais ou coletivas.

Que é da Mor-ga-ri-da,

1 o - que, o - que, o - quê?

2 o que se vai fa-zer?

FIGURA 7 - Exemplo de repertório de tradição oral – Brasil

Fonte: CASTRO, 2007, p. 24.

A instrumentação do repertório também é para flauta doce solo, contudo, acredito que cada professor pode lançar mão da criatividade para agregar outros instrumentos e realizar arranjos, principalmente para as aulas coletivas, se esta for a sua proposta de trabalho.

Sopro Novo Yamaha: Caderno de Flauta Doce Soprano (2006) – Cristal Velloso³¹

O Caderno para Flauta Doce Soprano do Programa Sopro Novo apresenta uma maior ênfase em aspectos técnicos do instrumento referentes à postura, respiração, articulação (usando as consoantes T, D, L, K), digitação e afinação, como também o ensino da leitura musical convencional.

³¹ O material do Programa Sopro Novo foi desenvolvido pela parceria da musicista Cristal Velloso e a Yamaha Musical do Brasil.

Há pouca referência aos autores do repertório, mas identificamos que este é composto principalmente de canções folclóricas muito utilizadas no ensino da flauta doce como: *Clarão da Lua*, *Barcarola* e *Brilha Brilha Estrelinha*³². O livro vem acompanhado de um CD que, a cada novo capítulo, introduz o som da nota a ser aprendido, o repertório composto de 28 músicas e seus respectivos *playbacks*. Antes de tocar as peças, o aluno é orientado a realizar alguns exercícios preparatórios usando diferentes articulações e ritmos, a saber: cantar o exercício; praticar o ritmo com palmas; cantar a peça entoando a articulação; treinar a digitação cantando a peça; dentre outros.

The image shows a musical score for the piece "Clarão da Lua". It is arranged for Flauta doce (soprano) and Piano. The score is in 4/4 time with a tempo marking of quarter note = 100. The key signature has one sharp (F#). The piano part includes chords G, D, G, D, Am, and A. The flauta doce part has two first endings.

FIGURA 8 - Exemplo de repertório para flauta doce e acompanhamento

Fonte: VELLOSO, 2006, p. 19.

A instrumentação é composta de flauta doce e piano e, na falta deste último pode-se utilizar o *playback*. Ao final do livro a autora sugere outros instrumentos que também podem ser úteis para o acompanhamento, tais como: pandeiro, agogô, caixa, reco-reco, violão, surdo, afoxé, teclado e triângulo. Embora não haja especificação, pode ser trabalhado com crianças, jovens e adultos, em aulas individuais ou em grupos.

³²Au *Claire de la Lune* – Canção Francesa; *Barcarolle* – Canção Italiana composta por *Jacques Offenbach* (1819-1880); *Twinkle, Twinkle, Little Star* – Canção folclórica de origem francesa, com texto em inglês de *Jane e Ann Taylor* (1806).

Sopro Novo Yamaha: Caderno de Prática de Conjunto - Quarteto de Flautas Doces (2008) – Cristal Velloso

Como o próprio título descreve este volume do Sopro Novo é destinado a trabalhar a prática de conjunto com a formação clássica do quarteto de flauta doce, constituído das flautas soprano, contralto, tenor e baixo. Em uma nota introdutória, a autora afirma que este também tem por objetivo “apresentar um material que possa ser utilizado no seminário final do Programa Sopro Novo, e que contribua para a formação de repertório a ser utilizado nos recitais de formatura dos alunos.” (VELLOSO, 2008, p.4).

O repertório é composto de dez músicas, das quais cinco são peças renascentistas e barrocas e cinco são arranjos do folclore brasileiro. Neste volume todas as canções possuem letras e, como modo de estudo, a autora encoraja que os alunos cantem, dançam e brinquem antes de tocar, pois tal procedimento os ajudará na interpretação das peças.

The image shows a musical score for the piece "SEE, THE CONQU'RING HERO COMES" by Georg Friedrich Handel (1685-1759). The score is arranged for Soprano, Alto, Tenor, and Baixo. It features a tempo of 46 and a key signature of one sharp (F#). The score is divided into two systems. The first system includes chords: G, D7, G, D7, G/B, D7, G. The second system includes chords: D7, G, G, D7, B7 Em B7 Em B7.

FIGURA 9 - Exemplo de repertório para a prática de conjunto

Fonte: VELLOSO, 2008, p. 28.

Acerca da instrumentação, algumas peças são constituídas do quarteto de flautas, enquanto que outras possuem o quarteto com piano; soprano e tenor com percussão corporal; quarteto e voz; e quarteto com tambor ou pandeiro. Assim como no livro para flauta doce soprano, a

faixa etária não foi especificada, mas pode ser utilizado com crianças maiores, jovens e adultos, conforme o perfil e as habilidades do professor. Neste livro a proposta de trabalho é de encontros coletivos, que visam o desenvolvimento de um o repertório em conjunto para alunos em um estágio mais avançado dentro do Programa Sopro Novo.

Método Para Flauta Doce Soprano – Tenor: Curso Básico (1976) – Helmut Mönkemeyer

O método para flauta doce soprano ou tenor de Mönkemeyer é muito utilizado por professores de flauta doce, por sua ênfase dada ao ensino da técnica instrumental. Está organizado em 16 capítulos, ao longo dos quais é apresentado progressivamente o dedilhado das notas e exercícios técnicos abrangendo diferentes modos de articulação e ritmos. Os exercícios antecedem o repertório, e têm como objetivo o desenvolvimento da técnica instrumental, preparando o aluno para a execução das peças. A leitura musical é trabalhada através do pentagrama, mas não há nenhuma indicação de como abordar a teoria musical em sala, pressupondo que o aluno já saiba ler partitura, ou que o professor criará outros meios de introduzir tais conceitos.

O repertório é constituído de músicas de compositores europeus dos períodos renascentistas e barroco, e de canções folclóricas brasileiras e de outros países. As atividades priorizam a execução instrumental para flauta solo, duos e alguns trios, havendo indicação do tipo de flauta que pode ser utilizado (soprano ou tenor para os alunos e contralto para o professor); também contempla variações com o uso do violino ou do violão. Algumas canções possuem letras, o que também oferece ao professor a possibilidade de explorar atividades vocais.

FIGURA 10 - Exemplo de exercício técnico preparatório

Fonte: MÖNKEMEYER, 1976, p.12.

FIGURA 11 - Exemplo de repertório a duas vozes

Fonte: MÖNKEMEYER, 1976, p. 25.

Apesar de não haver especificação, este material é mais indicado para adultos e jovens, podendo também ser usado com crianças maiores. A proposta prevê aulas individuais para os aspectos técnico-instrumentais, e coletivas para a execução de algumas músicas, exigindo do professor a responsabilidade de adequar o material ao seu contexto.

Vamos Tocar Flauta Doce: Volume 2 (2008) – Helle Tirler

O material desenvolvido por Helle Tirler consiste em uma coletânea de 36 canções infantis do folclore brasileiro. A autora propõe a execução deste repertório em arranjos para duas flautas doces soprano. Ao longo do livro não há nenhuma referência sobre os aspectos técnicos do instrumento, cabendo ao professor a habilidade para introduzir tais elementos em suas aulas, que podem ser tanto individuais quanto coletivas.

O repertório é todo apresentado com a grafia musical convencional a duas vozes, onde a primeira voz deve ser tocada pelos alunos e a segunda pelo professor ou por alunos mais adiantados.

3. *Cai, cai, balão*

Cai, cai, balão, cai, cai, balão, na rua do sa.bão. Não cai não, não cai não, não cai

não! Cai a...qui na minha mão!

ou: 1. Vem cá- Vitu, vem cá. Vitu, vem cá, meu belo par. Não vou lá, não vou lá, não vou lá, tenho medo de apanhar.

2. Vem cá, meu bem, vem cá, meu bem, vem cá, meu coração. Já vou lá, já vou lá, já vou lá, levar flores de São João.

FIGURA 12 - Exemplo de Repertório Infantil à Duas Vozes

Fonte: TIRLER, 2008.

O livro é ilustrado e todas as canções vêm acompanhadas das letras. Embora não tenha sido indicado pela autora, durante as aulas coletivas o repertório poderá ser amplamente explorado com o acréscimo da execução vocal, bem como de outros instrumentos musicais, se esta for a abordagem utilizada pelo professor. O livro é destinado ao público infantil, mas acredito que

seu repertório pode ser igualmente utilizado com alunos de diferentes faixas etárias, iniciantes na leitura musical.

3.2.3 Visões sobre o Mercado de Trabalho

A inserção profissional é regida pelas leis da oferta e da procura. Muitos “lugares sociais” só podem ser ocupados pelas pessoas mais qualificadas (DIAS & SOARES, 2012, p. 278). Contudo, mesmo possuindo um diploma, pode haver dificuldades para inserir-se em um mercado de trabalho que está constantemente em transformação (VERIGUINE; KRAWULSKI; D’AVILA; SOARES, 2010, p. 80-81). Diante disso, apresentamos um pouco da realidade do mercado de trabalho no qual Cecília e Bianca estão inseridas, destacando as principais interferências sobre suas atuações como professoras de flauta doce.

“O que eu não esperava é que a gente tivesse essa... é... que a flauta doce fosse vista como a gente vê depois que é, como um... um brinquedo. É só isso. ‘Ah é um brinquedo!’ ”
(CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015)

Nas experiências profissionais de Cecília, inúmeros foram os episódios em que ela precisou lidar com o desrespeito pelo seu instrumento de expressão musical. De acordo com ela, a flauta doce é vista com desdém, pela sociedade e também por outros músicos. Em um destes episódios, um aluno associou a flauta doce ao brinde do pacote de figurinha e, em outra ocasião, o regente de uma orquestra não acreditou que a flauta doce pudesse tocar juntamente com os demais instrumentos.

Uma vez eu tive um aluno, adulto, eu fazendo uma entrevista inicial, aí falei: “Ah, porque que ‘cê’ quer fazer flauta doce?”, geralmente é... os adultos né, não querem fazer flauta doce; eu achei que ele fosse me falar: “ah, é porque eu gosto.” Ele falou comigo: “Ah, é porque é um instrumento que vem no pacote de figurinha.” [...] Quando eu comecei a trabalhar, era visto isso: “Ah, as flautinhas... as flautinhas... as flautinhas... as flautinhas.” Até que um dia, e... aqui tinha uma orquestra, agora não tem mais, acabou; mas tinha uma orquestra que tinha ‘uns’ professores de Belo Horizonte, e a orquestra de cordas. E aí... um dia, um desses professores falou assim comigo: “Ô Cecília, traz os seus alunos pra tocar uma música com a gente no final do ano?” E aí nós ensaiamos, aquela coisa toda e tal. E... aí vinha um maestro de Belo Horizonte, pra reger; sempre era assim. E aí eles falaram que iam

tocar as flautas e o maestro ficou meio apreensivo; então quando ele chegou aqui pra ensaiar, ele tava com uma cara meio estranha e aí a gente tocou com ele, no ensaio. Quando acabou o ensaio, ele falou comigo assim: “Oh, que inacreditável! Eu vim preparado pra falar assim: Ah, infelizmente as flautas não vão poder tocar com a gente.” Porque geralmente a flauta doce é vista como um instrumento desafinado; que é só pra criança, que não vai conseguir fazer isso. (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

O preconceito que gira em torno da flauta doce deve-se a esta visão de que ela é apenas um brinquedo, ou um instrumento desafinado limitado à iniciação musical. De acordo com Cecília, *“muitas vezes não é preconceito, muitas vezes é o que as pessoas vêem mesmo, que muitas vezes ‘tá’ nesse caminho. E muitas vezes elas têm um pouco de razão, porque o que elas conhecem é isso.”* (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015). Para ela, poucas são as oportunidades de acesso a bons instrumentos e, conseqüentemente, na maioria dos casos as práticas pedagógico-musicais são realizadas com flautas de baixa qualidade, por professores sem formação específica, ou com pouco conhecimento. Logo, estes fatores tendem a perpetuar este ‘preconceito’, interferindo em sua atuação profissional.

Por outro lado, ela reconhece que é através da flauta doce que muitas crianças terão o primeiro contato com um instrumento musical, por isso, faz-se necessária a realização de um trabalho de qualidade para que as primeiras impressões sejam positivas e prazerosas.

Oh... é... eu acho que... primeiro, a falta de oportunidade das pessoas também; o que eu falei aqui sobre a flauta doce, que aqui a gente tem o privilégio de ter uma flauta boa, é muito raro. Acho que é muito raro. Essa flauta do pacotinho, que igual o aluno falou “ah... o pacotinho de figurinha.” Acho que muita gente, é meio obrigada a usar essa flauta ainda. Esse é um ponto que já prejudica, eu acho que talvez 90% o trabalho do professor, assim. Muitas vezes, outra coisa que eu acho prejudicial é... o professor não é formado em flauta, ou tem pouquíssimo conhecimento. [...] A flauta doce atinge um número muito grande de crianças, isso é inquestionável, assim né! Isso é muito importante, acho que talvez a maioria das crianças tem esse primeiro contato com a flauta doce e, talvez por isso, a necessidade que seja um contato muito firme, muito bom, com uma qualidade boa, prazerosa também, mas com uma qualidade musical boa, seja tão importante assim. E isso é muito raro de ver né! (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

Quando o ensino de flauta doce é ministrado com instrumentos de baixa qualidade sonora, e quando os professores desconhecem a sua técnica, sua história e seu repertório, grandes são as chances do aluno abandonar a flauta doce, pois, quem gostaria de continuar a tocar um instrumento desafinado e que oferece poucos recursos? Por isso, Cecília afirma que o

professor de flauta doce tem “*um trabalho grande pra tentar mudar isso.*” (CECÍLIA, Entrevista, 30/11/2015).

“Eu até gosto dessa minha versatilidade musical, mas... eu não iria conseguir sobreviver se fosse só trabalhando com a flauta. Aqui, pelo menos, não.”
(BIANCA, 03/12/2015)

A intempérie vivenciada por Bianca devido à falência da instituição onde trabalhava, trouxe à tona o desejo que possuía por uma formação continuada através da Pós-Graduação. Capacitar-se ainda mais para o mercado reflete a busca incessante por uma estabilidade profissional que, na concepção dela, existe na carreira como professora universitária. Segundo ela, o mercado de trabalho no qual está inserida é extremamente instável, dependendo diretamente da política dos projetos sociais e das aulas particulares.

[...] eu não sou concursada né, eu atuo em projetos sociais, e a política da cidade, querendo ou não a gente depende dela, e ela é muito instável, muito instável. Então, eu to na corda bamba. Dando aula particular, fazendo transcrições; são coisas que eu sei fazer, sei fazer bem, e sobrevivo com isso.
(BIANCA, 03/12/2015).

Além da instabilidade, Bianca ressalta outros obstáculos que têm interferido em sua atuação como professora de flauta doce, tais como: a falta de divulgação, o preconceito, a pouca demanda de alunos e a concorrência. Não obstante, existe também a dificuldade de reunir pessoas com o mesmo propósito de trabalho, pois cada um tem anseios e planos distintos para o futuro. Como exemplo, cita a ocasião em que ela e eu tentamos formar um duo, que não foi adiante por fatores diversos.

No tocante à divulgação, ela acha imprescindível que haja um grupo de *performance* atuante na região, a fim de que o instrumento seja visualizado em sua função artística. Ao demonstrar esta outra face da flauta doce, a tendência é que o preconceito acerca da limitação do instrumento comece a desaparecer, e haja uma maior demanda de alunos interessados em estudá-lo, seja fora ou dentro da Universidade.

Aqui nem tem, inclusive, um grupo... de *performance*; que eu acho que faz uma falta. É... eu ingressei no da Universidade, quando o meu horário era compatível com o ensaio, mas... aí depois não foi compatível mais, nem sei

se o grupo ainda existe, acho que sim, né!? Mas, já entram poucos alunos de flauta, na Universidade mesmo. E aqui não tem, não tem nada que puxa pra *performance*, e não tem demanda de alunos. [...] Olha, eu vejo que a ênfase é como a flauta sendo instrumento de musicalização, né! Como eu te falei, a gente é... as referências que se tem de grupos performáticos, elas são... elas não estão em evidência; dentro do contexto delas, elas estão; mas por exemplo, aqui, mais próximo, aqui na cidade; o grupo de flautas que eu sei que já apresentou aqui, foi o nosso da Universidade, né! Nunca teve um outro, pelo menos pra inspirar. Agora... esses grupos né, que são de São Paulo, de Rio, viajam pelo mundo, lá nesses lugares que tem esses espaços, eles atuam lá com toda frequência. Aqui falta este tipo de situação, de oportunidade; até mesmo, pra que isso mudasse, né; ou agregasse mesmo, no ensino e na mostra da flauta doce; dela não ser meramente um instrumento de apoio, ou um brinquedo, né! Ou só aquele instrumentinho que o palhaço usa pra fazer uma arte ali, ou, sei lá, pra não se tão banal, ser... ser levado um pouco mais à sério. Mas falta essas... esse tipo de referência eu acho, pra que isso ganhe um peso, né! (BIANCA, 03/12/2015).

Sobre a concorrência, Bianca afirma que “*todo mundo ensina flauta doce*” (BIANCA, 03/12/2015), pois o curso de Licenciatura onde estudou, oferece aos alunos uma disciplina obrigatória chamada *Didática da Flauta Doce*. Se por um lado esta disciplina dá um suporte para que os licenciados em música tenham recursos para atuar, sobretudo na educação básica, por outro abre uma brecha para que o especialista em flauta doce perca o seu espaço de trabalho, exigindo deste o aperfeiçoamento em outros instrumentos.

[...] agora, com esse novo currículo, os meninos... os alunos da Licenciatura, eles tem Didática da Flauta Doce, então, “*todo mundo*” ensina flauta doce, né? Assim como eu, ensino violão sem ser formada no violão; mas, eu me propus a estudar outras coisas, pela curiosidade mesmo, porque eu gosto; e... é assim que eu consigo me manter.(BIANCA, 03/12/2015).

Na perspectiva de Bianca, outros fatores que tem interferido na difusão da flauta doce no contexto brasileiro são: a Indústria Cultural e as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado. Ela acredita que através da mídia, a Indústria Cultural tem sido responsável por propagar um conteúdo musical que manipula o inconsciente das pessoas. E que deveria haver uma programação que divulgasse as referências performáticas que se têm do instrumento, pois isso iria de alguma forma despertar o interesse.

[...] acho que falta referência, sabe? Enxergar é... grupos de flautas que existem, alguns, mas são poucos difundidos. E a culpa também de muitas situações: de mídia que não mostra essas coisas, a cultura tá mudando, sabe? E... a tecnologia, então, inclusive né, você pega um computador ali e substitui uma banda. Imagina então a flauta doce que é aquele instrumento suave, né! Com aquele som doce, onde que ele vai ter vez? [...] Por exemplo, é... cai numa questão bem chata, assim. A mídia, manipuladora, [...] se por

acaso tivesse algum canal de peso, que passasse mais esse tipo de atividade, esse tipo de contexto, claro que de alguma forma isso ia despertar pelo menos a curiosidade nas pessoas. Não é? Mas, como isso não dá IBOP, realmente a mídia manipuladora, inclusive eu vou estudar isso, sabe? O poder dessa... dessa coisa que tá sendo injetada na gente; o malefício ou benefício que isso causa. Porque acaba sendo inconsciente, tá tudo sendo jogado... prá cima da gente. ‘Cê’ tá vendo de tudo, ‘cê’ tá ouvindo de tudo, ‘cê’ não consegue escapar disso. Do que ‘cê’ quiser ver, ‘cê’ ainda escapa, mas do ouvir a gente não escapa. E... então, tá tudo sendo socado no nosso ouvido; daí... ‘cê’ não... ‘cê’ não escuta uma flauta. (BIANCA, 03/12/2015).

Segundo Adorno & Horkheimer (1985, p. 113), a Indústria Cultural é um sistema constituído pelos meios de comunicação de massa. Na época em que o termo foi cunhado, este sistema era representado principalmente pelo cinema, o rádio e as revistas³³. A premissa da Indústria Cultural é criar uma cultura de massas, com o objetivo de manipular e padronizar o comportamento das pessoas. Dentro da lógica capitalista a arte e a cultura não passam de um *negócio*, e são utilizadas como “uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 113).

O mecanismo de poder utilizado pela Indústria Cultural é a criação da necessidade. E a forma de controlar o consumidor – de necessidades – é por meio da diversão. Para os autores (*loc. cit.*, p. 128), a diversão “é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo.” A diversão como *fuga do cotidiano*.

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 135).

Para a Indústria Cultural, “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante.” (*loc. cit.*, p. 140). Os homens são considerados como meros clientes e empregados; em ambos os casos, como objetos. Por isso, “a necessidade imanente ao sistema de não soltar o consumidor, de não lhe dar em nenhum momento o pressentimento da possibilidade da resistência. [...] A diversão favorece a resignação, que nela quer se esquecer.” (ADORNO & HORKHEIMER, p. 132-133).

³³ A primeira edição do livro *Dialética do Esclarecimento* foi publicada em 1947 em Amsterdam.

Na perspectiva de Marshall McLuhan (1971), os meios de comunicação são extensões do homem, e quando se faz uso das extensões, “auto-amputamos” o corpo ao deixar de utilizar um determinado órgão ou sentido.

Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo. Assim, não há meio de recusarmo-nos a ceder às novas relações sensoriais ou ao “fechamento” de sentidos provocado pela imagem da televisão. (McLUHAN, 1971, p. 63).

Ao incorporar a tecnologia, utilizando-a diariamente, o autor afirma que nos tornamos *servomecanismos* das coisas que criamos, pois “o homem é perpetuamente modificado por ela, mas em compensação sempre encontra novos meios de modificá-la.” (McLUHAN, 1971, p. 64-65). Kerckhove (2009, p. 26-27) afirma que “a televisão é hipnoticamente envolvente: qualquer movimento na tela atrai nossa atenção tão automaticamente como se alguém tivesse nos tocado. Os nossos olhos são atraídos pela tela como o ferro por um ímã.”

Portanto, Bianca acredita que este poder que a televisão tem de influenciar, modificar e até mesmo manipular as pessoas, poderia ser – pelo menos em parte – utilizado para a divulgação da flauta doce. É através da divulgação que se poderá construir um mercado de trabalho voltado ao ensino deste instrumento, pois “*a gente é sempre atraído por algo que a gente vê. Algo que nos toca, algo que a gente gosta. Que mexe com a gente.*” (BIANCA, 03/12/2015).

A este respeito, Türcke (2010, p. 20) declara que “o que atinge, toca, comove é aquilo que, enquanto injeção, foi agudizando o suficiente o nosso sistema nervoso e, ainda que seja apenas por um instante, chama a atenção.”

Há um ditado que diz que: “O que não é visto, não é cobiçado.” Então, se você ... vê aquele cara fazendo um solo de guitarra o tempo todo na TV, ele vai inspirar uma criança, ele vai inspirar alguém que queira tocar guitarra. Mas, se você vê um flautista também, com tanta frequência, com tanta evidência igual você vê... infelizmente, um cantor de sertanejo, ou jogador de futebol, eles tem esse espaço enorme, então eles inspiram as pessoas a quererem aquilo. Mas, se ninguém visse, se aquilo não fosse passado, não fosse divulgado, não ia ter como inspirar ninguém. Agora, é... existe essa necessidade de referência sim. Pelo menos, ou a necessidade da divulgação das referências que se tem. A partir daí que, iriam criar outros e aumentar a... o produto, não é? Os grupos, pra... tem que ter uma inspiração, ‘cê’ tem que ter pra onde olhar e querer ser aquilo. Então, se tem pouco, ou nenhum é apresentado, como que ‘cê’ vai chegar naquilo? [...] não vai vir do além um sinal, ‘cê’ tem que tá vendo, de alguma forma ‘cê’ tem que ter o contato, pra

que se torne uma referência e te puxe pra aquilo. Então eu acho que falta isso. (BIANCA, 03/12/2015).

Bianca também acrescenta que temos vivido em um ambiente cada vez mais barulhento. E, em virtude disso, as pessoas têm perdido a sensibilidade para a escuta e apreciação, inclusive, do próprio silêncio.

[...] a gente tá ‘num’ mundo onde... há muito barulho; muito barulho em todos os sentidos. E a flauta doce é suave demais, pra soar e aparecer no meio desse barulho. E quando eu falo barulho, eu digo até mesmo do próprio ser humano, que tem mais tendência a falar do que ouvir. É... o som tá sempre mais alto, o volume tá cada vez mais alto. Tá... a gente tá vivendo um momento, é... como diz o Schafer, é *lo-fi* né? Porque... ‘cê’ não escuta mais a sua respiração. Então nesse espaço, desse jeito, é difícil você conseguir enfatizar a flauta doce. [...] É... o que ‘cê’ ouve sem querer, o que tá sendo imposto pra você ouvir, é coisa que afeta e detona a sensibilidade do ser humano. Uma pessoa insensível não é capaz de ouvir uma flauta doce não. Então, a partir daí, a gente já vai ter problema com isso; nós flautistas; porque, esse... essa situação toda, a tendência é piorar. Olha a barulheira que tá o mundo! Por que a gente tá estressado? É barulho demais! Sabe? Tem gente que se incomoda com o silêncio... Eu amo o silêncio! Sério! E... então, eu acho que essas... que esse tipo de situação do Ser Humano ser... tá sendo exposto a tanta barulheira... tá atrapalhando o mundo mesmo, tá deixando a gente muito insensível, e é aí que tá o foco do problema da humanidade. Então nessa situação, assim, de muita coisa acontecendo, muita coisa fazendo barulho, é... a flauta doce com sua delicadeza, ela fica sem espaço. (BIANCA, 03/12/2015).

O termo *lo-fi* está antagonicamente relacionado ao termo *hi-fi*. Ambos foram utilizados por Schafer (2011, p. 71) ao discutir sobre a transição da paisagem sonora rural para a urbana.

Um sistema *hi-fi* é aquele que possui uma razão sinal/ruído favorável. A paisagem sonora *hi-fi* é aquela em que os sons separados podem ser claramente ouvidos em razão do baixo nível de ruído ambiental. Em geral, o campo é mais *hi-fi* que a cidade, a noite mais que o dia, os tempos antigos mais que os modernos. Na paisagem sonora *hi-fi*, os sons se sobrepõem menos frequentemente; há perspectiva – figura e fundo [...] Em uma paisagem sonora *lo-fi*, os sinais acústicos individuais são obscurecidos em uma população de sons superdensa. O som translúcido – passos na neve, um sino de igreja cruzando o vale ou a fuga precipitada de um animal no cerrado – é mascarado pela ampla faixa de ruído. Perde-se a perspectiva. Na esquina de uma rua, no centro de uma cidade moderna, não há distância, há somente presença. Há fala cruzada em todos os canais, e para que os sons mais comuns possam ser ouvidos eles têm de ser intensamente amplificados. (SCHAFER, 2011, p. 71-72)

A paisagem sonora *lo-fi* surge com o advento da Revolução Industrial, que trouxe consigo uma multidão de sons produzidos pelas máquinas. Como consequência destas mudanças

tecnológicas, o mundo de hoje “sofre de uma superpopulação de sons. Há tanta informação acústica que pouco dela pode emergir com clareza. Na paisagem sonora *lo-fi*, a razão sinal/ruído é de um por um, e já não é possível saber o que deve ser ouvido.” (Schafer, 2011, p. 107). Para o homem ocidental, fazer *silêncio* é algo negativo. O barulho lhe traz a percepção de que ele não está só, pois “teme a ausência de som do mesmo modo que teme a ausência da vida. [...] O silêncio, para o homem ocidental, equivale à interrupção da comunicação. Se alguém não tem nada para dizer, o outro falará.” (Schafer, 2011, p. 354).

Como, então, a flauta doce terá vez em meio a este mundo acusticamente modificado?

Para Bianca, “*a gente só vai conseguir essa ênfase, na flauta, se a gente tiver o silêncio de fundo, e não mais barulho do que ela pode fazer.*” (BIANCA, 03/12/2015);

Na tentativa de responder a esta pergunta, no capítulo seguinte esboçaremos um panorama sobre a presença da flauta doce em diferentes períodos da sociedade.

CAPÍTULO 4 – A FLAUTA DOCE NA PAISAGEM SONORA *LO-FI*

Quando nos debruçamos sobre a história da educação das diversas artes, devemos olhar para o passado a fim de ver o presente com maior profundidade e, também, pensar sobre o futuro (COX, 2007, p. 5). No Capítulo 2 deste trabalho observamos que, antes do advento da educação escolar obrigatória, os processos de ensino-aprendizagem se estabeleciam em contextos não institucionalizados, principalmente no âmbito familiar. Entretanto, devido às diversas transformações (de ordem política, econômica, cultural, tecnológica, científica, etc.) pelas quais a sociedade passou – e continua passando –, estes processos educativos também se modificaram e, no tocante à experiência musical não foi diferente.

A mudança da paisagem sonora *hi-fi* para *lo-fi* influenciou grandemente o modo como a sociedade produz e percebe a música. Neste capítulo, apresentamos como estas transformações têm influenciado o universo da flauta doce.

4.1 *Design* e Sonoridade na Flauta Doce

A flauta é um dos instrumentos citados por Schafer (2011, p. 73) ao caracterizar a paisagem sonora rural (*hi-fi*). Segundo o autor, os pastores “tocavam a flauta e cantavam uns para os outros a fim de fazer passar as horas solitárias”.

Séculos de flauta produziram um som referencial que ainda sugere claramente a serenidade da paisagem pastoril, embora muitas imagens e recursos literários tradicionais estejam começando a desaparecer. O solo de instrumentos de madeira sempre retrata a pastoral [...] Na paisagem silente do campo, os sons suaves e límpidos emitidos pela flauta do pastor assumiam poderes miraculosos. (SCHAFER, 2011, p. 73)

Apesar de não especificar o tipo de flauta utilizada pelos pastores, podemos concluir que o autor também esteja se referindo à flauta doce, uma vez que a paisagem sonora descrita compreende um período anterior ao ano de 1760, ano atribuído ao início da revolução industrial e, conseqüentemente, à revolução acústica.

O silêncio do campo admitia a suavidade das flautas de madeira, porém, o processo de urbanização concebido pela indústria exigiria maior expressividade dinâmica destes instrumentos. A partir de então, já não seria possível competir com o ruído criado pelas novas máquinas. “O aumento de intensidade do som é característica mais marcante da paisagem sonora industrializada. A indústria precisa crescer: portanto, seus sons precisam crescer com ela.” (SCHAFER, 2011, p. 115).

Schafer (2011, p. 114) destaca que na imaginação humana sempre houve uma forte relação entre o *ruído* e o *poder*. Deterá o poder aquele que conseguir chamar mais atenção através do ruído que produzir.

De fato, o ruído é tão importante como meio de chamar a atenção que, se tivesse sido possível desenvolver a maquinaria silenciosa, o sucesso da industrialização poderia não ter sido tão completo. Para maior ênfase, digamos isso de forma mais drástica: se os canhões fossem silenciosos, nunca teriam sido utilizados na guerra. (SCHAFER, 2011, p. 115)

Esta relação de poder também pode ser verificada no âmbito da música. No século XIX a orquestra clássica surgiu – imponente – em confronto ao ruído industrial.

Se a flauta solo e a trompa de caça refletiam a paisagem sonora pastoril, a orquestra reflete as mais espessas densidades da vida urbana. Desde os primeiros tempos, a orquestra demonstrara uma tendência a crescer em tamanho, mas só no século XIX é que as suas forças se coordenaram e seus instrumentos se fortaleceram e se calibraram cientificamente para dar a ela as complexas e poderosas capacidades de produção sonora que, em termos de intensidade, a fizeram competir com os polirruídos da fábrica industrial. (SCHAFER, 2011, p. 157)

Se por um lado a revolução trouxe avanços e modernização para a vida rural, por outro, representou o desaparecimento de alguns instrumentos musicais – incluindo a flauta doce – do repertório dos compositores daquela época. Apenas no final do século XIX e início do século XX é que a flauta doce reaparece no cenário musical, com a conotação de instrumento histórico e, posteriormente, com a função de instrumento de iniciação musical (PAOLIELLO, 2007, p. 2).

Paralelamente à exploração do repertório antigo para flauta doce, ao longo do século XX vários compositores são convidados a escrever novas peças para este instrumento. Dentre eles podemos citar: Paul Hindemith, Hans Ulrich Staeps, Harald Genzmer, Benjamin Britten e

Luciano Berio. Destaca-se o importante trabalho desenvolvido pelos flautistas doces Franz Brüggen e Michael Vetter, responsáveis por “chamar a atenção dos compositores contemporâneos, mostrando outras possibilidades da flauta doce.” (BARROS, 2010, p. 22)

Devemos lembrar que no século XX a paisagem sonora *lo-fi* já estava consolidada pelo processo de industrialização. Em virtude da nova estética que se estabelecia no campo musical, houve uma intensa investigação sobre as sonoridades que poderiam ser extraídas do instrumento. Neste sentido, Barros (2010, p. 21) ressalta o trabalho de Michael Vetter que identificou inúmeras vantagens para a utilização da flauta doce no repertório de vanguarda.

Entre essas vantagens podemos mencionar a simplicidade de construção, as possibilidades de sopro, a facilidade de entoação dos quartos de tom, a riqueza na produção dos harmônicos, os *glissandi* e os multifônicos mais fáceis devido à ausência de chaves, algumas semelhanças sonoras com os sons eletrônicos, a variedade de cores graças à manipulação do canal, o ruído branco. As numerosas alternativas de dedilhado da flauta doce constituem mais uma vantagem do instrumento para a música contemporânea. (BARROS, 2010, p. 21).

Segundo a autora, a ampliação do repertório despertou nos flautistas o anseio por um instrumento mais moderno (BARROS, 2010, p. 25). Esta evolução da flauta doce tem sido possível devido aos avanços tecnológicos da sociedade. A primeira grande transformação sofrida pelo instrumento ocorreu através da mudança de sua afinação. A este respeito, Barros (2010) afirma:

No início do século XX, Arnold Dolmetsch era o principal responsável pela construção de flautas doces. Seu objetivo era, principalmente, a reprodução dos modelos barrocos conservados nos museus. A partir dos anos 1940, após sua morte, seu filho Carl Dolmetsch o sucede na oficina, e traz novas concepções à construção de flauta doce: ele acreditava que a evolução do instrumento, interrompida no século XVIII, devia ser retomada a fim de que o instrumento pudesse corresponder às exigências da estética musical moderna. Dessa forma, ele constrói flautas no diapasão moderno (lá = 440), o que provoca também uma mudança no timbre do instrumento. Outras pequenas “correções” seriam realizadas pelos construtores do século XX nas cópias de instrumentos antigos. (BARROS, 2010, p. 25)

Além de interferir na afinação do instrumento, Carl Dolmetsch também foi o responsável por introduzir a utilização de materiais plásticos para a construção da flauta doce. De acordo com Robert (1998, p. 25 *apud* BARROS, 2010, p. 25), no decorrer da Segunda Guerra Mundial foi desenvolvida a técnica de moldagem de precisão de peças de plásticos para a aviação. Após a

guerra, Dolmetsch utilizaria estas inovações na fabricação de flautas de plástico, iniciando este processo no ano de 1945. A invenção da flauta doce de plástico trouxe profundas consequências para a qualidade sonora do instrumento, provocando sua divulgação como brinquedo ou como um instrumento desafinado.

Nas figuras a seguir, ilustramos alguns exemplos de flautas doces de diferentes períodos da música, com o objetivo de verificar as modificações sofridas em sua estrutura.

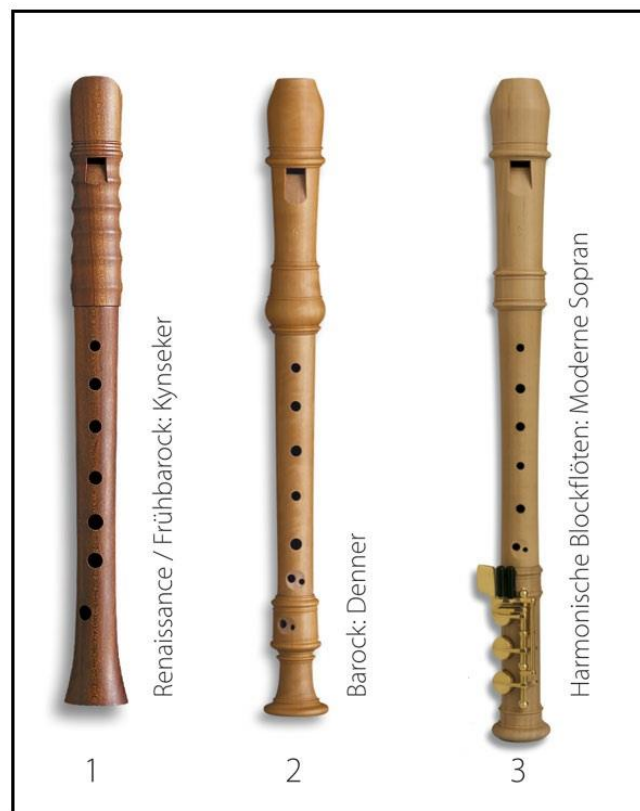


FIGURA 13 - Modelos de flauta doce

Fonte: Catálogo Mollenhauer, 2014/2015, p. 50.

Na figura 13 temos três modelos de flautas doces fabricadas pela empresa alemã *Mollenhauer*. A primeira flauta é uma réplica do período Renascentista e início do Barroco, desenvolvida pelo *luthier* alemão Hieronymus F. Kynseker (1636-1686). Dentre suas características destaca-se o formato cilíndrico, com furos largos e som marcante, principalmente na região grave. A segunda representa uma réplica do período Barroco desenvolvida pelo *luthier* alemão Jacob Denner (1681-1735). Suas principais características são o formato cônico com furos menores. Em relação ao modelo renascentista, o dedilhado é

diferente e a tessitura também é maior, abrangendo duas oitavas inteiras; já as flautas renascentistas geralmente compreendem uma oitava e uma sexta. A terceira flauta é um modelo moderno desenvolvido pela parceria dos *luthiers* Nik Tarasov e Joachim Paetzold, juntamente com a *Mollenhauer*. Dentre as características que a distingue das anteriores temos: o seu formato ligeiramente cilíndrico com a presença de chaves nas notas graves, permitindo novas possibilidades sonoras e a extensão de sua tessitura até a terceira oitava.



FIGURA 14 - Flautas Doces *Helder*

Fonte: Catálogo Mollenhauer, 2014/2015, p. 36.

Na figura 14 temos o exemplo de duas flautas doces (tenor à esquerda; contralto à direita) desenvolvidas pela parceria do *luthier* Maarten Helder e a empresa *Mollenhauer*. As principais modificações estão no bloco e no teto, estes são móveis e possibilitam a alteração do timbre do instrumento; as flautas também contam com chaves que permitem a ampliação da tessitura à terceira oitava, bem como uma chave para execução da dinâmica *piano*.



FIGURA 15 - Flauta Doce *Elody*

Fonte: <http://www.elody-flute.com>

Na figura 15 temos o exemplo de uma flauta doce modelo *Elody*. Esta flauta também foi desenvolvida pela parceria do *luthier* Nik Tarasov e a empresa *Mollenhauer*. O instrumento segue a mesma ideia da flauta doce moderna Helder, e as principais diferenças estão em seu formato exótico e na existência de um captador interno que a transforma em uma verdadeira flauta doce eletroacústica. Através de um cabo que acompanha o instrumento, ela poderá ser conectada a amplificadores ou unidades de efeitos, como as pedaleiras utilizadas por guitarristas, tornando-se um instrumento rico de possibilidades sonoras.



FIGURA 16 - Detalhe do cabo para amplificação



FIGURA 17 – Diferentes *designs* da flauta doce *Elody*

Fonte: <http://www.elody-flute.com>

Além dos exemplos mostrados, existe uma grande diversidade de flautas doces modernas desenvolvidas por outros *luthiers* como Herbert Paetzold, Adriana Breukink, Philippe Bolton, Patrick Von Huene e empresas como a *Moeck*. Não é nosso desejo apresentar um detalhamento exaustivo de todas estas flautas, mas expor a maneira como esta modificação do instrumento tem configurado uma reação da flauta doce à nova paisagem sonora na qual esta inserida; buscando, de certa forma, legitimar sua presença na produção musical da atualidade.

A respeito das modificações pelas quais a flauta doce tem passado, Barros (2010) acentua:

Após um século de pesquisas sobre a construção da flauta doce, é possível afirmar que as lacunas do instrumento foram diagnosticadas e as soluções foram trabalhadas. Além disso, como algumas versões contemporâneas de flauta doce apresentam um funcionamento impecável, isso permite que ela dialogue num mesmo plano sonoro com os outros instrumentos modernos. (BARROS, 2010, p. 29).

Portanto se, para Bianca, “a gente só vai conseguir essa ênfase, na flauta, se a gente tiver o silêncio de fundo, e não mais barulho do que ela pode fazer.” (BIANCA, 03/12/2015); para o mercado da indústria musical a lógica é outra. Ao dotar a flauta doce de recursos que

permitem a produção de um volume sonoro maior – *ruído* –, significa conceder a ela o *poder* para se destacar na paisagem sonora *lo-fi* na mesma proporção que os demais instrumentos modernos.

4.2 Reflexos no Ensino da Flauta Doce

Na seção anterior vimos alguns exemplos de flautas doces modernas que, juntamente com as flautas barrocas e renascentistas, proporcionam um universo de possibilidades sonoras ao flautista. De acordo com Barros (2010, p. 29), “temos a sorte de viver uma época na qual há uma imensa variedade de flautas.”

Apesar da diversidade de flautas doces existentes, tais instrumentos não são muito acessíveis. Devido à necessidade de importação, uma única flauta doce tenor modelo *Helder*, por exemplo, custa em torno de R\$ 22.580,00 reais³⁴. Naturalmente, este é um investimento reservado àqueles que irão atuar enquanto flautistas profissionais. Contudo, mesmo uma flauta doce de madeira da série estudante, indicada para a educação musical inicial, custará bem mais caro em relação àquelas de resina (plástico).



FIGURA 18 - Flautas Doces Soprano

³⁴ Os preços das flautas da *Mollenhauer* foram consultados no *site* do quarteto *Quinta Essentia*. Para mais informações, entrar em contato através do link: www.quintaessentia.com.br

Na figura 18 temos três modelos de flautas doces utilizadas na iniciação musical, portanto, modelos destinados a iniciantes. O primeiro modelo é uma flauta doce de madeira da série *Canta*, fabricada pela empresa *Mollenhauer*, custando aproximadamente R\$ 670,00 reais. A segunda flauta é um modelo de resina da série 312BIII fabricada pela empresa *Yamaha*, e pode ser adquirida por um preço entre R\$ 200 e R\$ 300 reais, a depender da loja e da região do Brasil. A terceira flauta é um modelo de resina da série 24B fabricada pela *Yamaha*, podendo ser adquirida por um preço que varia entre R\$ 30 e R\$ 50 reais.

Em virtude do preço mais baixo, a flauta doce da série 24 costuma ser a mais utilizada nas aulas de musicalização. Dentre as flautas de resina da *Yamaha*, esta série apresenta problemas relacionados à afinação e, infelizmente, ela tem sido amplamente divulgada em todo o território nacional como um instrumento musical, sendo a única referência que algumas pessoas possuem de uma flauta doce. Deste modo, perpetua-se a imagem de que a flauta doce é adequada apenas para a iniciação musical, inclusive por questões de (des)afinação.

A falta de recursos financeiros para a aquisição de instrumentos melhores é um dos principais motivos para a utilização do modelo desta flauta. É inquestionável a sua importância em aulas de musicalização, principalmente no contexto escolar, cujo foco está mais voltado para a totalidade da experiência musical, do que para o ensino de um instrumento específico.

Podemos observar que nas práticas musicais desenvolvidas com a flauta doce, também estão presentes algumas relações dicotômicas semelhantes àquela existente entre os perfis profissionais do *músico professor* e do *professor de música*. Estas relações são evidenciadas nas diferenças entre o *instrumento musical* e o *recurso pedagógico*; sua utilização no ambiente das *salas de concerto* e do *contexto escolar*; a diferença de finalidades entre o *instrumento para a performance* e o *mediador para a construção da linguagem musical*; como também entre o *flautista professor* e o *professor de flauta*.

Para os propósitos desta pesquisa, estou considerando como *flautista professor* o licenciado em música com formação específica em flauta doce em oito semestres letivos; assim como Cecília e Bianca. E o *professor de flauta doce* o licenciado em música que, em sua formação acadêmica inicial, teve contato com a flauta doce como recurso pedagógico. Portanto, esta analogia aos perfis do *músico professor* e *professor de música*, não diz respeito à dicotomia entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Sendo assim, acredito que estas relações dicotômicas presentes em torno da flauta doce, foram desencadeadas por três motivos principais: 1°. Pela modificação da matéria prima utilizada para a sua fabricação; substituindo-se a madeira pela resina (plástico); 2°. Pela diferença de finalidades atribuídas ao instrumento; como resultado da criação do contexto escolar; 3°. Pela diferença nas modalidades de formação instrumental dos licenciados.

Diante disso, considero ser de suma importância que nos cursos de Licenciatura em Música, os professores formadores responsáveis pela disciplina de flauta doce (enquanto recurso pedagógico) proporcionem aos licenciandos um amplo conhecimento das possibilidades deste instrumento musical. E este acesso pode ser através de vídeos, áudios, concertos, palestras, dentre outros. O imprescindível é a conscientização de que o trabalho com a flauta doce não se limita a aulas de iniciação musical. Desta maneira, mesmo que um licenciado não adote a flauta doce como seu instrumento principal, ele terá condições de demonstrar aos seus alunos que eles podem continuar os estudos musicais através deste instrumento, e orientá-los na procura de um professor especializado. Além disso, possuirá ótimos argumentos para sugerir à instituição onde desenvolve o seu trabalho, a aquisição de instrumentos com melhor qualidade sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçarmos um panorama histórico sobre o processo de constituição da profissão docente, nos permitiu observar o modo como as mudanças político-econômico-sociais, que ocorreram na Europa durante os séculos XVIII e XIX, interferiram nas relações de ensino e aprendizagem, transformando por completo o paradigma da educação.

É neste cenário que, gradativamente, foi ocorrendo uma transferência da relação entre o mestre e seu aprendiz, para a relação do professor e seus alunos. Um deslocamento do ensino doméstico e privado, para o ensino escolar e público. E uma alteração de *status* do profissional autônomo, para o funcionário do Estado, ocasionando o surgimento das instituições de formação docente e, conseqüentemente, a necessidade de uma licença para o exercício profissional.

Vimos também como o processo de escolarização do ensino demandou a criação de currículos padronizados, que segmentaram o conhecimento em grau de importância, em disciplinas e em séries, organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos. Tal procedimento colocou o conhecimento referente às Artes em segundo plano. Em contrapartida, a área do conhecimento musical passa a ter o seu lugar em uma instituição própria, o Conservatório.

O mesmo processo pôde ser observado no Brasil, respeitando-se suas características e particularidades enquanto colônia portuguesa, império e república. Todavia, o que nos chama a atenção é a relação entre a origem da profissão docente e do contexto escolar administrado pelo Estado, enquanto principal espaço de atuação profissional para o qual os professores deveriam ser encaminhados.

Não obstante, como já relatado neste trabalho, devido a inúmeras dificuldades do Estado em operacionalizar uma demanda tão complexa como a educação de toda uma nação, outros espaços de atuação profissional – como o Conservatório – passam a ser estabelecidos. Deste modo, uma multiplicidade de opções se revela ao professor propondo alternativas para o exercício de sua profissão.

Considerando a realidade do professor de música no Brasil, o presente estudo teve como objetivo verificar o processo de formação e de atuação profissional do licenciado em música, a partir da perspectiva de duas professoras de flauta doce. Por perspectiva, referimo-nos ao modo como cada uma das participantes refletiu sobre suas primeiras experiências musicais, sobre o contato com a flauta doce e a escolha pelo curso de Licenciatura em Música; compreendendo, também, suas expectativas em relação à carreira profissional, e suas impressões acerca do mercado de trabalho. Buscou-se também, identificar os fatores que levaram as participantes a escolher a Licenciatura em Flauta Doce; constatar se as participantes já atuam profissionalmente e em quais espaços; e indicar quais os instrumentos, materiais e metodologias utilizadas durante o ensino.

Soares (1985, p. 29) aponta seis fatores de influência para a escolha profissional, a saber: fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos. Através do relato de Cecília ficou evidente a presença dos fatores psicológicos e sociais; enquanto que na narrativa de Bianca identificamos, além dos fatores psicológicos e sociais, os fatores familiares e educacionais. Em ambos os casos, averiguamos que as participantes não possuíam informações prévias sobre a formação acadêmica escolhida, e sobre as possibilidades de atuação profissional que a carreira como professora de música – neste caso professora de flauta doce – poderia oferecer.

Constatamos que, no período em que a entrevista foi realizada, ambas as participantes atuavam como professoras de música. Cecília como professora de flauta doce em uma instituição privada, e em seu relato expressou certa estabilidade profissional. Bianca, por outro lado, como professora particular de violão, clarineta, percepção e flauta doce; realizando trabalhos de transcrição e arranjo; e como professora de flauta doce em um projeto da prefeitura de sua cidade. Segundo Bianca, uma atuação profissional instável.

Verificamos que o principal espaço de atuação profissional ocupado pelas participantes foi o espaço dos projetos sócio-culturais; e o espaço menos referenciado foi a escola de educação básica. Levantamos três hipóteses para a explicação deste fato: 1º. A dificuldade das escolas, públicas e privadas, de incluírem as aulas de música em seus currículos; 2º. A ausência de concursos públicos específicos para professores de música; 3º. A falta de atratividade para atuar neste contexto, ora por questões estruturais, ora por incompatibilidade do perfil

profissional. Todavia, sugerimos a comprovação destas hipóteses através de pesquisas futuras, dando continuidade ao presente estudo.

Dentre as flautas doces utilizadas há uma primazia pelo modelo de resina (plástico), sendo este o modelo mais utilizado nos projetos sócio-culturais. Sobre as propostas de ensino, percebemos uma ênfase dada àquelas metodologias que privilegiam o domínio da leitura musical.

A respeito do futuro profissional, Cecília demonstrou um sentimento de satisfação e realização no trabalho, possuindo como principal ambição o desenvolvimento de um material didático de sua própria autoria, voltado ao ensino de flauta doce. Bianca, no entanto, expressou que deseja ser professora universitária; e tem buscado esta realização profissional se preparando por meio do curso de pós-graduação. Ambiciona realizar o mestrado e o doutorado a fim de pleitear uma vaga como professora de música em alguma universidade pública.

Conforme a declaração das participantes há na sociedade brasileira uma concepção de que a flauta doce é um instrumento musical dotado de poucos recursos. Por isso, afirmam que cabe ao professor deste instrumento musical a responsabilidade de modificar esta percepção, através do seu trabalho e da divulgação das referências que possui. Contudo, dados da pesquisa também revelaram que existe na maioria dos cursos de Licenciatura em Música do Brasil, o predomínio do ensino de flauta doce enquanto recurso pedagógico-musical, reforçando a concepção de que este é um instrumento adequado apenas para aulas de musicalização.

Observamos que esta visão acerca da flauta doce foi desencadeada por três motivos principais. O primeiro diz respeito à substituição da madeira por materiais de resina (plásticos) no processo de fabricação. O segundo refere-se à diferença de finalidades atribuídas ao instrumento, após o surgimento do sistema escolar. E o terceiro está relacionado à diferença nas modalidades de formação instrumental dos licenciados responsáveis por seu ensino. Desta forma, constatamos a presença das relações dicotômicas entre o *instrumento musical* e o *recurso pedagógico*; o *instrumento para a performance* e o *mediador para a construção da linguagem musical*; e entre o *flautista professor* e o *professor de flauta*.

Finalizo com a certeza de que a temática que envolve a formação e a atuação profissional de professores de música no Brasil, se constitui como um campo de pesquisa amplo, diverso e múltiplo. Do mesmo modo como diversos são os perfis de formação profissional que a área propicia, e múltiplos os espaços onde se processam as experiências de ensino e aprendizagem musical. Neste sentido, através desta pesquisa pretendeu-se explorar uma faceta desta temática, estando ciente que a mesma poderá ser aprofundada por meio de novas pesquisas.

Nóvoa (1995a, p. 27) declara que

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Reconhecendo que “os professores têm de se assumir como *produtores da [sic] <<sua>> profissão.*” (NÓVOA, 1995a, p. 28), acredito que esta pesquisa pode contribuir para a compreensão da trajetória profissional de duas professoras de flauta doce, evidenciando as peculiaridades de cada percurso. Esperando, também, que os resultados aqui apresentados possam suscitar discussões que considerem a atuação profissional do professor de flauta doce.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, P. M. *Fala flauta: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce*. 163 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-Graduação em Música, 2008.

ALMEIDA, C. M. G. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 24, p. 45-53, Set. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. 203p.

ANJOS, G. H. L. dos. *As Sonate Metodiche de George Philipp Telemann: um estudo sobre ornamentação e estilo no final do período barroco*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós- Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARROS, D. C. *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, Mar. 2003.

BEINEKE, V. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Revista Expressão*, Santa Maria, v. 1 (1-2), p. 25-32, jan./dez. 1997.

_____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação. (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEINEKE, V.; HENTSCHE, L.; SOUZA, J. O ensino da flauta doce na escola fundamental: a pesquisa como instrumentalização da prática pedagógico-musical. In: *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM – Série Fundamentos, v. 4, 1998, pp. 73-78.

BITTAR, V. M. F. *Musico e Ato*. 270 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

_____. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BUENO, M. R. *A flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade*. Dissertação, 174 f. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

CAETANO, M. T. de O. A. *Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.

CALLEGARI, P.; CASTILHO, S. A utilização dos métodos de flauta doce no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli: a percepção dos professores. In: *Novos Caminhos da Flauta Doce: palestras e pesquisas*. Org. Daniele Cruz Barros. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 79-96

CARPENA, L. B. *Caracterização e uso da flauta doce nas óperas de Reinhard Keiser (1674-1739)*. 529 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTRO, M.T.M. *A formação da vida musical de Belo Horizonte: sua organização social em torno do ensino de piano de 1890 a 1963*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012, 351 f.

_____. *Cada som cada música*. Belo Horizonte, 2007.

_____. *Cada dedo cada som: canções de crianças para flauta doce*. Belo Horizonte: Mega Consulting, 2004.

_____. *O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical*. 1999. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CERESER, C. M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. 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.

CORDEIRO, J. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CORRÊA, M. K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Org. por Jusamara Souza. – Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 13-38.

COUTINHO, Raquel Avelar. *Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do bacharelado em música da UFPB* – Dissertação (Mestrado), UFPB/CCTA, João Pessoa, 2014, 104f.

COX, Gordon. The teaching and learning of music in the settings of family, church, and school: Some historical perspectives. In: BRESLER, Liora (ed). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer: The Netherlands, 2007, p. 67-80.

_____. Some crossing points in curriculum history, history of education and arts education. In: BRESLER, Liora (ed). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer: The Netherlands, 2007, p. 3-6.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS, 145f.

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

DIAS, M. S. de L; SOARES, D. H P. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. ____ In: *PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2012, 32 (2), p. 272-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200002>> Acesso em: 29 abril 2016.

FIGUEIREDO, S.; SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: Desafios metodológicos. In: *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia, 28 set a 01 out, p. 187-196, 2010.

FRANÇA, Júnia Lessa (org). *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura)

FREIXEDAS, C. M. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce*. 151 p.: il. + DVD, Cartão de Memória. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FROEHLICH, H. C. *Sociology for music teachers: perspectives for practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007.

GOMES, S. M. A inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música: um estudo com instituições de ensino superior do estado do Paraná. In: *Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GRINGS, Ana Francisca S. *Professores de música do Brasil: motivações e aspirações profissionais*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015. 179f.

_____. Metas de atuação profissional de licenciados em música do Brasil. In: *XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação*. P. 1339-1347, 2013.

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

GROSSMANN, César M. V. A flauta doce historicamente informada. In: *OuvirouVer*, Uberlândia, v. 7 n. 2 p. 308-324 jul.|dez. 2011.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 49-58, set. 2006.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971*. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

KATER, Carlos . O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, J. M. A. X. de. *Webflauta: uma aplicação EaD para o ensino de flauta doce*. Dissertação (Mestrado Integrado Profissionalizante em Computação) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LOURO, A. L. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para diálogo. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 101-105, março de 2003.

MATEIRO, T. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: *Música e Educação*. Org. SILVA, H. L.; ZILLE, J. A. B. Barbacena: EdUEMG, 2015. Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2. p. 171-187.

_____. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (org.). *Práticas de ensinar música: legislação*,

planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. cap. 1. p. 15-27.

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

MATEIRO, T.; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. In: *Música Hodie*, vol. 7, nº 2, 2007, p. 89-108

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 3 ed. São Paulo: Cutrix, 1971.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MÖNKEMEYER, H. *Método para flauta doce soprano*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1976.

MORATO, C. T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17686>>. Acesso em: 10 out. 2015.

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

NORONHA, L. M. R. de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. In: *Simpósio Internacional Villa-Lobos - USP/2009*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>>. Acesso em: 22 jun 2016.

NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

_____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

_____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, M. A. W. *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015. 230f.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

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

PENTEADO, S. R. B. *O aprendiz da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: repertório didático*. 236 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, R. *Gosto ou licença: como interpretar as Suites Sonates de Jacques Martin Hotteterre – Le Romain através da flauta doce*. 181 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, 2014.

_____. *Flauta doce e a arte de preludiar: tradução comentada do tratado L'Art de Preluder (1719) de Jacques Martin Hotteterre – Le Romain*. 217 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, 2009.

PIRES, Nair A. R. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. Tese (Doutorado) --Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015, 324f.

_____. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: _____. *Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.

_____. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Porque a licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004, 136f.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v.20, n. 29, p. 23-38, jul-dez 2012.

REQUIÃO, L. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio*. 2001.

SABBI, R. M.; WOJCIEKOWSKI, G. J. A sociedade e o ensino da música. In: *Anais – Simpósio de Estética e Filosofia da Música – SEFiM/UFRGS* – Porto Alegre, v.1, n.1, 2013. pp. 481-495.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: uma balanço prévio e necessário. In: *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SENNET, R. *The craftsman*. Yale University Press: New Haven. 2008.

SILVA, W. M. *Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. 151f.

SILVA, G.; SOARES, J. A formação do professor de instrumento no Brasil: uma pesquisa na licenciatura em instrumento. In: *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia, p. 169-177, 28 set a 01 out 2010.

SOARES, D. H. P. *O jovem e a escolha profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

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

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, jul.dez 2014.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001b. p. 85-92.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L.; BEINEKE, V. A flauta doce no ensino de música nas escolas: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, novembro/96-abril/97, p. 63-78

SOUZA, Zelmielen Adornes de. *Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012. 170 f.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998. p. 1-18.

STAKE, R. E. *Qualitative research: studying how things works*. New York: The Guilford Press, 2010.

_____. *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, 2006.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: *Atravez*. Tradução: Fausto Borém de Oliveira e Maria Betânia Parizzi. 2011. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/swanwick-ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica-1.html>>. Acesso em: 10 out 2015.

TAETS, T. N. *Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical*. 124f. + Cd-Rom. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

TETTAMANTI, G. da. R. *Silvestro Ganassi: Obra Intitulada Fontegara*. um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI. 380 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, p. 7-10, set. 2006.

_____. Reflexões sobre a formação do educador musical de agora. _____. In: *Arteriais*, Revista do PPGArtes - ICA, UFPA, n. 01, p. 93-98, fev 2015.

TRAVASSOS, E. Perfis culturais de estudantes de música. In: *IV Congresso da Seção Latino Americana da International Association for the Study of Popular Music*. Cidade do México, 2002. p. 1-19.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life: the politics of participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2008. p. 1 a 65.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradutores: Antonio A. S. Zuin... [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

VELLOSO, Cristal A. *Sopro novo Yamaha: caderno de prática de conjunto (quarteto de flautas doces)*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

_____. *Sopro novo Yamaha: caderno de flauta doce soprano*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

VERIGUINE, N. R.; KRAWULSKI, E.; D'AVILA, G. T.; SOARES, D. H. P. Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. _____. In: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, Julio, 2010, 79-96.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

_____. A escolarização do ensino da música. In: *Pro-Posições*. v. 15, n. 2 (44), p. 141-150 - maio/ago 2004.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. *Flauta doce em curso de licenciatura em música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2013, 322 f.

WEILAND, R. L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WENGER, E. A social theory of learning. In: ILLERIS, K (Org.). *Contemporary theories of learning: learning theorist — in their own words*. Routledge: London and New York, 2009. p. 209-218.

WIESE, Tatiane. O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de *experts*, professores e bacharéis da área de flauta doce – Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 130 f.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – UFSM. Santa Maria, 2004. 200f.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Professor (a),

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa “Licenciatura em Música e Atuação Profissional: Um estudo sobre Professores de Flauta Doce”. Este estudo é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela mestrandia Carol Marilyn Coelho, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Walênia Marília Silva, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Através desta pesquisa temos o objetivo de compreender o processo de formação e a atuação profissional do professor de flauta doce, buscando identificar os fatores que o motivaram a escolher esta formação, e as expectativas profissionais quanto ao mercado de trabalho. Para isso, os dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio para uma posterior transcrição e análise. Os dados coletados serão, após a análise, arquivados pela pesquisadora para fins de consulta, e descartados ao fim da pesquisa. Toda informação fornecida por você será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos, com a produção de uma Dissertação de Mestrado, publicação de artigos em periódicos científicos da área de educação musical e apresentações em conferências. Os responsáveis por esta pesquisa se comprometem a manter a confidencialidade dos dados coletados, o sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-lo, bem como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa, porém tal participação é voluntária e não implica em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Os riscos desta pesquisa são mínimos, pois constará apenas de coleta de dados por meio de entrevista. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade. Estamos à sua disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida, e caso necessite de maiores informações, você também poderá entrar em contato com o COEP, Comitê de Ética em

Pesquisa, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31.270-901; telefone: (31) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br. Caso aceite a participar deste estudo, solicitamos que você preencha e assine o Termo de Consentimento abaixo. Agradecemos por vossa cooperação.

Atenciosamente, _____

Profª. Dra. Walênia Marília Silva
Orientadora
walenia.silva@gmail.com
(31) 3499-4767

Carol Marilyn Coelho
Mestranda
coelhocarolm@gmail.com
(31) 98628-2012

Após ter sido informado (a) sobre a Pesquisa da UFMG, “Licenciatura em Música e Atuação Profissional: Um Estudo sobre Professores de Flauta doce” e devidamente esclarecido (a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Carol Marilyn Coelho e à Profª. Dra. Walênia Marília Silva a referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisas e publicações, preservado o direito de não identificação.

Belo Horizonte, _____, _____ de _____

Assinatura do Responsável: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevistas

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo:

Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Música:

Data da Entrevista:

Duração:

1. Em que momento você teve o primeiro contato com a flauta doce?
2. Você toca outros instrumentos musicais?
3. Conte-me sobre como foi o processo de escolha pela Licenciatura em Música com a flauta doce.
4. Durante a graduação quais eram as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho? Estas foram alcançadas?
5. Que aspectos da sua formação acadêmica foram decisivos para sua inserção no mercado de trabalho? Aspectos pedagógico-musicais, músico-instrumentais, ou ambos? Durante a graduação, quais aspectos foram enfatizados?
6. Fale-me sobre quais foram os próximos passos tomados por você, logo após a conclusão da Licenciatura em Música.
7. Atualmente você trabalha como professor de flauta doce? Há quanto tempo?
8. Quais os espaços de trabalho você já ocupou ou ocupa com o ensino de flauta doce?
9. Quais os instrumentos, materiais e métodos você utiliza durante o ensino? E para qual faixa etária?
10. Relate qual a sua opinião sobre desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais através da flauta doce, no contexto brasileiro, destacando os pontos positivos e negativos.
11. Em suas aulas de flauta doce qual a ênfase dada à formação dos alunos: instrumental artística, ou de iniciação musical?
12. Avaliando o cenário sócio-político-econômico e cultural brasileiro, que tipo de mercado você acredita que pode construir com a flauta doce?
13. Hoje, quais são as suas perspectivas quanto à sua carreira musical?

APÊNDICE C – TABELA DE AGRUPAMENTO DE DADOS

AGRUPAMENTO DE DADOS PARA ANÁLISE

Conteúdo - Tema	Nádia	Simone	Palavras-Chave
1º contato com a Flauta Doce	<p>Idade: fase adulta, mais ou menos 20 anos. Trabalhava como Técnica em Mineração.</p> <p>Circunstância: Participando de um projeto voluntário de aula de música para crianças do interior.</p> <p>Local: Rodrigo Silva</p>	<p>Idade: na infância, entre 6 e 8 anos.</p> <p>Circunstância: Como presente de Natal de uma campanha para crianças do interior.</p> <p>Local: Sumidouro – Padre Viegas</p>	Acaso
Aprendizagem Musical anterior à Graduação.	<p>Espaço Formal: Banda de Rodrigo Silva: Sem contato com Flauta Doce. Instrumento: Saxofone.</p> <p>Espaço Informal: Aula particular. Flauta doce.</p>	<p>Espaço Formal: Banda de Sumidouro – Padre Viegas: Tocava Flauta Doce como autodidata. Instrumento: Clarineta.</p> <p>Espaço Informal: Ambiente familiar. Autodidata. Flauta Doce, Violão e Teclado.</p>	Música como Hobbie?
A escolha pela Licenciatura em Música	<p>Em que momento: Durante a prática, a experiência como professora assistente no projeto voluntário. Encantamento pela didática da professora e pelo público alvo. Motivada pela orientação da professora. (Tereza Miranda)</p> <p>Observação: até então desconhecia que havia vestibular para música – flauta doce.</p>	<p>Em que momento: Durante a inscrição para o vestibular, uma prima informou que havia o Curso de Música. (Primeira opção: Letras). Motivada pela ocasião, mas queria cursar clarineta, como não tinha, fez para flauta doce.</p> <p>Observação: não sabia a diferença entre Licenciatura e Bacharelado.</p>	Acaso. Desconhecimento sobre o curso. Segunda opção. Tentativa: fazer por fazer, pra saber como é.
Expectativas Profissionais	Que a inserção no mercado fosse mais fácil; ser reconhecida como	Pensava em fazer uma Pós-Graduação. Sair da faculdade	Garantia de Emprego na

durante a Graduação	professora de instrumento, de flauta doce.	com um emprego certinho.	formação obtida.
Interferências do mercado de trabalho	O instrumento é visto com desdém pela sociedade e colegas de trabalho. Desconhecimento das potencialidades do instrumento.	Pouca demanda de alunos no contexto. Preconceito. Pouca divulgação do instrumento como instrumento de <i>performance</i> .	Preconceito. Flauta doce como brinquedo. Brecha do Currículo: Todo mundo ensina flauta doce.
Aspectos da formação acadêmica	Enfatizados: Aspectos pedagógicos-musicais e músico-instrumentais. Decisivos para o trabalho: Pedagógico-musicais	Enfatizados: Aspectos pedagógicos-musicais Decisivos para o trabalho: Pedagógico-musicais	Didática e Pedagogia. Influência forte da Professora.
Ocupação durante e após a Graduação	Profissional: nunca saiu do mercado, desde o projeto voluntário que a motivou a fazer o vestibular; sempre dando aula de flauta doce em diversos espaços. Cursos: Cursos; Curso de Música Antiga; Pós-Graduação em Cultura e Arte Barroca.	Profissional: Trabalhava em uma instituição durante a graduação, mas que veio à falecia. Saiu da área. Depressão. Decidiu recomeçar. Cursos: Curso de Pós-Graduação em Educação Musical.	Mercado instável.
Espaços de atuação Profissional	Projetos Sociais; Colégio Salesiano; FUNACOOOP; SESI-Mariana; Conservatório de Música de Mariana. Observação: Trabalhou na Escola Regular da Prefeitura de Ouro Preto como professora de Artes. Professora Substituta. 3 anos.	Projetos Sociais; FUNACOOOP; Conservatório de Música de Mariana (Falência); Escola atingida pela Barragem em Bento Rodrigues; Aula particular. Camerata Artífices do Amanhã (<i>performance</i>). Observação: Trabalhou em duas escolas infantis particulares de Mariana. 6 meses de contrato.	Multiplicidade de espaços de atuação.

<p>Recursos Pedagógicos utilizados – Faixa Etária</p>	<p>Flautas Doces: Conjunto de flautas (Sopranino – Soprano – Contralto – Tenor – Baixo). Série 300 da Yamaha.</p> <p>Métodos: Cada dedo Cada Som; Cada Som Cada Música (Tereza Castro). Material do Sopro Novo Yamaha. Criação de Material Próprio (Arranjos e Exercícios de Musicalização).</p> <p>Faixa Etária: crianças a partir de 6 anos. Adolescentes entre 15 e 16 anos.</p>	<p>Flautas Doces: flautas Yamaha; Michael.</p> <p>Métodos: Cada dedo Cada Som; Cada Som Cada Música (Tereza Castro). Monkemeyer. Violeta Gainza. Helle Tirler. Canções. Criação de Material Próprio (Arranjos; Adaptações).</p> <p>Materiais adicionais: quadro; quadro branco; giz; CDs.</p> <p>Faixa Etária: crianças a partir de 6 anos. Adolescentes entre 11 e 12 anos.</p>	<p>Relação entre Método, Faixa Etária e a Proposta de Ensino.</p>
<p>Práticas Pedagógico-Musicas através da Flauta Doce no contexto Brasileiro</p>	<p>Pontos Positivos: a possibilidade que o instrumento tem de alcançar um número grande de crianças.</p> <p>Pontos Negativos: Falta de Oportunidade de ter um bom instrumento. Professores não capacitados, com pouco conhecimento do instrumento.</p>	<p>Pontos Positivos: Instrumento acessível.</p> <p>Pontos Negativos: Defasagem na divulgação do instrumento. Preconceito. Insensibilidade do Ser Humano; Mundo Barulhento. Pouca demanda de alunos. Falta de Referência. Falta de Popularidade do instrumento.</p>	<p>A flauta doce ainda é um instrumento desconhecido.</p>
<p>Ênfase dada à formação dos alunos</p>	<p>Começa com iniciação musical e passa para instrumental artística para aqueles que optam por continuar estudando a flauta doce.</p> <p>Observação: os alunos podem optar por outro instrumento depois dos 7 anos de idade (segundo ano de estudo).</p>	<p>Procura equilibrar os dois aspectos, porém a ênfase acaba sendo mais artística.</p> <p>Observação: quando o ensino é em Projetos, o objetivo final é a apresentação do resultado. Mesmo que este seja em curto prazo.</p>	<p>Depende do contexto de ensino. Dos objetivos.</p>
<p>Mercado de</p>	<p>Mercado pequeno, na região.</p>	<p>Aqui na nossa região a ênfase é</p>	<p>Divulgação.</p>

<p>Trabalho possível de se construir com a Flauta Doce, no atual contexto Brasileiro</p>	<p>Restrito. Raras oportunidades. É bem difícil ainda, mesmo na escola pública.</p>	<p>dada à flauta doce é a de instrumento musicalizador. Faltam referências artísticas e de oportunidades. Pouca demanda. Divulgação das Referências que se tem para atrair novos alunos.</p>	
<p>Perspectivas atuais quanto à carreira musical</p>	<p>Vivendo um momento de tranquilidade e estabilidade. Colhendo alguns frutos agora. Satisfação. Espera produzir um material didático próprio.</p>	<p>Continuar na área da Educação Musical, independente do conteúdo ou instrumento de abordado. Seguir carreira acadêmica.</p>	<p>Busca e satisfação.</p>

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COEP – UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 50810115.9.0000.5149

Interessado(a): **Profa. Walênia Marília Silva**
Departamento de Teoria Geral da Música
Escola de Música- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 09 de dezembro de 2015, o projeto de pesquisa intitulado "**Licenciatura em Música e a atuação profissional: um estudo sobre professores de Flauta Doce**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in black ink, reading 'Telma Campos Medeiros Lorentz', with a stylized flourish at the end.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG