

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA

LILIANA PEREIRA BOTELHO

O BINÔMIO FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR
DO OLHAR DO DISCENTE E DO EGRESSO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ

Belo Horizonte
2019

LILIANA PEREIRA BOTELHO

O BINÔMIO FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR
DO OLHAR DO DISCENTE E DO EGRESSO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ

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

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Betânia Parizzi Fonseca

Coorientadora: Prof^a Dr.^a Carla Silva Reis (UFSJ)

Belo Horizonte

2019

B748b

Botelho, Lilians Pereira.

O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ [manuscrito] / Lilians Pereira Botelho. - 2019.
209 f., enc.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Coorientadora: Carla Silva Reis.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Professores - Formação. I. Parizzi, Betânia. II. Reis, Carla Silva. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 780.7



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



Tese defendida pela aluna LILIANA PEREIRA BOTELHO, em 09 de dezembro de 2019,
e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Carla Silva Reis
Universidade Federal de São João del-Rei
(coorientadora)

Profa. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

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

*Aos meus pais, Dativo e Cândia,
que me legaram o apreço pela
música e pela educação.*

AGRADECIMENTOS

À Maria Betânia Parizzi Fonseca, pela amizade, acolhimento, competência e pela atitude incansável na orientação deste trabalho.

À Carla Silva Reis, amiga e colega da UFSJ, pela contribuição como coorientadora e pelas nossas conversas elucidativas e inspiradoras sobre a missão de formar professores.

À Flávia Botelho, minha irmã, amiga e colega de profissão, pela escuta atenta e por sempre me lembrar do caminho que percorri.

Aos professores Marcus Medeiros, Bruna Sola, Helena Lopes e Heloísa Feichas por aceitarem o convite para compor a banca.

Aos professores Abel Moraes, Heloísa Feichas e Marcus Medeiros pelas importantes contribuições como membros da banca de qualificação.

Aos meus amigos e colegas do Curso de Música da UFSJ, pela disponibilidade e interesse em contribuir com os dados iniciais dessa pesquisa.

Aos discentes e egressos do Curso de Música, sujeitos participantes e que colaboraram com *feedbacks* valiosos para essa pesquisa.

A Geralda Martins Moreira e Alan Antunes Gomes, funcionários do Programa de Pós-Graduação da EMUFMG, pelo trabalho competente e pela assistência ao longo desses quatro anos.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire, Pedagogia da Esperança).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar como o egresso e o discente percebem a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e como essa formação é relacionada à atuação profissional, nesse caso, do egresso. A formação do músico-educador foi abordada a partir da perspectiva das competências, termo com características polissêmicas, definido aqui como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais de maneira eficaz, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002), e a partir de três dimensões dessa formação – artística, pedagógica e da pesquisa – que tiveram como referenciais Zaragoza (2012), Perrenoud (2000); Renshaw (2007) e Demo (2015). Outros referenciais relacionados à formação do professor de música apontaram para aspectos da formação que se configuraram como eixos de análise do Projeto Pedagógico do curso em questão, bem como dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa. São eles: *identidade das licenciaturas; perfil do egresso; saberes inerentes – conhecimentos e competências – da formação; espaços de formação; e espaços de atuação profissional*. Em termos metodológicos, foi utilizado um modelo misto de pesquisa, com a alternância de etapas com enfoque quantitativo e qualitativo, com o intuito de obter uma visão mais completa do fenômeno estudado. Os dados quantitativos foram coletados por meio de questionários aplicados aos discentes, com o intuito de traçar um perfil descritivo dos sujeitos e buscar a visão desses sujeitos sobre sua formação. Já os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 egressos formados no período de 2010 a 2016 com o objetivo de investigar sua visão sobre a formação e como eles a relacionam com a atuação profissional. A análise documental e a análise de conteúdo foram as técnicas utilizadas para analisar os dados qualitativos. Da análise de conteúdo emergiram sete categorias que foram discutidas segundo o referencial teórico estudado: *atitude reflexiva, saberes adquiridos, lacunas na formação, memórias marcantes da formação, desafios enfrentados, formação continuada e competências adquiridas na atuação profissional*. Os resultados mostraram contribuições da formação para o aprimoramento das práticas artísticas e pedagógicas do egresso, aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à atuação profissional e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação prática, ou seja, a efetividade da formação oferecida no curso da UFSJ em relação à atuação profissional dos egressos. Os resultados também apontaram para a necessidade de se considerar as demandas do espaço de atuação profissional como o ponto de partida para a avaliação crítica da formação, analisando as lacunas encontradas, como, por exemplo, os conteúdos de educação inclusiva, gestão escolar e diversidade. A partir dos resultados foi possível concluir que a formação oferecida no curso se mostrou pertinente em muitos aspectos da atuação profissional do egresso; que é no espaço de atuação profissional que competências já consolidadas podem ser acionadas e novas podem ser desenvolvidas; e que é imprescindível buscar a maneira mais efetiva e ágil de realizar reformulações no currículo que possam atender uma sociedade em processo contínuo de transformação.

Palavras-chave: licenciatura em música; egressos e graduandos em música; competências; espaços de formação; atuação profissional.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the egress and the students perceive the formation offered by the Music Degree Course of UFSJ and relates it to their professional practice. The formation of the musician-educator was approached from the competence perspective, a term with polysemic characteristics here defined as the ability to mobilize knowledge, skills, attitudes and personal characteristics effectively, according to the nature of the work (OIT, 2002), and from three dimensions - artistic, pedagogical and research – which had Zaragozà (2012), Perrenoud (2000); Renshaw (2007) and Demo (2015) as main references. Other references related to the formation of the music teacher pointed to some aspects of this kind of formation which configured axes of analysis of the Pedagogical Project of the course, as well as of the quantitative and qualitative research data. They are: *degree identity; egress profile; inherent acquaintance - knowledge and skills - of formation; practice spaces; and professional practice spaces*. In methodological terms, a mixed research model was used, with the alternation of quantitative and qualitative steps, in order to obtain a more complete view of the studied phenomenon. The quantitative data were collected through questionnaires applied to students, in order to draw a descriptive profile of the subjects and to seek these subjects' view about their formation. The qualitative data were collected through semi-structured interviews with 12 egresses from 2010 to 2016 in order to investigate their view on their formation and how they relate it to professional practice. The content analysis was the technique used to analyze qualitative data and seven categories emerged from it, which were discussed according to the studied theoretical framework: *reflective attitude, acquired knowledge, gaps in formation, outstanding memories of education, challenges faced, continued education and acquired competences in professional practice*. The results showed contributions of education for the improvement of the artistic and pedagogical practices of the egresses, acquisition of knowledge and skills necessary for professional practice and the development of a reflective attitude in relation to practice, that is, the effectiveness of the formation offered in the course of UFSJ in relation to the egresses' professional performance. The results also point to the need to consider the demands of the professional practice space as the starting point for the critical evaluation of formation, analyzing the gaps, such as inclusive education, school management and diversity. From the results it was possible to conclude that the formation offered in the course was relevant in many aspects of the professional performance of the egresses; it is in the space of professional practice that already consolidated competences can be activated and new ones can be developed; and that it is essential to look for the most effective and agile way of reformulating the curriculum that can serve a society in a continuous process of transformation.

Keywords: degree in music; egress and undergraduate students in music; competences; practice spaces; professional performance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos que compõem a definição de competências	22
Quadro 2 - Artigos utilizados na revisão bibliográfica sobre a formação do professor de música no Brasil	47
Quadro 3 - Dimensões da formação do músico-educador e os campos de conhecimento	59
Quadro 4 - Eixos para abordagem dos conteúdos de Arte na Educação Básica.....	655
Quadro 5 - Competências para ensinar	69
Quadro 6 - Competências profissionais docentes (BNCFD).....	711
Quadro 7 - Habilidades de liderança artística (RENSHAW, 2007)	722
Quadro 8 - Critérios de avaliação da qualidade da experiência musical (RENSHAW, 2007).	744
Quadro 9 - Sumário PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (DMUSI, 2008-2014)	833
Quadro 10 - Ações de caráter extensionista desenvolvidas no curso.....	88
Quadro 11 - Contextos previstos no projeto pedagógico para atuação profissional ..	944
Quadro 12 - Organização interna dos questionários de Reis (2013) e Soares, Schambeck e Figueiredo (2012)	1033
Quadro 13 - Dados dos questionários dos discentes	1055
Quadro 14 - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	1322
Quadro 15 - Critérios de escolha dos entrevistados.....	1354
Quadro 16 - Relação entre habilitação e contexto de atuação profissional	1364
Quadro 17 - Atuação como professor em cursos de graduação em música	1376
Quadro 18 - Participação como bolsista no PIBID	1387
Quadro 19 - Atribuição da mesma importância às dimensões artística e pedagógica a formação.....	1388
Quadro 20 - Formação musical prévia em bandas de música e mesma habilitação em instrumento.....	13938
Quadro 21 - Egressos com habilitação em educação musical pertencentes à primeira e à última turma do recorte	14039
Quadro 22 - Tema – Formação oferecida no curso.....	1422
Quadro 23 - Atividades práticas e vivências proporcionadas pelo curso	15050
Quadro 24 - Disciplinas que os egressos cursariam novamente	1566
Quadro 25 - Tema: Atuação profissional do egresso	1633

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de questionários respondidos pelos discentes.....	1055
Tabela 2 - Idade e sexo - discentes	1066
Tabela 3 - Faixa etária dos participantes do estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014)	1066
Tabela 4 - Formação musical prévia - discentes	1077
Tabela 5 - Motivo da escolha pelo curso - discentes.....	10909
Tabela 6 - Atuação profissional na área de música - discentes.....	1110
Tabela 7 - Atuação como professor de música - discentes	1122
Tabela 8 - Ingresso na função de professor - discentes.....	1144
Tabela 9 - Habilitações cursadas - discentes	1155
Tabela 10 - Aspirações acadêmicas e futuro profissional - discentes	1166
Tabela 11 - Opinião sobre atuação profissional docente - discentes.....	1188
Tabela 12 - Experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso segundo os discentes	11919
Tabela 13 - Criação de espaços de atuação artística segundo os discentes	1200
Tabela 14 - Participação em Iniciação Científica - discentes.....	1222
Tabela 15 - Atuação como pesquisador - discentes.....	1233
Tabela 16 - Integração das dimensões em atividades oferecidas no curso - discentes	1254
Tabela 17 - Lacunas na formação/campos do conhecimento segundo os discentes	1266
Tabela 18 -Efetividade da formação para atuação profissional	12928

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atuação como professor antes de entrar no curso	1133
Gráfico 2 - Atuação como professor durante o curso	1133
Gráfico 3 - Ingresso na função de professor	1144
Gráfico 4 - Experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso.....	12020
Gráfico 5 - Criação de espaços de atuação artística segundo os discentes.....	1211
Gráfico 6 - Participação em Iniciação Científica - discentes.....	1222
Gráfico 7 - Lacunas na formação/Campos do Conhecimento	1277
Gráfico 8 - Efetividade da formação para a atuação profissional	12929

SUMÁRIO

Introdução	13
1 A perspectiva das competências e os desdobramentos para a formação profissional e de nível superior	19
1.1 Conceituação de competência.....	20
1.2 A competência no âmbito do trabalho	23
1.2.1 Críticas e anuência à perspectiva das competências no âmbito do trabalho.....	27
1.3 A competência no âmbito da educação.....	29
1.3.1 Crítica e anuência à perspectiva das competências no âmbito da educação.....	33
1.4 A perspectiva das competências e a formação profissional.....	35
1.5 A perspectiva das competências e a formação em nível superior	40
1.6 Considerações finais	44
2 A formação do licenciando em música: integrando as dimensões artística, pedagógica e da pesquisa	46
2.1 Problemática e perspectivas na formação do licenciando em música no Brasil.....	46
2.1.1 Diretrizes para os cursos de licenciatura em música e seus desdobramentos.....	54
2.2 As dimensões da formação do músico-educador: artística, pedagógica e da pesquisa	58
2.2.1 A dimensão artística da formação.....	60
2.2.2 A dimensão pedagógica da formação.....	678
2.2.3 A dimensão da pesquisa da formação.....	76
2.3 Considerações finais	78
3 A formação do músico-educador no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ	80
3.1 Breve histórico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ.....	80
3.2 Qual músico-educador formar? Uma formação na perspectiva das competências.....	844
3.3 Outros aspectos a considerar na formação oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ.....	966

3. 4 Considerações finais.....	100
4 A formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ na visão do discente	1011
4.1 Abordagem metodológica.....	1011
4.2 Os sujeitos dessa etapa da pesquisa	1011
4.3 Coleta de dados – Questionários aplicados aos discentes.....	1022
4.4 Análise dos dados.....	1055
4.4.1 O perfil descritivo dos discentes do Curso de Música da UFSJ.....	1066
4.4.2 Como o discente percebe a formação obtida no curso.....	1188
4.5 Considerações finais.....	13030
5 A voz do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ: a relação entre a formação e a atuação profissional	1322
5.1 Abordagem metodológica.....	1322
5.2 Os sujeitos desta etapa da pesquisa	1333
5.3 Análise dos dados.....	14040
5.3.1 Tema - Formação oferecida pelo curso da UFSJ.....	1422
5.3.2 Tema: Atuação profissional do egresso.....	163
5.4 Considerações finais.....	1722
Conclusões	1755
Posfácio	1833
Referências	1866
Apêndices	1955
APêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	1966
Apêncide 2 - Questionário aos discentes do DMUSI/UFSJ.....	1988
Apêndice 3 – Mapeamento – Categorias e padrões emergentes.....	2066
Anexos	2077
Anexo 1 – Versões do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (sumário).....	2088

INTRODUÇÃO

A formação do professor de música tem sido tema de discussão em diferentes contextos onde se dá a educação musical. Os estudos nessa área têm contribuído para a reflexão sobre as dimensões legais e normativas, os saberes inerentes, a atitude reflexiva e a relação dessa formação com os espaços de atuação profissional (DEL BEN, 2014).

A motivação em pesquisar a formação do músico-educador nasceu de inquietações surgidas no exercício da minha profissão no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del Rei. Atuo como docente da área de Educação Musical do curso desde 2009, onde leciono disciplinas coletivas que me possibilitam o contato com alunos de todas as habilitações e de todos os períodos.

Além das disciplinas Didática da Musicalização, Oficinas Pedagógicas, Percepção Musical e coordena o Estágio Supervisionado, fui coordenadora de área do subprojeto da Música do PIBID/UFSJ (de 2011 a 2016), e coordenadora da área de Educação Musical do *Programa Vivências Musicais* (2010 a 2016), onde orientei discentes nas áreas de percepção musical e piano musicalizador e ministrei curso para Professores de Educação Musical Infantil (dois a seis anos).

A partir desse contato diversificado, pude refletir não só sobre a formação oferecida no curso, mas também sobre o meu papel nessa formação a partir dos seguintes questionamentos: a formação oferecida contempla as demandas do discente e do egresso do curso? Ambos estão cientes do perfil do músico-educador previsto nessa formação? O docente do curso também está ciente do perfil proposto pelo Projeto Pedagógico de Curso?

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei difere da maioria das licenciaturas que preveem a formação de um profissional que atuará apenas na educação básica ao propor o atendimento de demandas específicas dessa cidade e região. Estas demandas requerem não só a formação de educadores musicais, como também de músicos para atuar em diversos tipos de manifestações musicais da região, instituições de ensino formal como o Conservatório Estadual Padre José Maria

Xavier e outras agremiações onde se formam praticantes amadores (DMUSI, 2008-2014).

Diante disso, optou-se por oferecer as habilitações em Instrumento ou Canto que visam uma formação “versátil e intermediária entre os cursos tradicionais de Licenciatura em Música e os cursos de Bacharelado” (DMUSI, 2008-2014). Além dessa habilitação foi implementada outra em Educação Musical que atende às demandas da educação básica prevista pelas Leis de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96 e 11.769/08.

Assim, o perfil do egresso previsto no Projeto Pedagógico de Curso aponta diversas possibilidades de atuação como os contextos da Educação Básica e do ensino especializado de música em instituições formais e não formais de ensino, onde se façam presentes quaisquer modalidades de ensino e prática musical, além de desenvolver pesquisas na área de pedagógica artístico-musical (DMUSI, 2008-2012).

A diversificação da atuação profissional prevista no projeto pedagógico pôde ser constatada por mim de maneira informal na atuação profissional de egressos com os quais mantive contato depois de formados. Os contextos de atuação constatados foram como instrumentista, cantor, professor de instrumento, regente de grupos vocais e instrumentais, cantores de musicais, instrumentistas e vocalistas de bandas, músicos de orquestra e outras formações instrumentais, arranjadores, professores de musicalização infantil e disciplinas teóricas, e até mesmo, professores de ensino superior em música.

A partir desses contextos diversificados também é possível tecer outros questionamentos: quais as demandas mais recorrentes na atuação profissional do egresso? Como elas podem ser contempladas pela formação oferecida no curso? Esses e os questionamentos anteriores se juntam na questão principal dessa pesquisa, que seria: em que medida a formação oferecida contribui para a atuação profissional do egresso?

Uma das hipóteses dessa pesquisa é de que a formação oferecida no curso contemple as demandas da atuação profissional dos egressos e discentes, uma vez que ela se configura em três dimensões da formação do músico-educador – artística, pedagógica e da pesquisa, tanto nas unidades curriculares, quanto nas ações de caráter extensionista desenvolvidas no curso.

E ainda que a hipótese não seja comprovada, é necessário considerar as demandas da atuação profissional dos egressos e também dos discentes, que têm uma atuação profissional concomitante com a graduação, como importante *feedback* para futuras discussões e reformulações do currículo do curso.

Com o intuito de responder a questão – *como a formação oferecida no curso contribui para a atuação profissional do egresso e do discente?* –, a presente pesquisa pretende investigar como o egresso e o discente percebem a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e a relacionam à sua atuação profissional. Para a elucidação da questão principal da pesquisa, contaremos também com objetivos específicos, como: 1) discutir a relação entre qualificação e competências e suas implicações na formação de nível profissional e superior (Capítulo 1); identificar aspectos que caracterizam a formação do professor de música no Brasil a partir revisão bibliográfica (Capítulo 2); compreender como as dimensões artística, pedagógica e da pesquisa e suas respectivas competências se configuram na formação do músico-educador oferecida no Curso de Música da UFSJ (Capítulo 3); traçar um perfil descritivo do discente do Curso de Música da UFSJ, bem como identificar sua visão sobre a formação obtida no curso (Capítulo 4).

Na relação entre a formação oferecida pelo curso e a atuação profissional do egresso e discente é preciso primeiramente considerar questões que envolvem a formação e a primeira delas é a formação de nível superior na perspectiva das competências. Por sua característica polissêmica, o termo competência apresenta vários significados tanto no âmbito do trabalho, quanto no âmbito da educação. Muitas vezes confundidos com outros termos afins qualificação, conhecimentos, habilidades e atitudes, por exemplo, faz-se necessário defini-lo, como também entender a adesão dessa perspectiva no âmbito da educação (assunto tratado no Capítulo 5 deste trabalho).

Por ser um conceito complexo, a competência envolve termos que são interdependentes entre si e que são destacados por alguns autores na sua definição: os conhecimentos e as habilidades (PERRENOUD, 1999; KUENZER, 2002; SILVA FILHO, 2012). Outros autores como Zarifian (2001) e Manfredi (1998) acrescentam outros termos como atitudes e características

peçoais, tecendo uma analogia desses termos com o *saber* (conhecimentos), o *saber-fazer* (habilidades), o *saber-agir* (atitudes) e o *saber-ser* (características pessoais).

Outros aspectos envolvidos na relação formação oferecida e atuação profissional são os apontados em estudos relacionados à formação do professor de música no Brasil como *a identidade das licenciaturas, o perfil do egresso, os espaços de formação, os saberes inerentes e os espaços de atuação profissional* (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2012; BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; MATEIRO, 2003). Esses aspectos puderam ser ilustrados no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ, além da perspectiva das competências adotada nesse documento (DMUSI, 2008-2014).

Em termos metodológicos, utilizou-se neste trabalho o estudo misto, que alterna etapas com enfoque quantitativo e qualitativo, com vistas a obter uma visão mais completa do fenômeno estudado (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 550). Os autores enumeram as vantagens de se integrar enfoques quantitativo e qualitativo em uma pesquisa como por exemplo: perspectiva mais ampla e profunda; maior teorização; dados mais ricos e variados; criatividade; indagações mais dinâmicas; maior solidez e rigor; e melhor exploração e aproveitamento dos dados (*idem*).

Na etapa de enfoque quantitativo, foi utilizado um questionário, aplicado a 119 discentes matriculados no curso, com o intuito de traçar um perfil descritivo desses sujeitos e buscar sua visão sobre a formação oferecida pelo curso. Na etapa qualitativa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 egressos formados entre 2010 e 2016, também com o intuito de traçar um perfil descritivo, identificar sua visão sobre a formação obtida no curso da UFSJ e relacioná-la a sua atuação profissional.

Na etapa de enfoque qualitativo foram utilizados dois instrumentos metodológicos: a) a análise documental do Projeto Pedagógico do curso em questão a partir de aspectos da formação do professor de música no Brasil, emergidos na revisão bibliográfica e que se configuraram como eixos de análise para esse documento; b) a análise de conteúdo que buscou identificar na fala dos egressos entrevistados padrões recorrentes que, uma vez agrupados por afinidade, delinearam categorias que definiram a visão desses

sujeitos sobre sua formação no curso da UFSJ. Os detalhes sobre a abordagem metodológica utilizada nesta investigação foram apresentados no Capítulo 4 (enfoque quantitativo) e no Capítulo 5 (enfoque qualitativo)

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, organizamos o texto desta tese em cinco capítulos onde diferentes facetas da formação do músico-educador tiveram suas questões discutidas e relacionadas de um capítulo para outro.

No Capítulo 1 procuramos identificar como o termo competência foi definido nesta investigação e apontar questões históricas, sociais e econômicas que possibilitam compreender a adesão à perspectiva das competências no âmbito da educação profissional e de nível superior. Além disso, são discutidas também a relação entre qualificação e competências no âmbito do trabalho e da educação.

No Capítulo 2 a perspectiva das competências é abordada a partir da formação do músico-educador, estando presente nas diretrizes que regem essa formação, bem como em seus desdobramentos - Projetos Pedagógicos Institucionais e Projetos Pedagógicos de Curso. Também são apontados os aspectos da formação do músico-educador, a partir de textos estudados sobre o assunto – *a identidade das licenciaturas, o perfil do egresso, os espaços de formação, os saberes inerentes e os espaços de atuação profissional* – e que posteriormente se configuraram como eixos de análise da formação oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, bem como dos dados coletados sobre discentes e egressos participantes da pesquisa. Também são descritas e discutidas as três dimensões nas quais se configuram a formação do músico-educador prevista no curso – artística, pedagógica e de pesquisa através dos referenciais de Zaragoza (2012), Perrenoud (2000), Renshaw (2007) e Demo (2015).

No Capítulo 3 é traçado um breve histórico sobre o Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e é feita uma discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso a partir dos cinco eixos apontados no Capítulo 2 e das três dimensões configuradas na formação oferecida no curso (artística, pedagógica e de pesquisa). Além dos aspectos do Projeto Pedagógico e das ações de caráter extensionistas desenvolvidas no curso, são discutidas também outras questões

relacionadas à forma como o curso lida com as demandas geradas pelas políticas de democratização do ensino superior.

No Capítulo 4 buscou-se apresentar uma visão sobre a formação oferecida no curso além da visão do egresso, a saber, a visão do discente. Para isso, foi utilizada uma abordagem metodológica quantitativa, utilizando questionário para a coleta de dados, como mencionado anteriormente. Esses dados trazem informações complementares que ilustram a relação entre formação e atuação profissional, questão principal dessa pesquisa, uma vez que grande parte dos discentes do curso têm atuação profissional concomitante à graduação.

No Capítulo 5, a partir dos dados coletados em uma abordagem qualitativa, onde o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com 12 egressos, foi feita uma análise de conteúdo da fala dos participantes dessa etapa da pesquisa. As sete categorias delineadas se inseriram nos dois temas enfatizados nesta pesquisa – *formação oferecida pelo curso e atuação profissional* –, e foram discutidas a partir do referencial teórico estudado.

Finalmente, apresento as Conclusões dessa pesquisa a ser considerada não como o ponto final da discussão sobre a efetividade da formação oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, mas como o ponto de partida para se repensar novas possibilidades para a formação do músico-educador que se mostram congruentes com as demandas de uma sociedade em constante transformação. As Conclusões são seguidas de um Posfácio no qual trago um depoimento pessoal sobre a minha trajetória como pesquisadora e suas implicações em minha atuação como professora formadora.

1 A PERSPECTIVA DAS COMPETÊNCIAS E OS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DE NÍVEL SUPERIOR

O termo *competência* não apresenta um significado único que possa ser partilhado em qualquer âmbito onde ele se mostra como uma perspectiva a ser adotada. Presente nas diretrizes educacionais e em seus desdobramentos como os Projetos Pedagógicos Institucionais e Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música¹ (PPI/UFSJ, 2009; PPC/DMUSI/UFSJ, 2009), a noção de *competência* abarca uma amplitude de significados e se confunde com outros termos afins como *qualificação*, *conhecimentos*, *habilidades*, *atitudes*, *contexto*, entre outros. Assim, por sua natureza polissêmica, esse termo suscita questionamentos tanto no âmbito do trabalho, como no âmbito da educação (ARAÚJO, 2001; RAMOS, 2006; SANTOS, 2001; SACRISTÁN, 2011).

Entendemos que a escolha em abordar a *competência* a partir desses dois âmbitos citados acima é pertinente, uma vez que agregará a esta investigação um melhor entendimento de como essa perspectiva emergiu no campo do trabalho e teve implicações nas políticas educacionais, principalmente no que se refere às diretrizes para a educação profissional e para a educação de nível superior.

Assim, este capítulo apresentará uma conceituação do termo *competência*, bem como questões relativas à dificuldade em defini-lo. Também será feita uma explanação sobre a origem – contexto histórico e econômico – da adesão a essa perspectiva para a formação profissional e de nível superior. A partir disso será possível compreender a crítica e a anuência a essa perspectiva, como também os desdobramentos desse movimento para a formação do licenciando de música, tema dessa pesquisa, e que será abordado nos capítulos seguintes.

¹ As diretrizes educacionais para os cursos de Graduação em Música (Bacharelado e Licenciatura) sob a perspectiva das competências serão abordadas no Capítulo 2 deste trabalho.

1.1 Conceituação de competência

O termo *competência* é definido por Houaiss (2001) como a “soma de conhecimentos e habilidades”, bem como a “capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos” (HOUAISS, 2001, p. 775). Outra definição do Dicionário Houaiss, esta de cunho jurídico, apresenta competência como “qualidade legítima de jurisdição ou autoridade conferida a um indivíduo ou a um tribunal para conhecer e julgar certo feito submetido à sua deliberação dentro de determinada circunscrição judiciária” (*ibidem*).

Corroborando as definições de Houaiss (2001) que apontam ao conceituar competência a ideia de *conhecimentos* (as informações assimiladas e organizadas pelo indivíduo que lhe possibilitam compreender o mundo), *habilidades* (a capacidade de utilizar com eficácia o conhecimento adquirido para se alcançar um objetivo) e o *contexto* onde ocorre a ação (situações com demandas específicas a serem solucionadas), podemos citar autores como Hager, Gonczi, Athanasou (1994); Hager, Gonczi (1996); e Hernandez (1999), que definem competência como “a mobilização de diferentes tributos para resolver com pertinência e sucesso (*conhecimentos e habilidades*) uma série de situações da prática profissional (*contexto*)” (*apud* SILVA FILHO, 2012, p. 2).

Conhecimentos, habilidades e contexto também compõem a definição de competência proposta por Perrenoud (1999, p. 7) que a delinea como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Além de considerar os três termos citados em sua definição de competência, Kuenzer (2002) vai além ao caracterizar o *contexto* e os *conhecimentos*. Para este autor, a competência se mostra como “a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência”. O *contexto* pode contemplar situações previstas na área de atuação do indivíduo, como também situações imprevistas que irão requerer a mobilização de conhecimentos de diferentes naturezas. A solução de demandas previstas pode ser resolvida com conhecimentos adquiridos em um processo sistematizado de formação. Em relação às demandas imprevistas, podem requerer a articulação de “conhecimentos tácitos e

científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida” (KEUNZER, 2002, p. 8).

Em sua obra *Objetivo Competência: por uma nova lógica*, Zarifian (2001), aborda a competência como um termo complexo que reúne algumas ideias acerca dos termos citados acima, denominadas por ele como dimensões. Em sua visão, *conhecimentos* e *habilidades* estão interligados no momento da resolução dos problemas. Além dessas duas dimensões, que para o autor são interdependentes, ele acrescenta uma nova dimensão ao conceito de competência - as *atitudes*. No entanto, o autor não traz na sua definição o *contexto* onde ocorre a ação.

Para Zarifian (2001), o *conhecimento*, que se refere às informações apreendidas e sistematizadas pelo indivíduo através das quais ele compreende o mundo seria a dimensão do *saber*. Já a *habilidade*, que é a capacidade de aplicar do modo pertinente e eficaz o conhecimento, ele associa ao *saber-fazer*. E por fim, a *atitude*, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho, ele define como a dimensão do *querer-saber-fazer* (ZARIFIAN, 2001).

Da mesma forma, a relação de interdependência entre os termos *conhecimento* e *habilidades* também pode ser constatada na definição de competência proposta por Manfredi (1998, p. 164-165) onde o *saber-fazer*, o *saber-ser*, o *saber-agir* são mobilizados “para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra”. Para a autora, esta é uma visão que traz um perfil ideal uma vez que reúne *conhecimentos*, *habilidades*, *atitudes* e *características pessoais*, um termo não mencionado pelos outros autores.

O conceito de *competência* expresso no Glossário de Termos Técnicos, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), também abarca esses aspectos mencionados pelos autores já citados, como *conhecimentos*, *habilidades*, *contexto*, *atitudes* e *características pessoais*:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002, p. 22-23).

Ainda de acordo com o Glossário de Termos Técnicos, essa capacidade é definida e medida através de um desempenho real, resultante da instrução, “mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional” (OIT, 2002, p. 22-23).

Nas definições acima, as ideias ressaltadas na conceituação do termo *competência*, também definidas como dimensões por Zarifian (2001), ora concordam entre si, ora se complementam como demonstra o Quadro 1, a seguir:

Definições	Ideias (ou dimensões) relacionadas ao termo competência				
Houais (2001)	Conhecimentos	Habilidades	Contexto	-	-
Silva Filho (2012)	Conhecimentos	Habilidades	Contexto	-	-
Perrenoud (1999)	Conhecimentos	Habilidades	Contexto	-	-
Kuenzer (2002)	Conhecimentos (tácitos e científicos)	Habilidades	Contexto (situações previstas e imprevistas)	-	-
Zarifian (2001)	Conhecimentos <i>Saber</i>	Habilidades <i>Saber-fazer</i>	-	Atitudes <i>Querer-saber-fazer</i>	-
Manfredi (1998)	Conhecimentos	Habilidades <i>Saber-fazer</i>	-	Atitudes <i>Saber-agir</i>	Características pessoais <i>Saber-ser</i>
Glossário de termos técnicos (OIT) (2002)	Conhecimentos	Habilidades	Contexto	Atitudes	Características pessoais

Quadro 1 - Termos que compõem a definição de competências

Considerando todos esses termos associados à *competência*, podemos reconhecer a complexidade desse conceito. Por integrar o maior número de termos - *conhecimentos, habilidades, contexto, atitudes e características pessoais* -, a definição proposta pelo Glossário de Termos Técnicos da Organização Internacional de Trabalho (2002) será a definição de *competência* adotada nessa pesquisa.

A seguir, discorreremos sobre a adoção de uma perspectiva das competências no âmbito do trabalho e da educação – profissional e de nível superior –, como também sobre a crítica e a anuência à utilização dessa perspectiva.

1.2 A competência no âmbito do trabalho

O crescente interesse do capital pela produção do conhecimento científico a partir das últimas décadas do século XX abre espaço para investimentos em setores que antes não lhes eram relevantes como o da educação (FERRETTI, 2002). Isso ocorreu porque a educação pode ser revertida em mercadoria e também porque o meio competitivo exige o acesso a um conhecimento científico inovador e cada vez mais sofisticado, criando novas demandas aos trabalhadores e empresas. “O conhecimento em geral, e o científico em particular, tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultuosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais” (FERRETTI, 2002, p. 299).

Diante disso, são firmadas relações entre estado e o setor privado onde se estabelecem a propriedade intelectual do conhecimento, a produção de conhecimentos vantajosos para ambos, a distribuição e utilização do conhecimento produzido (FERRETTI, 2002). Isso traz implicações para a atuação das instituições de ensino, pois

o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas mesmas articulações, que ora fazem com que o Estado carregue recursos vultuosos para determinados setores do ensino, ora que lhes retire tais recursos, por força das opções que tem de fazer com relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar (FERRETTI, 2002, p. 300).

Esse movimento do capital de se voltar para a educação se justifica a partir das mudanças que ocorreram no âmbito do trabalho a partir da década de 70 e ganharam força nas décadas de 80 e 90, demandando um novo perfil de trabalhador, mais instruído e mais informado. Isso desencadeou na última

década do século XX, um intenso movimento de reformas educacionais que atingiria todos os níveis da educação nacional (FERRETTI, 2002).

Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais. No primeiro caso, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais. No segundo, pela ação não apenas do Estado, mas de diferentes grupos sociais (FERRETTI, 2002, p. 300).

Eleger a *competência* como uma perspectiva para a formação que atenda a esse novo perfil de trabalhador se mostra como uma resposta a um fenômeno constatado no mundo produtivo como a exclusão e readaptação de postos de trabalho diante do avanço tecnológico, implicando em um “reordenamento social das profissões” (RAMOS, 2008, p. 299-300). Isso acarreta um questionamento quanto ao valor dos diplomas, uma vez que a qualificação endossada por estes será colocada em segundo plano em relação às competências do trabalhador que serão requeridas pelas empresas e que poderão ser demonstradas na prática (RAMOS, 2008).

No período anterior a essas mudanças ocorridas no mundo produtivo, a *qualificação* era um conceito chave que prevalecia na classificação dos postos de trabalho. Segundo Fleury e Fleury (2001, p. 185), a *qualificação* é “usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional”, ou seja, pelo diploma. Corroborando esses autores, Ferretti (1999) categoriza os requisitos como qualidades específicas do indivíduo que serão desenvolvidas a partir da escolarização geral e/ou profissional, ou seja, no curso e habilitação frequentados.

De acordo com Schwartz (1995), a *qualificação* se divide em três dimensões: a *conceitual*, a *social* e a *experimental*. Na *dimensão conceitual*, a *qualificação* é vista como uma decorrência do registro de conceitos teóricos formalizados e de processos de formação, tendo os títulos e os diplomas como instrumentos de garantia do *status* e remuneração do trabalhador. Na *dimensão social*, ela está associada às relações estabelecidas a partir da natureza de cada atividade e de seu reconhecimento social. Assim, a

qualificação se insere no contexto das lutas sociais por melhores condições de trabalho, de emprego, de renda e de carreira. Na *dimensão experimental*, priorizam-se os atributos, potencialidades e valores pessoais, bem como a prática do *saber* e do *saber-fazer* em detrimento dos saberes formais (SCHWARTZ, 1995 *apud* VIEIRA e LUZ, 2005, p.96-97).

Quanto aos aspectos envolvidos na *dimensão conceitual* da qualificação, como o domínio dos conceitos e do conhecimento, a formação e o diploma, estes se revertem em um capital importante, pois o diploma é a conexão entre a formação e o emprego, garantindo uma qualificação, um *status*, uma remuneração. No entanto, a questão que emerge é: o diploma garantiria a competência? Diante das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, o diploma deixa de ser o único pressuposto para o emprego (RAMOS, 2006, p. 47).

Quanto à *dimensão social* da qualificação, o debate gira em torno das “relações sociais entre conteúdo e reconhecimento da atividade” e dos postos de trabalho e do trabalhador (RAMOS, 2006, p. 48), sendo a qualificação a constatação das aptidões do trabalhador e sua pertinência com as demandas do posto de trabalho. Para a qualificação dos postos de trabalho buscou-se controlar o modo como as remunerações seriam fixadas através de sistemas ou grades de classificação de empregos e salários. Assim, o debate nessa dimensão da qualificação se dava ao se constatar que a remuneração estava relacionada ao posto de trabalho, e não, às potencialidades do trabalhador, que é um aspecto valorizado na perspectiva das competências (*ibidem*, p. 48-49).

Para a autora, a *profissão* seria uma síntese dessas duas dimensões da qualificação – a *conceitual* e a *social* –, pois ela traz a regulamentação, os saberes estruturantes, o reconhecimento social da atividade, bem como “implicações sobre parâmetro de classificação e de remuneração” (*ibidem*, p.51).

A partir do surgimento de novas tecnologias e sistema de organização do trabalho, a qualificação em sua *dimensão experimental* é tomada em alguns aspectos como pressuposto da eficiência produtiva, sendo desconsiderada como um “conceito organizador das relações de trabalho e de formação” (RAMOS, 2006, p. 52). Assim, aspectos que transcendem o prescrito como o conjunto de saberes colocado em prática, os atributos pessoais e as potencialidades dos indivíduos passam a ser valorizados em nome da

eficiência produtiva (RAMOS, 2006, p. 52). Nesse caso, valoriza-se a *dimensão experimental* da qualificação, onde os saberes tácitos também são destacados em relação aos saberes formais, “a qualificação passa a ser concebida como *qualificação real* e remete, sobretudo, à pessoa, indo além da relação social estabelecida entre as capacidades profissionais e sua classe de salário” (RAMOS, 2006, p. 53). A autora ainda afirma que a competência pode expressar essa dimensão de modo coerente, pois sendo originária da psicologia, ela ressalta qualidades subjetivas mobilizadas no trabalho, como as capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p. 402).

Valorizar a dimensão experimental da qualificação significa dar lugar de destaque aos saberes tácitos e sociais, em detrimento dos saberes formais, de modo que a qualificação deixe de se expressar em função dos registros de conceitos técnico-científicos das atividades profissionais (NEVES, 2003, p. 174).

Os saberes tácitos se referem ao que é apreendido a partir de uma experiência subjetiva, sendo a sua transmissão através da linguagem, algo complexo. Mesmo sendo um conhecimento ligado à vivência concreta e individual de um trabalhador em um contexto específico, não se pode considerá-lo um conhecimento inferior, pois ele se encontra na “base da constituição da experiência da qualificação adquirida por antiguidade num posto”, sendo insubstituível pelas mais modernas tecnologias (RAMOS, 2006, p. 53). Já os saberes sociais estão além dos saberes técnicos, pois se relacionam aos aspectos da personalidade e às qualidades do trabalhador. Eles podem ser exemplificados pela responsabilidade, capacidade de abstração, proatividade, liderança e cooperação.

Com a mudança na valorização dos saberes tácitos e sociais em detrimento dos saberes formais, constata-se um tensionamento da *qualificação* pela noção de *competência*. Assim, os saberes tácitos e sociais adquirem importância em relação aos saberes formais, estes, atestados normalmente pelos diplomas. Para Ramos (2006), no entanto, a noção de *qualificação* não cede lugar à noção de *competência*. Ela define esse processo como um deslocamento conceitual, uma vez que é constatada uma valorização da *dimensão experimental* da qualificação em detrimento das *dimensões conceitual e social*.

A valorização da dimensão experimental da qualificação a coloca em desvantagem em relação à competência, pois em situações como os processos de contratação ou o estabelecimento da remuneração, a tendência atual é a valorização de atributos pessoais do indivíduo como proatividade, liderança, cooperação e saberes práticos, do que de competências construídas em um processo de formação sistemático e validado por um certificado.

1.2.1 Críticas e anuência à perspectiva das competências no âmbito do trabalho

Questões enfatizadas pela *perspectiva das competências* – como a valorização de potencialidades do indivíduo, atributos pessoais e de saberes práticos em busca de uma eficiência produtiva –, suscitam críticas por parte de alguns autores.

Para Ramos (2006), a qualificação pode ser tomada como uma construção social dinâmica que abarca as dimensões conceitual, social e experimental, dependendo tanto “das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade” (RAMOS, 2006, p. 54). Logo, a qualificação não pode ser reduzida a uma ou algumas dessas dimensões.

A autora ainda acrescenta que ao se valorizar apenas a dimensão experimental, isso implicaria no rompimento com as regras de contratação do trabalho estabelecidas socialmente e na introdução de novas regras que, mesmo sistematizadas coletivamente, podem ser aplicadas a cada indivíduo. Um exemplo da influência dessa valorização da dimensão experimental é que diante da crise do emprego, as negociações passam a se basear nas potencialidades individuais, e não mais na categoria do trabalhador (RAMOS, 2002, p. 402). “A noção de competência desloca dialeticamente a noção de qualificação para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação entre trabalho e educação no capitalismo tardio” (NEVES, 2003, p. 174).

Outra questão levantada é que a qualificação se poia na formação inicial cuja dimensão é social e coletiva, enquanto que a competência pressupõe uma individualização, ou seja, considera os atributos pessoais e a trajetória do indivíduo que não foram desenvolvidos a partir da escolarização profissional e validada por um diploma (TANGUY, 1997 *apud* SILVA FILHO, 2012). Um exemplo disso é o que descreve Ramos (2008, p. 300):

Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado (ao menos formalmente) à formação inicial. Ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc.

Diante da crítica à valorização da dimensão experimental da qualificação, é preciso considerar que as demandas atuais exigem conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos não apenas em contextos de formação profissional e que são validados somente por uma certificação, ou seja, um diploma.

É necessário reconhecer a qualificação como um organizador das relações de trabalho e formação, como também um fator determinante na contratação do trabalho. No entanto, diante das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, as competências se mostram como um aspecto complementar da qualificação, e que, na maioria das vezes, não serão desenvolvidas no período da formação inicial e profissional, mas a partir das demandas surgidas nas funções exercidas pelo trabalhador. E essas demandas vão além da eficiência produtiva tão exigida no âmbito do trabalho, pois surgem a partir de problemas atuais e complexos emergentes de uma sociedade em constante mudança.

Independente do embate entre *qualificação* e *competência*, elas são interdependentes, uma vez que a competência demanda um nível de qualificação para se efetivar. Ela pressupõe “uma operacionalização de uma atividade, portanto, não pode ser abstrata” (SILVA FILHO, 2012, p. 35).

O deslocamento conceitual – da qualificação para a competência – no âmbito do trabalho definido por Ramos (2008), trouxe implicações para o

âmbito da educação. A autora constata uma mudança da perspectiva do ensino apoiado em saberes disciplinares para um ensino centrado no desenvolvimento de competências a serem aferidas em situações específicas, o que caracteriza a *Pedagogia das Competências*, a ser definida posteriormente.

No caso da educação de nível superior e, especificamente, a formação do licenciando de música, tema dessa pesquisa, as questões relacionadas à qualificação e às competências podem ser exemplificadas a partir da relação entre a formação e contextos de atuação profissional previstos pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e a atuação profissional do egresso desse curso. Essas questões serão aprofundadas nos Capítulos 4 e 5 deste trabalho.

1.3 A competência no âmbito da educação

Ao ser instituída no âmbito do trabalho, a noção de competência se torna plural – competências - pois está relacionada aos aspectos específicos de cada função em um âmbito organizacional (RAMOS, 2008). A consideração desses aspectos, desta vez voltados para a Educação, “dá origem ao que chamamos de *Pedagogia das Competências*, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz” (p. 299).

Por *Pedagogia das Competências* tem-se compreendido um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando (ARAÚJO, 2001, p. 46).

A *Pedagogia das Competências* se oficializa por meio do *Currículo por Competências* e pela *Avaliação por Competência*. O *Currículo por Competências* se caracteriza como meio de “atribuir sentido prático aos saberes escolares abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2008, p. 119), redefinindo assim, o sentido dos conteúdos de ensino. As competências devem ser definidas a partir das situações concretas que os educandos deverão ser capazes de compreender e

controlar, e não a partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes. Já a *Avaliação por Competência* é um processo pelo qual se constata “evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências profissionais requeridas”. Essa avaliação prevê as seguintes etapas: a) definir os objetivos; b) realizar um levantamento de evidências; c) comparar as evidências com os objetivos; d) julgar (competente ou não competente) (RAMOS, 2008, p. 56).

A perspectiva das competências também é abordada por Araújo (2001) que apresenta os processos que constituem a formação por competências: (1) a identificação; (2) a normalização; (3) a formação; e (4) a certificação, sendo os dois primeiros responsáveis por ações que antecedem a formação (ARAÚJO, 2001, p. 22).

O primeiro processo - *identificação de competências* - pode ser distinguido a partir de referenciais segundo estudos na área: o *Referencial Conducionista ou Behaviorista*, o *Funcionalista*, e o *Construtivista* (MERTENS, 1996; CINTERFOR², 1999, IBERFOP³, 2000; CONOCER⁴, 2000 *apud* ARAÚJO, 2001).

O *Referencial Conducionista ou Behaviorista* é baseado em teorias psicológicas que enfatizam dados passíveis de tratamento empírico. Assim, as competências são identificadas a partir de um desempenho efetivo, ou seja, busca-se alcançar resultados específicos com ações específicas estabelecidas pelas demandas de uma determinada situação. Sob esse ponto de vista, são consideradas competências “razões, características de personalidade, habilidades, aspectos de autoimagem e do papel social ou um conjunto de conhecimentos que o indivíduo está usando” (MERTENS⁵, 1996, p. 69). Essas competências apresentam uma hierarquia: no nível subconsciente estão as razões e as características de personalidade; no nível consciente estão a autoimagem e o papel social, enquanto que no nível de comportamento estão as habilidades (*idem*, p. 70).

² Centro Interamericano de Investigación e Documentación sobre Formación profesional.

³ Conselho Nacional de Educação Profissional (México).

⁴ Programa Ibero-Americano de Cooperación para o Projeto de Formação Profissional.

⁵ Citação: “Bajo esta óptica, competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando”.

O *Referencial Funcionalista* é baseado na corrente sociológica que estuda os fenômenos sociais a partir de sua função no contexto em que se insere, ou seja, é uma perspectiva que considera as relações entre sistema e seu entorno. Essa perspectiva parte do que é imprevisto, do que é probabilidade e o relaciona com os resultados que se quer alcançar (MERTENS, 1996). A identificação de competências parte dos “resultados e objetivos produtivos a serem alcançados, traduzindo-os em tarefas concretas e estas em conhecimentos, habilidades e atitudes” (ARAÚJO, 2001, p. 22).

O *Referencial Construtivista* é baseado na teoria piagetiana que explica a construção do conhecimento através da interação, da interferência mútua do sujeito com o meio. Sendo assim, essa perspectiva considera a competência não só a partir da função estabelecida pelo mercado, mas também da valorização da pessoa, dos seus objetivos e possibilidades (MERTENS, 1996).

O segundo processo proposto por Araújo (2001) – *normalização das competências* – consiste em uma convenção firmada entre diferentes setores – empresas e sistemas formativos – onde são formalizados os elementos da competência. Os critérios de desempenho, definições de tempo, os objetivos e as condições de realização servem como elemento de orientação dos sistemas formativos e definem o que “os processos produtivos exigem em termos de saber-fazer” (ARAÚJO, 2001, p. 24).

O terceiro processo – *formação* – consiste na definição de competências “terminais” a serem adquiridas ao final do curso, ano ou formação, “detalhadas e descritas em termos de saberes e ações e que devem ser avaliadas através de critérios de desempenho previamente especificados” (TANGUY, 1996b *apud* ARAÚJO, 2001, p. 47).

O quarto processo – *certificação das competências* – não se mostra como conclusivo, uma vez que o processo de formação é contínuo.

O processo de certificação das competências adquiridas visa a satisfação de demandas do mercado de trabalho, a melhoria da qualidade da formação, a validação da experiência adquirida pelos trabalhadores, o fornecimento de indicações a respeito da oferta de mão de obra qualificada e o favorecimento à livre circulação dos trabalhadores no mercado de trabalho (ARAÚJO, 2001 p. 25).

Esse processo é realizado a partir de indicadores estabelecidos para os sistemas formativos e sua clientela – os trabalhadores. Embora a certificação imprima uma objetividade ao processo, é a ação do avaliador que está em contato direto com o candidato que tem mais relevância nesse processo (ARAÚJO, 2001).

Um ensino sob a perspectiva das competências implica no estabelecimento de uma relação entre escola e empresa, e um exemplo disso são os referenciais estabelecidos em alguns países. Na França, os denominados referenciais de diploma são estabelecidos para a escola, e os referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa (RAMOS, 2008).

No Brasil, esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho (RAMOS, 2008, p. 302).

Com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, marca-se legalmente a integração da noção de competências à reforma educacional no Brasil. Incidindo sobre a educação profissional e a educação básica, essa lei traz mudanças estruturais ao definir a identidade do ensino médio como a última etapa da educação básica que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental. Outra mudança ocorre com a separação da educação profissional técnica que assume um caráter complementar ao ensino médio da educação básica (RAMOS, 2006, p. 126)

As reformas curriculares por sua vez, visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Essa característica de reforma da educação brasileira impede-nos de analisar a educação profissional isoladamente, tornando importante demarcar as principais transformações estruturais e conceituais que se processam da educação básica como um todo, articulada à educação profissional (RAMOS, 2006, p. 127).

Esses referenciais se constituem como base de avaliação tanto da formação inicial e continuada, quanto da formação técnica, além de um elo entre as instituições escolares e os representantes dos meios profissionais.

Não se limitando à escola, a *Pedagogia das Competências* se institui em diferentes práticas sociais, com novas formas de educar o trabalhador em um contexto político-econômico neoliberal. Ela adquire assim, uma validade econômica, social e cultural, uma vez que possibilita a adequação dos trabalhadores aos novos padrões de produção (RAMOS, 2008, p.302).

1.3.1 Crítica e anuência à perspectiva das competências no âmbito da educação

A perspectiva das competências traz questionamentos e opiniões divergentes. Para alguns, educar por competências implica formar indivíduos competitivos e aptos a corresponder às demandas do sistema produtivo. Para outros, essa perspectiva enfatiza a formação como adestramento, em que os objetivos coletivos e individuais da educação se resumem na competência (SACRISTÁN, 2001).

Nessa perspectiva, tanto o ensino geral como o ensino profissionalizante propõem que o *saber*, o *saber-fazer* e que os objetivos “sejam acompanhados de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender” (RAMOS, 2006, p. 222). Essa perspectiva pragmática possibilita lidar com as incertezas e buscar o ajuste às mudanças técnicas e de organização do trabalho. No entanto, é preciso ver com cautela, uma vez que essa perspectiva no ensino técnico e profissionalizante, principalmente, tende a se alinhar com ideais de acumulação capitalista “que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados” (RAMOS, 2008, p. 301). Sendo assim, os conhecimentos produzidos são validados por sua “utilidade”, ou seja, por sua aplicabilidade na produção de bens e serviços.

O viés econômico da valorização da competência estabelece “o individualismo como ponto de partida e de chegada para questões sociais” (RAMOS, 2008). Para a autora, a questão da luta de classe é estabelecida pelo desenvolvimento e pela aplicabilidade das competências de cada indivíduo, ou seja, “a possibilidade de inclusão social está subordinada à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas” (RAMOS, 2008, p. 303).

A ênfase no individualismo e no viés econômico, ao enaltecer a competência, alimenta um discurso atual como o da meritocracia, um termo que precisa ser revisto na sua essência e pertinência, uma vez que estamos longe de resolver questões cruciais como a desigualdade social.

Apesar das questões acima colocadas, a temática da competência é atual e isso justifica a necessidade de abordá-la em diferentes aspectos. No aspecto político ela pode mediar as relações entre capital e trabalho, colocando em discussão o controle do processo de trabalho, como também as definições de postos de trabalho e remuneração. No aspecto econômico ela se mostra como um modelo efetivo para a produtividade e competitividade das empresas. No aspecto social ela levanta questionamentos quanto às identidades profissionais e ressignifica as relações de gênero. No seu aspecto pedagógico “ela se apresenta como paradigma para a definição de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional” (ARAÚJO, 2001, p.2) e dos demais níveis da formação como a básica e a superior.

A perspectiva das competências se mostra como uma oportunidade de superar um ensino baseado em conteúdos pouco pertinentes com as demandas atuais e propor uma reestruturação dos sistemas educacionais para se obter uma sociedade “não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva” (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

Por ter a resolução de problemas ou o alcance de resultados como uma de suas premissas, essa perspectiva pode promover a elaboração de currículos que integrem a resolução de problemas aos conhecimentos gerais e profissionais e às experiências de vida e de trabalho, geralmente abordadas isoladamente. Assim, a escolha das situações pertinentes e significativas de aprendizagem serão embasadas por argumentos que consideram a dimensão socioeconômica, como também a dimensão psicológica da competência (RAMOS, 2006, p. 267).

Embora os questionamentos sobre essa mudança de perspectiva no âmbito do trabalho e suas implicações para a educação remeta a décadas atrás, é necessário levantarmos as implicações da adoção da perspectiva das competências, uma vez que ela, já amplamente difundida no mundo, se mostra pertinente às demandas geradas pelas mudanças históricas, sociais e econômicas nas quais está inserida cada sociedade.

Assim, é fundamental que se façam as críticas como também que sejam apontadas as contribuições dessa perspectiva para a educação profissional e para a educação de nível superior. Como mencionado anteriormente, as demandas surgidas nas funções exercidas pelo trabalhador – as já existentes e nas novas que surgem a partir das mudanças ocorridas - apontam as competências como um aspecto a ser considerado nos processos de formação inicial e profissional, na contratação dos profissionais e no aprendizado contínuo que ocorre no exercício da profissão.

1.4 A perspectiva das competências e a formação profissional

Podemos afirmar que a formação profissional se encontra na interseção do âmbito do trabalho e da educação, o que torna possível constatar as influências de ideais neoliberais nas diretrizes educacionais. Diante disso, a escolha por abordar a formação profissional, um tema que não é o objetivo desse trabalho, se justifica pelo fato de trazer elementos que podem ilustrar essas influências no âmbito da educação e que são cabíveis na discussão da formação em qualquer nível de escolarização (da Educação Básica à Formação Superior) - como, por exemplo, os conteúdos, os objetivos, os métodos formativos e avaliação, que serão apresentados mais adiante.

A história da educação profissional “sempre esteve associada à história do desenvolvimento econômico, assim como às formas de organização e gestão do trabalho” (ARAÚJO, 2001, p. 17). E para o autor, a perspectiva das competências promove o estreitamento do vínculo entre os sistemas ocupacional e educacional ao estar em consonância com princípios que regem as atuais demandas de força de trabalho das empresas. Além disso, ela busca solucionar questões como “evasão, qualidade desigual e alto custo em relação aos benefícios da educação profissional tradicional” (TESAR, 1997 *apud* ARAÚJO, 2001, p. 17).

Diante dessa nova realidade, ensino e aprendizagem são repensados e requerem uma ruptura através de uma formação que enfatize a capacidade de antecipação e resolução de problemas a partir da mobilização de diferentes

aspectos da subjetividade do trabalhador. Essa nova formação difere da formação prescrita nos moldes tayloristas-fordistas ⁶ (ARAÚJO, 2001, p. 18).

Neste cenário são consideradas capacidades como a intuição, a criatividade, a racionalidade e a responsabilidade do trabalhador ao lidar com as demandas imediatas do contexto produtivo de maneira eficaz (ARAÚJO, 2001, p. 18).

A Pedagogia das Competências surge, assim, associada ao processo de reestruturação capitalista e a partir da emergência dos modelos de organização do trabalho baseados nos critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo. Emerge, desse modo, da necessidade de esses modelos de organização do trabalho contarem com trabalhadores que consigam adaptar-se às permanentes flutuações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização do trabalho (ARAÚJO, 2001, p. 19).

No entanto, no debate promovido a partir da adoção dessa perspectiva para a formação profissional é questionado se esta assegura práticas que promovem o desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para a atuação profissional. Araújo (2001) disserta sobre a lógica que caracteriza essa perspectiva a partir de elementos como os *objetivos*, *conteúdos*, *métodos formativos* e *avaliação*, que visam o desenvolvimento das capacidades humanas.

Os *objetivos* explícitos, implementados em diferentes partes do mundo, buscam desenvolver capacidades reais, melhorar o nível de qualificação do trabalhador, valorizar o humano e a partir disso, promover o progresso econômico e a justiça social. A esses objetivos se juntam outros de natureza não explícita como o ajustamento do trabalhador ao contexto produtivo em que está inserido (ARAÚJO, 2001, p. 46).

Um ponto passível de crítica é que a avaliação do alcance dos objetivos ocorre a partir da averiguação de produtos finais, isto é, na constatação de

⁶ O taylorismo (desenvolvido pelo engenheiro mecânico Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico) e o fordismo (desenvolvido por Henry Ford (1863-1947)) foram sistemas que visavam à ampliação da produção em um menor tempo. Assim, eles propõem “a racionalização extrema da produção e, consequentemente, à maximização da produção e do lucro” (FRANCISCO, s/d). Em outras palavras, o trabalhador exercia uma função específica em um menor tempo possível, com atividades simples e repetitivas, se especializando apenas em uma etapa do processo de produção. Isso acarretava a alienação nos trabalhadores, que não tinham noção de todo o processo de produção.

performances que geram produtos e serviços. Essa abordagem de caráter utilitarista dos objetivos impede uma formação mais ampla do trabalhador, capaz de promover o desenvolvimento de capacidades para lidar com as demandas de sua função. Assim, “fica nítido o instrumentalismo e o utilitarismo que passam a marcar a definição dos objetivos dos processos de formação profissional e escolar, construídos sob o emblema da noção de competência” (ARAÚJO, 2001, p. 48).

Outro fato a ser considerado é que a perspectiva das competências traz objetivos não declarados, associados a uma visão de mundo que “justifica o individualismo e a não solidariedade, a meritocracia e a competitividade” dentro e fora do ambiente de trabalho (ARAÚJO, 2001, p. 49).

O delineamento do *conteúdo* na formação por competências se dá a partir das demandas dos contextos produtivos, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes, identificados e normalizados, devem estar de acordo com os objetivos das empresas. Assim, o ensino centrado em saberes disciplinares cede lugar ao ensino vinculado às experiências e interesse do aluno.

A ideia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, ou seja, aquilo que Schwartz (1990) definiu como os ingredientes da competência e que remetem a um *saber*, a um *saber-ser* e a um *saber-fazer* vinculados a uma realidade específica. Contemplam, ainda, além de saberes e destrezas, aspectos culturais e sociais (ARAÚJO, 2001, p. 50).

Com essa ampliação dos conteúdos, a perspectiva das competências não desconsidera os saberes disciplinares. Eles são ressignificados em relação a demandas específicas, se incorporando ao processo de construção do “ser capaz de”, do “aprender a aprender” e “da capacidade de transferência” (ARAÚJO, 2001, p. 50). Diante disso, os conhecimentos são relacionados a capacidades efetivas de desempenho que serão verificadas em situações e tarefas específicas. Essa contextualização dos conteúdos requer ideias como a “transversalidade e transferibilidade” para embasar a organização curricular (*idem*, p. 50-51).

Uma das críticas que recai na abordagem dos conteúdos no processo formativo da perspectiva das competências é que

os conteúdos dos processos formativos, nesta perspectiva, são encarados, não como verdades que devem ser conhecidas pelos trabalhadores de modo a lhes permitir conhecer as bases científicas dos processos de trabalho aos quais estão vinculados, mas como informações úteis para a resolução de problemas (ARAÚJO, 2001, p. 52-53).

Assim, os conteúdos são organizados com o objetivo de adequar os indivíduos aos seus postos de trabalho, deixando de assumir “a função técnico-política de dotar as massas populares dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social” (SAVIANI, 1998 *apud* ARAÚJO, 2001, p. 53).

Em se tratando dos *métodos formativos*, isto é, dos *métodos de ensino*, essa perspectiva privilegia o método de ensino por problemas, desenvolvido por Dewey, e a formação por alternância. O primeiro prevê a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou semelhantes à realidade. Além disso, ele se mostra eficaz em desenvolver a experiência e competências como o pensamento crítico, a capacidade de se comunicar e a criatividade para solucionar os problemas em questão (ARAÚJO, 2001). Esse modelo é composto de quatro elementos básicos: “identificação correta de obstáculos e restrições; identificação de alternativas viáveis para superar obstáculos e restrições; c) seleção de alternativas; e existência de outras alternativas”, se for o caso (*idem*, p. 53-54).

O segundo método, a formação por alternância, se mostra mais pertinente na aproximação entre os sistemas formativos e empresas, ao contemplar as demandas dessas últimas. A formação prevista por ela, apoiada unicamente em conteúdos de disciplinas curriculares, se alterna em períodos de formação realizados pelos sistemas formativos e outros realizados em empresas. Ela se diferencia de modelos estritamente escolares ao ser considerada uma alternativa ao ensino tradicional, “organizado por decomposição e descontextualização dos conhecimentos”, o que se mostra ineficaz na formação profissional (ARAÚJO, 2001, p. 54).

A combinação do ensino por resolução de problemas e a formação por alternância possibilitaria uma formação integral, onde a teoria seria

contextualizada na prática, a capacitação das pessoas seria dinamizada e as demandas dos contextos produtivos poderiam ser atendidas de maneira efetiva (MERTENS, 1996).

Uma forma de se organizar a formação seria através de módulos, que podem “corresponder a uma ou mais funções (unidades de competência) que um trabalhador deve desempenhar no contexto de suas ocupações” Isso contribui para o desenvolvimento individualizado de competências, pois sendo cada módulo independente um do outro, cada indivíduo os utiliza acordo com suas demandas (ARAÚJO, 2001, p. 51).

O ensino modular constitui a base sobre a qual se montam os procedimentos formativos. Com ele, busca-se estabelecer as correspondências entre as competências identificadas nos processos de decomposição de tarefas e as demandas específicas das empresas (ARAÚJO, 2001, p. 55).

As formas de *avaliação* na perspectiva das competências buscam verificar os resultados práticos diante das situações apresentadas, ou seja, avaliar como o conhecimento é sintetizado e aplicado às situações, e não como ele é adquirido. “A validade do saber apreendido seria determinada, portanto, pelo saber-fazer desenvolvido, pois não interessa reconhecer evidências de quanto o indivíduo sabe, mas o rendimento real que alcança, quer dizer, o saber fazer” (ARAÚJO, 2001, p. 57).

Diante disso, a avaliação não se baseia mais em saberes disciplinares, mas aos saberes operacionais aplicados em situações específicas. E as competências adquiridas se mostram como um atributo determinado pela incerteza e temporariedade, uma vez que serão validadas nos momentos de exercício das funções e no atendimento das demandas das empresas (ARAÚJO, 2001, p. 58).

Os elementos descritos referentes à perspectiva das competências na formação profissional demonstram a necessidade de se promover um processo contínuo de aprimoramento do trabalhador, onde suas capacidades se desenvolvem para e durante o enfrentamento de novas e diferenciadas situações. No caso da formação profissional, essas competências contribuem para um bom o desempenho e resultados favoráveis que podem ser

constatados no desenvolvimento individual do trabalhador, bem como na produção de bens e serviços.

No caso da formação proporcionada pela escolaridade geral⁷ – Ensino Fundamental, Médio e Superior – é preciso levar em consideração que o aprimoramento do indivíduo não está subordinado à visão e demandas imediatas do mercado. No entanto, ela vem cada vez mais assumindo essa ótica em detrimento de uma formação em que a aquisição da cidadania é o principal objetivo.

1.5 A perspectiva das competências e a formação em nível superior

Antes da discussão sobre as implicações da perspectiva das competências na formação de nível superior, cabe aqui uma breve contextualização histórica. A adoção dessa perspectiva pode ser exemplificada a partir de políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além de ser tema das discussões e ações desses órgãos, ela também foi defendida pela Declaração de Bolonha (1999)⁸, “que consistiu em um compromisso assinado por ministros da educação de vinte e nove de países para reformar o sistema de ensino superior” (ALBINO e SILVA, 2019, p. 140) e que propõe:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição

⁷ A escolaridade é um termo utilizado para se referir ao período no qual o educando desenvolve suas habilidades de aprendizado, além de desenvolver a capacidade de compreensão do ensino. Ela é composta por sistemas formais e obrigatórios de educação, abrangendo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino médio) ao ensino superior (2018). Disponível em <https://www.significados.com.br/escolaridade/> Acesso em 23/04/2019

⁸ Documento assinado por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários. A Declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades tolerantes e democráticas. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>

cultural e científica (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999 *apud* BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015, p. 229).

Um desdobramento da Declaração de Bolonha foi o Projeto *Tuning Europeu*, iniciado em 2000, que consistia “em um acordo por países da Europa para facilitar a mobilidade entre os países assinantes, bem como a garantia da qualidade do ensino com metodologias e critérios comparáveis” (ALBINO e SILVA, 2019, p. 140).

A difusão dessa perspectiva na América Latina se deu de forma mais evidente “no processo de reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990” (ALBINO e SILVA, 2019, p. 140). E no Brasil isso não foi diferente, pois a partir dos anos de 1990, pôde ser constatada a adesão à perspectiva das competências nas diretrizes para a Educação Básica, para a Educação Profissional e de Nível Superior.

A apropriação da perspectiva das competências pela escola se justifica porque esta seria o elo entre a formação e o emprego. Isso explica a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um ensino que visa o desenvolvimento de competências passíveis de serem verificadas em situações específicas. Em outras palavras, parte-se de situações reais para definir as competências que o educando deverá ser capaz de compreender e dominar, como também, para recorrer aos saberes disciplinares utilizados para atender as demandas que forem surgindo (RAMOS, 2006).

(...) esse movimento de definição do modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural – mas tende a organizar também a educação geral. A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares (TAGUY, 1997b *apud* RAMOS, 2006, p. 222).

Apesar de pautar-se na perspectiva das competências e influenciar a educação geral, há de se questionar se esse enfoque nas competências é suficiente na formação profissional. Isso porque o *saber fazer* em uma função ou posto de trabalho pode se manifestar de diferentes maneiras e, no alcance

dos resultados, é necessária a integração entre os conhecimentos e as demandas da função (SACRISTÁN, 2011, p. 29).

Mesmo no ensino em nível superior, a perspectiva das competências é insuficiente, pois “a universidade tem, entre outras, a missão de desenvolver a capacidade de criticar as competências, aperfeiçoá-las e revisá-las” (SACRISTÁN, 2011, p. 29). Além disso, o objetivo da educação superior é preparar o educando para os desafios da contemporaneidade, como demonstram Barnett e Hallam (1999):

As pedagogias apropriadas para tal mundo não são aquelas que falam de produção de competências e habilidades, por muito genéricas ou transferíveis que sejam. Pelo contrário, deverão ser pedagogias que permitam que os alunos intencionalmente gerem mudanças no mundo e possuam uma sólida vontade para isso, embora reconheçam – por meio da educação superior – que não existe no mundo uma garantia final para suas ações (*apud* RASCO, 2011, p. 225).

Segundo Nussbaum (2005), ao objetivo essencial da universidade de desenvolver o conhecimento científico, soma-se uma prática que pode ser demonstrada em três aspectos: o fomento no educando da autocrítica e de suas tradições; o incentivo à visão de pertencer a uma grande comunidade que abarca todos os seres humanos; e ampliação da imaginação ao adotar o ponto de vista do outro. Esses três aspectos, que ilustram um embasamento ético da formação universitária, são instrumentos que os futuros profissionais irão requerer com urgência.

No entanto, esse objetivo essencial coexiste com a necessidade de um ensino que atenda a demandas como a empregabilidade. Assim, a relevância que as práticas do mundo do trabalho e, conseqüentemente, a adoção da perspectiva das competências têm nos perfis profissionais e na formação universitária, vem da necessidade de adequação dos futuros universitários ao mundo laboral e às demandas do mercado, como demonstra Rasco (2011, p. 221):

Nesse cenário, tais perfis são medulares para organizar a docência e essenciais para oferecer promessas de futuro laboral – por exemplo, empregabilidade – aos egressos. Nesse sentido, relembremos que trabalhar com competências é,

essencialmente, trabalhar com perfis profissionais, sob justificativa de formar profissionais competentes.

Outra influência da adoção das perspectivas das competências é a legitimação das titulações concedidas pelas universidades, que passam a especificar o perfil dos formandos. O que difere dos ensinos fundamental e médio, onde o debate é sobre como formar cidadãos e de que maneira as competências podem ser utilizadas como referenciais e indicadores de avaliação (SACRISTÁN, 2011).

Ao considerar os prós e contras de uma perspectiva das competências para o ensino, também é preciso levar em conta que essa perspectiva não é a solução para as questões da educação (SACRISTÁN, 2011). E uma delas é levantada por Perrenoud (1999, p. 7): “Afim, vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?” Para o autor, esta pergunta envolve um mal-entendido que é acreditar que para desenvolver competências é preciso desconsiderar a transmissão dos conhecimentos. Isso pode ser exemplificado com a maioria das ações humanas que requerem conhecimentos, ora aprofundados, ora superficiais; conhecimentos provenientes da experiência coletiva ou individual, da cultura partilhada ou da pesquisa científica.

Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem as consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. A escola está, portanto, diante de um verdadeiro *dilema*: para construir competências, esta precisa de *tempo*, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Nessa relação entre conhecimentos e competências, Perrenoud (1999) argumenta que a perspectiva das competências não é antagônica à cultura geral. Isso só aconteceria se a cultura fosse reduzida à acumulação de um conhecimento com orientação enciclopédica. Sendo assim, a construção e a transferência de competências - com exceção de competências disciplinares consideradas fundamentais - seriam delegadas para formações profissionalizantes.

Uma relação ideal entre conhecimentos e competências seria, por exemplo, considerar a familiarização com obras clássicas, a apreensão de conhecimentos científicos básicos, o desenvolvimento de competências para enfrentar as diversas situações da vida com inteligência, senso crítico, autonomia, dignidade e respeito ao outro (PERRENOUD, 1999).

1.6 Considerações finais

Por sua característica polissêmica, a noção de competência abarca diferentes termos que se complementam de acordo com a visão de cada autor citado anteriormente. A definição de competência dada por Perrenoud (1999, p. 7) - “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” - é a utilizada como referencial no texto do Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ (DMUSI, 2008-2014), que será abordado no Capítulo 3. No entanto, nessa pesquisa, foi adotada a definição de competência da Organização Internacional do Trabalho (OIT), por esta abranger um maior número de termos envolvidos no conceito como *conhecimentos, habilidades, contexto, atitudes e características pessoais*.

Ao se estender do âmbito do trabalho para o âmbito da educação, a perspectiva das competências se faz presente nos processos que constituem a formação – objetivos, conteúdos, métodos formativos e avaliação. Isso por sua vez, requer a reflexão de se pensar a educação como um âmbito com um propósito divergente aos valores neoliberais.

No caso da formação proporcionada em diferentes níveis de escolaridade – Ensino Fundamental, Médio e Superior – o objetivo principal é o aprimoramento do indivíduo e a aquisição da cidadania. Assim, esses objetivos não podem se subordinar a uma perspectiva das competências ditada pelas demandas do mercado e por visões que se amparam na meritocracia e na competição entre indivíduos.

A perspectiva das competências pode sim ser adotada como uma alternativa a uma abordagem de ensino estritamente conteudista e que, muitas vezes, se mantém alheia às demandas da realidade. No entanto, é preciso considerar que na construção do conhecimento nos diferentes espaços e níveis

de formação, os conhecimentos e as habilidades a serem adquiridos devem ser validados pela sua efetividade na formação do indivíduo e no desenvolvimento da sociedade, e não pela sua aplicabilidade na produção de bens e serviços.

Sendo assim, ao se pensar nessa perspectiva para a formação profissional e de nível superior, é necessário considerar que ela também se mostra pertinente às mudanças históricas, econômicas e sociais ocorridas. Além disso, ela também se mostra como uma alternativa complementar à apreensão de conhecimentos básicos ou aprofundados nos processos de formação inicial e profissional, de admissão nos postos de trabalho e de formação continuada do profissional no exercício da função.

No capítulo seguinte, a perspectiva das competências será uma referência para abordarmos a formação do professor de música em nível superior, que neste trabalho, será discutida a partir de três dimensões e suas respectivas competências: a dimensão artística, a dimensão pedagógica e a dimensão da pesquisa, como veremos a seguir.

2 A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM MÚSICA: INTEGRANDO AS DIMENSÕES ARTÍSTICA, PEDAGÓGICA E DA PESQUISA

Neste capítulo, o termo competências será retomado sob o viés da formação do licenciando de música, tema bastante discutido na atualidade em diferentes contextos da educação musical.

Em um primeiro momento, será feita uma revisão bibliográfica a partir de estudos que colocam a formação do professor de música no Brasil em perspectiva, como também apontam questões que podem ser problematizadas.

Em um segundo momento, partindo das leis e diretrizes para os cursos de música em nível superior e seus desdobramentos – Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso -, o termo competências será discutido e aplicado às especificidades da formação do licenciando de música.

E finalizando o capítulo, as competências são abordadas a partir de três dimensões da formação: a artística, a pedagógica e a da pesquisa. Essas dimensões, que pressupõem competências específicas propostas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos, serão discutidas a partir das propostas teóricas de Perrenoud (2000), Zaragozà (2009), Renshaw (2007) e Demo (2015).

2.1 Problemática e perspectivas na formação do licenciando em música no Brasil

A formação do professor de música tem sido objeto de discussão tanto no campo acadêmico como em contextos escolares e não escolares onde se dá a educação musical (BELLOCHIO, 2003). Estudos realizados por diferentes autores têm contribuído para a reflexão sobre aspectos da formação de professores de música como “suas dimensões legais e normativas, os saberes que constituem a profissão docente, o papel da prática reflexiva na constituição da docência e relação da formação com a atuação profissional” (DEL BEN *apud* SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014, p. 9). Del Ben ainda ressalta que o momento atual é desafiador para as instituições de ensino superior, principalmente para os cursos de licenciatura em música, uma vez que exige uma maior interação com as demandas da sociedade, o acolhimento

da diversidade e a urgência em se institucionalizar o ensino da música na educação básica.

A partir de um levantamento realizado pela pesquisadora nas publicações da Revista da ABEM – de 2002 a 2018⁹, utilizando o descritor “Licenciatura em Música” foram encontrados vinte e seis artigos. Desses artigos, dezesseis tratavam especificamente do tema “currículo” e os outros dez da “formação do professor de música em nível superior”. Por priorizarem o assunto central desta investigação, esses dez artigos foram utilizados como principal referência para este capítulo. São eles:

Autores	Título	Data
BELLOCHIO, Claudia	<i>A formação profissional do educador musical: algumas apostas</i>	2003
DEL BEN, Luciana	<i>Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música</i>	2003
MATEIRO, Teresa	<i>O comprometimento reflexivo na formação docente</i>	2003
PIRES, Nair	<i>A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia</i>	2003
QUEIROZ, Luis Ricardo; MARINHO, Vanildo	<i>Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba</i>	2005
HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina; ARAÚJO, Rosane	<i>Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical</i>	2006
PENNA, Maura	<i>Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical</i>	2007
MATEIRO, Teresa	<i>Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música</i>	2009
FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José	<i>Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala em educação musical</i>	2012
MONTANDON, Isabel	<i>Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência</i>	2012

Quadro 2 - Artigos utilizados na revisão bibliográfica sobre a formação do professor de música no Brasil

Além dos artigos citados no Quadro 2, também foi considerado nessa revisão bibliográfica outro estudo sobre a formação do professor de música em

⁹ Este recorte se deve ao fato da temática sobre a formação do professor de música em nível superior ser abordado a partir da publicação de 2002, vol.10, n.7.

nível superior, desenvolvido por Soares, Schambeck e Figueiredo (2012)¹⁰. Este trabalho traça um panorama da formação dos licenciandos em música no Brasil, bem como investiga as expectativas dos mesmos em relação à atuação profissional. Os dados obtidos a partir da pesquisa com 29 coordenadores de cursos e 1.924 estudantes de 43 Instituições de Ensino Superior¹¹ que oferecem licenciatura em música trazem informações quanto à distribuição dos cursos pelo território brasileiro e em instituições públicas e particulares; quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes; quanto à percepção da formação pelos próprios estudantes; e quanto à relação entre a formação e atuação profissional.

A partir da leitura desses textos foram destacados cinco aspectos abordados de forma mais recorrente pelos autores: (1) a identidade das licenciaturas, (2) o perfil do egresso, (3) os espaços de formação, (4) os espaços de atuação profissional e (5) os saberes – conhecimentos e competências – inerentes a essa formação. Esses cinco aspectos serão utilizados como eixos que nortearão a compreensão da formação dos licenciandos em música nesta pesquisa.

Identidade das licenciaturas

As demandas surgidas pelos múltiplos contextos de atuação profissional do educador musical requerem mudanças que vão sendo incorporadas nos espaços de formação como os cursos de licenciatura em música, “oficialmente responsáveis pela preparação de professores no Brasil” (FIGUEIREDO e SOARES, 2012, p. 258). Mesmo sendo consideradas como “única possibilidade de profissionalização em nível superior do professor de música”, as licenciaturas trazem questões que caracterizam a sua própria identidade, como aponta Pires (2003, p. 81): “Quais concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de música? Quais aspectos têm sido priorizados? Quais os fatores que têm interferido na construção da identidade dos cursos?”.

¹⁰O livro *A formação do professor de música no Brasil* é resultante de um projeto desenvolvido no Programa Observatório da Educação, do Ministério da Educação, realizado entre os anos de 2008 e 2012, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹¹ O Curso de Licenciatura em Música da UFSJ não participou da referida pesquisa.

A partir de um estudo com seis cursos de licenciatura em música de Minas Gerais, a autora constatou uma multiplicidade de nomenclaturas para esses cursos - Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; Licenciatura em Artes/ Habilitação Música; Licenciatura em Música; Música/Licenciatura; Licenciatura em Música/Habilitação em Educação Musical; Licenciatura em Educação Musical -, bem como uma consequente hierarquização dessas licenciaturas em concursos públicos e estágios dos licenciandos (PIRES, 2003, p. 82). Essa multiplicidade de nomenclaturas traz duas questões apontadas pela autora: pode acarretar a manutenção da concepção de polivalência para o profissional da área de Artes na Educação Básica, como também a predileção em concursos públicos pelo profissional formado em Educação Artística em relação ao formado em apenas uma das linguagens artísticas – Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Em um estudo onde analisa quinze projetos pedagógicos de cursos de licenciatura no Brasil, Mateiro (2009) também demonstra a relevância da discussão em torno da identidade das licenciaturas. A autora afirma ser esta uma maneira de compreender os valores e as concepções vigentes da formação de um educador musical, frente à multiplicidade de espaços de atuação que vão surgindo. Em outras palavras, qual deve ser o perfil ideal para contemplar as novas demandas surgidas nesses contextos?

O perfil do egresso

“A concepção de formação, de forma histórica, está intrinsecamente relacionada com o perfil do egresso do sistema formador e suas possibilidades de atuação profissional, seja na escola ou fora dela” (BELLOCHIO, 2003, p. 17). Ao considerar esse aspecto da formação, a autora questiona se há *uma* concepção na formação de professores de educação musical ou é preciso reconhecer que há especificidades? Se há um conjunto de espaços em que se produzem “educações musicais”, qual seria a formação que atenda essa conjuntura?

As diferentes perspectivas pelas quais a música pode ser experienciada – “processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional” – requerem novas maneiras de lidar com essas demandas (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 83-84). Diante disso, é preciso

considerar uma preparação ampla, que integre conhecimentos musicais, competências pedagógicas e conhecimentos do campo ético educacional, ou seja, uma formação que “tem particularidades que vão além do perfil de formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música” (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 84).

Corroborando os autores acima citados, Del Ben (2003) propõe uma formação do educador musical que amplie os espaços preestabelecidos de atuação, como também que “sejam flexibilizados os percursos de formação a serem trilhadas pelos futuros professores” (p. 31-32). Ela argumenta a favor de uma formação que

tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas (DEL BEN, 2003, p. 32).

O debate sobre a concepção de formação e perfil do egresso implica considerar também os espaços de formação e atuação profissional do educador musical – a universidade, os institutos superiores de educação, as escolas normais de nível médio (MATEIRO, 2003), as instituições de educação básica e as instituições de ensino especializado em música.

Os espaços de formação

Além dos espaços citados, a autora enumera o que considera relevante para a formação do licenciando em música: 1) a escola como espaço de atuação profissional a ser reinventado para atender a uma sociedade em constante movimento; 2) o comprometimento reflexivo na formação proporcionado pela universidade; e 3) a melhora do ensino a partir de ações que integrem as instituições de educação superior e básica, “transformando o contexto escolar em múltiplos lugares, produtivos e atrativos” (MATEIRO, 2003, p. 38).

A integração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Instituições de Educação Básica (IEB), constatada através do Estágio Supervisionado, se

ampliam a partir de ações de caráter extensionista dos cursos, como também das políticas públicas representadas por Programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹² – e o PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas¹³, e atualmente, o Programa de Residência Pedagógica¹⁴ (FIGUEIREDO e SOARES, 2012).

Em seu estudo sobre dois desses programas, Montandon (2012) ressalta as seguintes contribuições: no caso do PIBID, oferecer uma formação que contemple o cotidiano real da docência; e o Prodocência, proporcionar a avaliação dos cursos de Licenciatura e o seu fortalecimento dentro das unidades. Para a autora, as experiências proporcionadas por esses programas podem ser integradas de forma “permanente aos currículos dos cursos de licenciaturas, atingindo o objetivo maior dos programas que é a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores da educação básica” (MONTANDON, 2012, p. 58).

Os espaços de atuação profissional

Uma das críticas apontadas por Del Ben (2003) à formação do educador musical é o descompasso entre a formação oferecida pelos cursos e o futuro trabalho do professor. Segundo a autora, a formação oferecida não possibilita a atuação em diferentes realidades de ensino-aprendizagem nos contextos escolares. Isso também já havia sido constatado por Bellochio (2003, p. 23) que propõe uma formação inicial do licenciando coesa com a realidade, como também ações de formação continuada:

é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma

¹² O PIBID é um programa da CAPES visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, inserindo-os no cotidiano das escolas públicas e elevando a qualidade da formação inicial dos mesmos. São oferecidas bolsas para discentes de cursos de licenciatura, docentes de instituição de educação superior (coordenação institucional e coordenação de área) e docentes da educação básica (professor supervisor).

¹³ O PRODOCÊNCIA é um programa do Ministério da Educação visa apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores e o estímulo às experiências metodológicas e práticas docentes.

¹⁴ O Programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento da formação docente a partir da imersão do licenciando nas instituições de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa formação também tem o acompanhamento de um docente da escola com experiência na área de ensino do licenciando e de um docente da instituição formadora.

formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se, devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos e para os professores que já atuam, evidentemente, em processos associados com a formação inicial (BELLOCHIO, 2003, p.23)

Outro aspecto ressaltado por Soares, Schambeck e Figueiredo (2012) é a atuação do licenciando de música na educação básica. Para os autores este é um dos desafios para as instituições formadoras, pois os estudantes demonstram preferência em atuar em contextos de ensino especializado, uma vez que “a falta de condições de trabalho, os baixos salários, a permanência da polivalência em muitas instituições de educação básica” acabam desestimulando a atuação nesse contexto (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2012, p. 60).

A partir dos aspectos acima citados, é possível discutir sobre os espaços de atuação profissional e os espaços de formação a partir de uma questão proposta na introdução dessa pesquisa: como a formação proporcionada pelos cursos de licenciatura possibilita a atuação profissional do egresso, ou mesmo, redimensiona a atuação profissional já existente? A resposta pode estar na relação entre os saberes inerentes à formação e as demandas dos contextos de atuação.

Os saberes inerentes à formação – conhecimentos e competências.

A formação do licenciando de música, como também sua atuação profissional, não se baseia principalmente no domínio da linguagem musical, “sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p. 53).

Mesmo levando em consideração esses dois campos de conhecimento, há um risco apontado por Mateiro (2003, p. 36) que é a predominância de dois grandes temas nessa formação: “pedagogismo e conteudismo, ou seja, com ênfase na pedagogia ou com ênfase nos conteúdos”, sem considerar a integração de ambos para a atuação profissional em contextos reais.

Uma das condições para a atuação profissional “é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (BELLOCHIO, 2003, p. 21), em outras palavras, é delimitar quais saberes – do campo musical e pedagógico - possibilitam ao professor atender às demandas específicas de uma situação real de ensino. A autora ainda ressalta que “para ensinar, é preciso que se compreenda a educação em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados” (BELLOCHIO, 2003, p. 22).

Conhecer o ‘repertório de conhecimentos’ do professor de música pressupõe valorizar profissionalmente saberes que identificam a sua ação docente, o qualificando como profissional. Desse modo, poderemos falar de uma *práxis* docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006, p. 57).

As autoras ainda completam que a identificação de um repertório de saberes profissionais contribui para discussões sobre os contextos de atuação profissional, bem como para os processos de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em música.

Os cinco aspectos relacionados à formação do licenciando de música, emergidos da leitura de trabalhos que abordam esse tema - *a identidade das licenciaturas, o perfil do licenciando, os espaços de formação, atuação profissional e os saberes inerentes à formação - conhecimentos e competências* – apresentam uma relação de interdependência. Ao se pensar no atendimento às demandas de uma sociedade em constante transformação, tomamos como ponto de partida para a discussão a *atuação profissional*. É a partir dela que pode ser proposto o *perfil* do egresso a ser formado; e para isso, é preciso refletir quais *saberes* são relevantes para a formação desse perfil, bem como repensar e proporcionar *espaços* para vivenciar e sistematizar esses saberes. O perfil, os saberes enfatizados e os espaços disponibilizados podem ser determinantes na definição da *identidade* da licenciatura.

O fato de coexistirem diferentes identidades de licenciatura em música, não quer dizer que não possa “existir uma matriz curricular que contemple

conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado” (BELLOCHIO, 2003, p. 23). Esses conhecimentos, os *saberes inerentes à formação*, se mostram a partir dos conhecimentos e competências apresentados pelas diretrizes para os cursos de graduação em música - licenciatura e bacharelado - e seus desdobramentos como os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Projetos Pedagógicos de Curso.

2.1.1 Diretrizes para os cursos de licenciatura em música e seus desdobramentos

Quatro dos cinco aspectos do processo de formação do licenciando¹⁵ apontados pela literatura estudada – *perfil do egresso, espaços de formação, atuação profissional e os saberes inerentes a essa formação* – também podem ser constatados nas diretrizes para os cursos de licenciatura em música – o Parecer nº 0146/2002 da Câmara de Educação Superior e Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares dos Cursos de Graduação; a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação - e em seus desdobramentos – como o Parecer nº 063/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de São João del Rei sobre critérios e padrões dos Projetos Pedagógicos de Curso; o Projeto Pedagógico Institucional da UFSJ - a partir da perspectiva das competências adotadas nesses documentos.

Como mencionado no Capítulo 1, a perspectiva das competências tem norteado as diretrizes educacionais para todos os níveis da educação básica, da educação profissional e da educação em nível superior no Brasil. No caso dos cursos de Graduação em Música, Bacharelado e Licenciaturas, por exemplo, as competências são abordadas a partir dos princípios que norteiam cada curso; dos objetivos previstos; e dos campos de conhecimento.

No Parecer nº 0146/2002 da Câmara de Educação Superior e Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares dos Cursos

¹⁵ A *identidade das licenciaturas* não consta nas diretrizes. Uma possível justificativa para essa ausência nos documentos pode ser o fato desse aspecto estar relacionado a especificidades da região onde um curso pode estar inserido. Ou seja, não é um aspecto que pode ser generalizado para todos os cursos de licenciatura.

de Graduação é apresentado o objetivo do curso de graduação em música que visa “contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas”. A partir das competências e habilidades propostas abaixo, é possível constatar alguns dos aspectos da formação do licenciando de Música, já mencionados:

- Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- Atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música;
- Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (CES/CNE 0146/2002, p.23).

É interessante observar que na primeira, segunda e quinta competências propostas nesse parecer é possível identificar os *saberes inerentes à formação*. Já na terceira e quarta competências, os possíveis *espaços de atuação profissional* estão presentes.

Na Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação – que define a formação inicial em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e de formação continuada - é proposto que a formação assuma uma natureza diversa, possibilitando o desenvolvimento de diferentes competências para a atuação profissional:

(...) instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes **competências**, a serem desenvolvidas (CNE/ RESOLUÇÃO nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 42, grifo nosso).

Além de apontar os *espaços de formação* e o *perfil do egresso*, a Resolução acima também aponta os *saberes inerentes à formação* ao citar a natureza dos componentes curriculares previstos, através dos quais as competências poderão ser desenvolvidas:

Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as **competências** e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática e como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas (CNE/ RESOLUÇÃO nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 49, grifo nosso).

Como primeiro *espaço de atuação profissional*, o estágio supervisionado também é citado por este documento como uma oportunidade de consolidação das competências desenvolvidas em diferentes campos do conhecimento:

(...) o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as **competências** desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (*idem*, p. 49. grifo nosso).

Partindo de diretrizes gerais como pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, é possível apontar a perspectiva das competências também em seus desdobramentos como, por exemplo, o Parecer nº 063/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFSJ – que estabelece definições, princípios, graus acadêmicos, critérios e padrões para organização dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFSJ. No Artigo 5º é possível vislumbrar os aspectos da formação do licenciando nos princípios expostos:

Art. 5º O PPC do Curso deve demonstrar claramente como o conjunto de atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento dos conteúdos, **competências** e habilidades esperadas, atendendo aos seguintes princípios:

I – Articulação: busca do diálogo multi e interdisciplinar entre os diversos campos do saber, ensejando a articulação direta com a pós-graduação e a superação da visão fragmentada do conhecimento (*saberes inerentes à formação*);

II – Atualização: abertura de concepção para acolher ajustes programáticos periódicos que incorporem avanços do conhecimento, inovações técnicas e redefinições no campo profissional (*saberes inerentes à formação*);

III – Autonomia: favorecimento da **competência** dos sujeitos para o aprendizado ativo e para a permanente reflexão sobre teorias, práticas e técnicas do campo de formação (*saberes inerentes à formação*);

IV – Diversificação Metodológica: possibilidade de utilização de tecnologias de informação e comunicação; de oferecimento de unidades curriculares e atividades a distância em cursos presenciais, respeitadas as normas e a legislação vigentes; e de realização de visitas técnicas e atividades de campo, dentre outras (*espaços de formação*);

V – Formação humanizada: concepção curricular que propicia a formação humanística e ética, considerando as decorrências socioculturais, políticas, ambientais e econômicas associadas ao exercício profissional (*saberes inerentes à formação*);

VI – Flexibilidade: busca da diminuição da rigidez curricular, evitando-se, o mais possível, pré-requisitos e correquisitos, e permitindo aos discentes escolherem parte do seu percurso formativo (*perfil do egresso*) (CONEP /UFSJ Parecer nº 063/2013, p. 4, grifo nosso).

A perspectiva das competências também se estende ao Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal de São del-Rei (2009) ao propor a valorização do ensino de graduação a partir dos *saberes inerentes à formação*:

a graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada; ela deve propiciar a “aquisição de **competências** de longo prazo”, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir uma base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos (PPI/UFSJ, 2009, p.10, grifo nosso).

Como última etapa dos possíveis desdobramentos das diretrizes que regem a formação do licenciando de música, o Projeto Pedagógico de Curso se mostra como o elo entre os ideais mais generalizados de uma formação e a concretização para o atendimento de demandas mais específicas da sociedade ao se estabelecer, por exemplo, o perfil de egresso desejado.

No caso do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, os aspectos enumerados e discutidos nos itens 2.1 e 2.1.1 serão abordados com mais profundidade no Capítulo 3. Uma discussão necessária e anterior à do Projeto Pedagógico do Curso em questão é sobre o perfil de egresso desejado. Ao se estabelecer qual o perfil almejado, ou qual *músico-educador* formar é preciso considerar um dos aspectos discutidos como os *saberes inerentes* a essa formação. E esses saberes se configuram a partir de três dimensões da formação do músico-educador: a dimensão artística, a pedagógica e a da pesquisa.

2.2 As dimensões da formação do músico-educador: artística, pedagógica e da pesquisa

Neste item faz-se necessária a justificativa pela adoção do termo *músico-educador* em substituição ao licenciando (ou professor) de música, anteriormente utilizados na discussão sobre a formação. Esse termo se mostra mais abrangente e complexo, uma vez que envolve a integração de áreas distintas e correlatas na formação desse profissional, que se divide em três dimensões: artística, pedagógica e da pesquisa.

A visão de músico-educador abordada nessa pesquisa pode ser retratada a partir dos objetivos específicos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ, que preopõe duas Habilitações (ênfases): uma em Instrumento e Canto e outra em Educação Musical. O termo pode ser ilustrado com a proposta de formação de um profissional com competência musical e pedagógica para atuar em contextos da educação básica e/ou do ensino especializado de música (DMUSI/UFSJ, 2008-2014).

O termo *músico* é contemplado com objetivos relativos ao desenvolvimento técnico-musical, à atuação em contextos e formações musicais de variados estilos e gêneros musicais e à valorização da identidade cultural e da criatividade do aluno. Ainda que não proponha a formação em um instrumento específico ao longo dos quatro anos de graduação, como acontece na Habilitação em Instrumento/Canto, a Habilitação em Educação Musical não deixa de contemplar a dimensão artística do músico-educador, que se dá em diferentes momentos, como por exemplo, nas disciplinas teóricas e coletivas,

nas práticas dos instrumentos musicalizadores – flauta doce, violão e teclado - nas performances do repertório a partir de diferentes formações musicais e de diferentes níveis técnico-musicais e nas ações de caráter extensionista como será demonstrado mais adiante.

Já o termo *educador* é contemplado com objetivos relativos a vivências diversificadas de ação artístico-musical e pedagógica, à ênfase no trabalho interdisciplinar, ao aprofundamento teórico e prático a partir do exercício docente em diferentes contextos - e à reflexão sobre a própria formação docente, isso para ambas as habilitações oferecidas. Esse segundo termo também abarca a pesquisa como um aspecto da ação pedagógica, tendo como objetivo a realização de projetos de pesquisa interdisciplinar relacionando a performance e o ensino musical a outras áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Musicologia Histórica, a História, a Etnomusicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Literatura, Neurociência, entre outras (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 36-37).

A formação do músico-educador requer o desenvolvimento de competências de diferentes campos do conhecimento, distribuídos nas três dimensões citadas anteriormente. No Quadro 3, a seguir, essas três dimensões são ilustradas com os campos de conhecimento propostos pelo Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ (DMUSI/UFSJ, 2008-2014):

Dimensão Artística	I. Campo de Conhecimentos Instrumental e Vocal II. Campo de Conhecimentos Composicional e Regência III. Campo de Conhecimentos Teóricos VI. Campo de Conhecimento de Integração
Dimensão Pedagógica	IV. Campo de Conhecimentos Humanísticos V. Campo de Conhecimento Pedagógico VI. Campo de Conhecimento de Integração
Dimensão da Pesquisa	VII. Campo de Conhecimento de Pesquisa

Quadro 3 - Dimensões da formação do músico-educador e os campos de conhecimento

2.2.1 A dimensão artística da formação

A dimensão artística envolve o conhecimento técnico-instrumental/vocal, o conhecimento das relações intrínsecas (elementos constitutivos, sintaxe, caráter expressivo, estrutura, estilo e significado simbólico) e extrínsecas (contextualização histórico-cultural) da linguagem musical (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 39).

Sendo um processo complexo, a aprendizagem musical requer o desenvolvimento de competências específicas - auditivas, de performance e de criação – ao mesmo tempo que conta com a mobilização de conhecimentos de diferentes campos da música. E o desenvolvimento de competências musicais é necessário tanto para a atuação na educação básica quanto para o ensino em escolas especializadas (RUNISEK, 2004, p. 1). O autor ainda ressalta que conhecimento conceitual sobre a música será significativo se for dado “por um relacionamento - dedutivo ou indutivo - entre o conhecimento declarado e a experiência musical realmente vivida através da performance, análise auditiva ou criação (*idem*, p. 13).

Para Zaragoza (2012), é possível elevar o ensino e aprendizagem de música tendo o desenvolvimento da competência musical como objetivo. Apesar de também considerar a polissemia do termo e as questões que ele traz (como mencionado no Capítulo 1), o autor defende uma perspectiva de competências para o ensino da música na Educação Básica não para apenas atender as demandas que surgem, mas também para criar novas demandas, novos cenários, exercitando a curiosidade e criatividade, indo além da recepção e administração das demandas cotidianas (ZARAGOZÀ, 2012).

Diante disso, quais competências musicais devem ser desenvolvidas pelo aluno? Quais estratégias podem promover “atitudes abertas, críticas e de pesquisa dos estudantes em torno da música como um fenômeno social que atenda a diversas funções, sejam elas artísticas, culturais, de lazer, econômicas ou sociais”? (ZARAGOZÀ, 2012, p. 2)¹⁶. O autor propõe as seguintes competências a serem desenvolvidas: a competência perceptiva, a

¹⁶ (...) estratègies que promoguin en l'alumnat unes actituds obertes, crítiques i de recerca al voltant de la música com a fenomen social que compleix funcions diverses, ja siguin artístiques, culturals, d'oci, econòmiques o d'identitat social.

competência expressivo/interpretativa, a competência criativa, a competência musicológica, a competência instrumental (axiológica e cognitiva) (ZARAGOZÀ, 2009).

A *competência perceptiva* é a capacidade de vivenciar diferentes níveis de percepção musical que pode ser uma escuta sensorial (música de fundo), passando por uma escuta emocional (imagens, sentimentos, pensamentos evocados) até uma escuta analítica (compreensão do discurso musical) (ZARAGOZÀ, 2009). Essa competência envolve o gerenciamento e a reflexão sobre o que se ouve a partir de conhecimentos musicais prévios adquiridos. Esses conhecimentos se caracterizam “por estar latentes, por estar disponíveis, se construído internamente de maneira significativa para que sejam ativados em contextos cotidianos, se for acompanhado de uma atitude cognitiva adequada” (ZARAGOZÀ, 2012, p. 3)¹⁷. A competência perceptiva pode ser constatada quando percebemos aspectos como textura, estilo e o significado de uma trilha sonora de um filme; ou reconhecemos uma sequência harmônica da música de um anúncio de televisão; ou ainda quando enquadramos uma música desconhecida em um determinado estilo; entre outros.

Em sua definição da competência perceptiva, Ball (2010 *apud* ZARAGOZÀ, 2012, p. 3)¹⁸ propõe:

A competência perceptiva está diretamente ligada ao conceito de dedução de padrões musicais. Em outras palavras, um conjunto de conhecimentos induzidos ao longo de uma história de experiências de aprendizagem auditiva que os sujeitos internalizam na forma de um conjunto de atributos, modelos, regularidades, que são dedutíveis na música que os contém, e que os ouvintes reconhecem sem muito esforço desde a primeira apreciação.

¹⁷ Uns coneixements que es caracteritzen pel fet de ser latents, d'estar a disposició, si s'han construït internament de forma significativa, de manera que s'activen en els contextos quotidians si s'acompanyen amb una actitud cognitiva adient.

¹⁸ La competència perceptiva va directament lligada al concepte de deducció de patrons musicals. És a dir, un conjunt de coneixements induïts al llarg d'un historial d'experiències d'aprenentatge auditiu que els subjectes interioritzen en forma de conjunt d'atributs, de models, de regularitats, que són deduïbles en músiques que els contenen, i que els oients reconeixen sense gaire esforç des de la primera audició.

Para Zaragozà, a competência perceptual deve estar entre os objetivos do currículo obrigatório e, conseqüentemente, em sala de aula. Ela requer o desenvolvimento de habilidades por meio de estratégias de “conceituação indutiva e dedutiva e reflexão explícita”, uma vez que as sociedades se sujeitam a uma exposição sistemática de estímulos sonoros e musicais (ZARAGOZÀ, 2012, p. 4).

A *competência expressiva/interpretativa* envolve a capacidade de expressar musicalmente uma concepção através do canto, do movimento e de uma fonte sonora. Ela pode ser constatada pelo domínio técnico da voz ou fonte sonora, ou mesmo, ao tocar um instrumento ou cantar com prazer, iniciativa e curiosidade em qualquer nível de desenvolvimento técnico-musical; pelo ato de reproduzir obras por imitação, de ouvido ou através da leitura de partituras musicais convencionais ou não; entre outros.

Para Zaragozà (2012), há uma visão de senso comum que considera a música como sendo uma prática feita apenas por músicos que tenham uma preparação específica em instituições de ensino de música especializado. Essa visão limita a capacidade natural das pessoas de fazer música seja com a voz, corpo ou qualquer fonte sonora, independente de possuir a técnica necessária.

Diante disso, ele propõe que os educadores musicais devem ser determinados ao defender a ideia de que fazer música é uma experiência disponível a todos e que esta autocensura no campo interpretativo da música acaba valorizando a percepção musical em detrimento da expressão musical (ZARAGOZÀ, 2012).

A *competência criativa* é a capacidade de explorar, improvisar, escolher e organizar os elementos da música a partir da voz, de instrumentos tradicionais, de outras fontes sonoras não convencionais e até mesmo de recursos tecnológicos que não exigem conhecimentos específicos de música e domínio da leitura musical. Essas tecnologias podem facilitar o acesso à criatividade musical, como também possibilitar experiências interdisciplinares ao integrar a música a outras linguagens artística (ZARAGOZÀ, 2009). Essa competência pode ser constatada nas iniciativas dos alunos em pesquisar, transformar, inventar e arranjar música de diferentes estilos com o auxílio de softwares ou numa ação simples de solfejar ou assoviar melodias

improvisadas, iniciativas estas, que podem se juntar às estratégias utilizadas pelo educador musical em sala de aula.

A competência musicológica está relacionada ao conteúdo do currículo obrigatório denominado contextos musicais. Ela pode ser constatada ao descrevermos e situarmos historicamente obras de um concerto; ao discutirmos o gosto musical a partir das características dos gêneros musicais preferidos; ao analisarmos e descrevermos um gênero utilizando a terminologia apropriada; entre outros. Ao identificar, compreender e relacionar esses conhecimentos, os processos perceptivos, interpretativos e criativos são enriquecidos como demonstra Zaragozà (2009, p. 66) ¹⁹:

Que podemos fazer com a música além de escutá-la, interpretá-la ou criá-la? Também podemos falar dela, do que nos sugere e nos emociona, de seu significado, de seu estilo, de sua estrutura... Neste caso, as palavras denotam os conhecimentos que possuímos para alcançar níveis mais elevados de compreensão musical.

O autor ainda ressalta que conhecer música, tecer críticas sobre o mundo da música e sua relação com a cultura e a vida das pessoas é um conhecimento considerado competente se for contextualizado com a vida cotidiana. Como a vida, a música também oferece experiências de expectativa, repetição, variação, contraste e possibilita experiências em diferentes níveis de percepção e expressão.

As competências descritas até o momento mobilizam conhecimentos relacionados à música e que seriam previstos no currículo. No entanto, há situações em que os comportamentos não estariam relacionados a nenhuma das competências anteriormente citadas, como aponta Zaragozà (2012): ao presentear um amigo com a gravação arranjada e editada de sua música favorita em ocasião do seu aniversário; ao formar um grupo musical para apresentar em um concerto beneficente; ao atuar voluntariamente ministrando aulas de instrumento; ou ao homenagear um professor com um concerto de despedida.

¹⁹ Qué podemos hacer con la música además de escucharla, interpretarla o crearla? También podemos hablar de ella, de lo que nos sugiere y nos emociona, de su significado, de su estilo, de su estructura... Em este caso, lãs palabras denotan lós conocimientos que poseemos para alcanzar cotas más elevadas de comprensión musical.

Em todos esses exemplos, o aspecto ético, os valores estão presentes, demonstrando a capacidade de conferir um significado à experiência com a música, o que demonstra a *competência axiológica*, envolve a capacidade de aplicar e atribuir valores a uma experiência musical, favorecendo contextos sociais positivos. Essa competência está relacionada ao que alguns currículos definem como atitudes, valores e normas e outros, como um aspecto das competências básicas prevista no currículo (ZARAGOZÀ, 2012).

Aspectos como atitudes, valores e normas, citados pelo autor, também são encontrados nas diretrizes para a Educação Básica – os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte – para o Ensino Fundamental²⁰ (séries iniciais e finais), sendo enumeradas, a seguir, algumas delas:

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas;
- Interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas;
- Disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando ideias, sentimentos e percepções;
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais;
- Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes;
- Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte;
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas;
- Sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas;
- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal;
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura (BRASIL, 1997, p. 61-62).

Além de aspectos como atitudes, valores e normas, os Parâmetros Curriculares Nacionais²¹ (PCN) de Arte (1997) tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio (2006) também apresentam competências e

²⁰ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> Acesso em 24/09/2019.

²¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para as séries iniciais abrangiam da 1ª à 4ª série, e para as séries finais, da 5ª à 8ª série. Atualmente, as séries iniciais do Ensino Fundamental abrangem do 1º ao 5º ano, e as séries finais, do 6º ao 9º ano.

conteúdos a partir de eixos que se mostram análogos às competências enumeradas por Zaragoza (2012). São eles:

Ensino Fundamental 1ª à 4ª série	Ensino Fundamental 5ª à 8ª série	Ensino Médio
<p>Conteúdos de Música</p> <p>COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM MÚSICA: Interpretação, improvisação e composição</p> <p>APRECIÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: Escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical</p> <p>MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: Música e sons do mundo</p>	<p>Conteúdos de Música</p> <p>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM MÚSICA: improvisação, composição e interpretação</p> <p>APRECIÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: Escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical</p> <p>COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO</p>	<p>Conteúdos de Música</p> <p>REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p> <p>INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO</p> <p>CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL</p>

Quadro 4 - Eixos para abordagem dos conteúdos de Arte na Educação Básica

Assim, os eixos de Comunicação e Expressão em Música (Ensino Fundamental - EF), bem como Representação e Comunicação (Ensino Médio - EM) preveem competências análogas às *competências expressiva/interpretativa* e *criativa*; os eixos de Apreciação significativa em Música (EF) e Investigação e Compreensão (EM) trazem competências relacionadas com a *competência perceptiva*; e os eixos Música como produto cultural e histórico (EF) e Contextualização sociocultural (EM) apresentam competências análogas à *competência musicológica*.

Também na Base Nacional Comum Curricular²² (BNCC) – área de Arte/Música – os conteúdos serão abordados a partir da percepção,

²² A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica — ou seja, da Educação Infantil até o

experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros (BRASIL, 2017). Essas modalidades do fazer musical trazem competências análogas às propostas por Zaragozà (2012). A seguir, foram enumeradas algumas competências específicas para o ensino de Arte:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (BRASIL, 2017, p. 198).

Ainda que a Educação Básica não seja um nível de formação abordado nessa pesquisa, a discussão de aspectos constitutivos de suas diretrizes como os PCNs ou a BNCC é válida, porque a Educação Básica é um dos possíveis contextos de atuação profissional do músico-educador. E as demandas de um contexto específico como esse, exige que a formação contemple competências como as previstas nessas diretrizes.

Essa perspectiva de competências do músico-educador proposta por Zaragozà (2012) ainda demonstra uma estreita relação com o que propõe Keith Swanwick em seu Modelo C(L)A(S)P (1979). No original em inglês – **C**omposition, **L**iterature studies, **A**udition, **S**kill acquisition, **P**erformance, esse modelo traz três modalidades centrais – Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P) -, consideradas as formas fundamentais de se relacionar com a música, e têm nos estudos de literatura (L) e nas habilidades técnicas (S), um suporte para tornar essa relação com a música mais efetiva (BOTELHO, 2002, p. 69).

Além de propor um envolvimento direto com a música, as três modalidades principais se mostram como parâmetros para investigar a compreensão musical (SWANWICK, 1979). Cada uma delas possui “uma natureza peculiar, com procedimentos e produtos próprios, mas que ao mesmo tempo enriquece e reforça a outra, tornando a experiência musical completa” (FRANÇA, 1995, p. 41).

Além de favorecer a investigação da compreensão musical, tornar a experiência musical mais integrada e abrangente, as três modalidades citadas podem favorecer a construção ou aprimoramento de competências relevantes na formação do músico-educador.

Essa integração do fazer musical se mostra como uma alternativa para os currículos e para as práticas envolvidas na formação do futuro profissional, onde essas modalidades podem ser tomadas como pontos de interseção das diferentes disciplinas que compõem o campo de conhecimentos específicos em música.

Assim, se retomarmos os termos que compõem o conceito de competência (abordados no Capítulo 1), podemos observar que as modalidades do fazer musical contemplam *conhecimentos* e *habilidades* que podem ser requeridos em diferentes *contextos* de atuação artística – como cantor, instrumentista, regente, compositor ou crítico. Outro termo apresentado, *atitude*, também foi contemplada com a *competência axiológica*, proposta por Zaragoza (2012) e que pode estar presente nesses diferentes contextos de atuação artística citados.

A maneira como o licenciando em música vivencia, sistematiza, analisa criticamente e contextualiza universos sonoros que transcendam o da música erudita, irá influenciar diretamente em sua atuação como músico-educador. Outra questão a ser ressaltada é que mesmo pertencendo à dimensão artística da formação, essas competências serão relevantes em sua atuação pedagógica, como será demonstrado mais adiante.

2.2.2 A dimensão pedagógica da formação

Ao abordar o ofício de professor, Perrenoud (2000) propõe um inventário de competências com o intuito de delinear a atividade docente. A perspectiva

das competências pode ser uma resposta a outras questões que permeiam a atividade docente como “a prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e pedagogia diferenciada” (MEIRIEU, 1989 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 11). Além do mais, essa atividade não é imutável, ela passa por transformações constantes demandando novas competências ou enfatizando outras já reconhecidas.

Assim, as competências propostas para a atividade docente precisam “ser coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação continuada, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas” (PERRENOUD, 2000, p. 14). São elas:

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

Em relação à formação do músico-educador, as competências 1, 2, 5, 8, 9 e 10 também se mostram cabíveis à dimensão artística da formação. Isso porque elas podem se estender à aprendizagem instrumental/vocal, ao planejamento e avaliação do estudo, “ao desenvolvimento da autonomia do licenciando como performer, à prática musical individual/coletiva e ao gerenciamento da carreira” (SOUSA e BOTELHO, 2016, p. 2).

As competências 1, 2, 3, 4 mencionam o processo de ensino-aprendizagem e questões a serem enfrentadas pelo músico-educador em contextos de ensino de música especializado ou não (espaços de atuação profissional) e que serão abordadas nos espaços de formação oferecidos durante o percurso acadêmico. Nos espaços de atuação profissional como instituições de ensino especializado e de educação básica, as competências 6, 7 e 8 também serão necessárias como um aspecto da dimensão pedagógica da formação.

Como mencionado anteriormente, há competências que se aplicam também à dimensão artística da formação. Como docente, o licenciando de música pode enfrentar dilemas no seu dia-a-dia de ordem econômica, pedagógica e social. “E a esses dilemas, somam-se os relacionados à dimensão artística como reconhecer o seu papel como artista e o papel da arte como instrumento de modificação do indivíduo e da sociedade” (SOUSA e BOTELHO, 2016, p. 3).

As competências propostas por Perrenoud também foram referências para um estudo sobre a formação de professores de música de nível fundamental e médio (MACHADO, 2004). Nesse estudo, a autora identificou sete competências - algumas podem ser consideradas adaptações das propostas por Perrenoud - a partir da entrevista com 12 professores, como demonstra o Quadro 5, a seguir:

Perrenoud (2000)	Machado (2004)
I. Organizar e dirigir situações da aprendizagem;	I. Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar;
II. Administrar a progressão das aprendizagens;	II. Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos;
III. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;	III. Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos;
IV. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;	IV. Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música;
V. Trabalhar em equipe;	V. Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar;
VI. Participar da administração da escola;	VI. Relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites;
VII . Informar e envolver os pais;	VII. Manter-se em continuado processo de formação profissional.
VIII. Utilizar novas tecnologias;	
XIX. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;	
X. Administrar sua própria formação.	

Quadro 5 - Competências para ensinar

As competências propostas por Perrenoud (2000), bem como as identificadas por Machado (2004) são apontamentos para a prática docente, que segundo Perrenoud (2001), é “agir na urgência e decidir na incerteza”. Elas não se esgotam, uma vez que as demandas dos contextos – tanto da educação básica, quanto do ensino especializado de música - estão em constante transformação. A partir delas é possível oferecer um processo contínuo de formação ao músico-educador que seja pertinente com as diferentes realidades enfrentadas.

As competências da dimensão pedagógica também podem ser constatadas em documentos como, por exemplo, a Base Nacional Comum de Formação Docente (BNCFD, 2018), que prevê três aspectos da competência profissional do professor: *conhecimento, prática e engajamento*.

Conhecimento profissional - associado à prática e relacionado ao que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores. Os conhecimentos estão na essência da competência e são imprescindíveis para a constituição delas.

Prática profissional – ela possibilita viver, ainda durante o curso de formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar ao professor em início de carreira e o profissional em formação continuada.

Engajamento profissional - é o compromisso moral e ético do professor com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. É a busca constante da melhoria da prática, do sentido do trabalho e do reconhecimento da sua importância (YOSHIDA, 2018²³).

Esses três aspectos da competência profissional do professor propõem competências específicas, algumas delas (I.Organizar e dirigir situações da aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; VII. Informar e envolver os pais; X. Administrar sua própria formação) inspiradas nas *competências de ensinar* propostas por Perrenoud (1999), como demonstra o Quadro 6, a seguir:

²³ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/14591/conhecimento-pratica-e-engajamento-entenda-a-matriz-de-competencias-do-professor-na-base>

Competências profissionais docentes (BNCFD, 2018)		
Conhecimentos profissionais	Prática profissional	Engajamento profissional
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los; 1.2 Demonstrar conhecimentos sobre os alunos e como eles aprendem; 1.3 Reconhecer os contextos; 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; 2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; 2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino; 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades.	3.1 Comprometer-se como o próprio desenvolvimento profissional 3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática os princípios que todos são capazes; 3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; 3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e a comunidade.

Quadro 6 - Competências profissionais docentes (BNCFD)

Outro referencial para a discussão da dimensão pedagógica da formação, mas que também cabe à dimensão artística são os conceitos propostos por Renshaw (2007) como *liderança musical*, *qualidade na experiência musical* e *prática reflexiva*. A partir desses termos são enumeradas habilidades²⁴ determinantes para o desenvolvimento profissional de músicos que assumem funções como condutor, professor e incentivador em contextos que adota uma perspectiva social e cultural, além da musical (RENSHAW, 2007).

Em relação à *liderança musical*, é necessário que o músico-educador desempenhe diversos papéis – maestro, professor, catalisador – e que domine diferentes “linguagens” musicais, pois

²⁴ Mesmo que o autor utilize a palavra habilidade e não, competência, os termos *liderança musical*, *qualidade na experiência musical* e *prática reflexiva* foram utilizados na discussão sobre competências das dimensões da formação. Isso se justifica pelo fato de as habilidades ser consideradas um aspecto do conceito de competência, como foi apresentado no Capítulo 1.

tanto a habilidade quanto o gosto eclético do líder tornam-se críticos para a maneira como eles extraem e desenvolvem as ideias e respostas do grupo. A relação entre a intervenção do tutor e a não intervenção é extremamente sutil nas formas colaborativas de fazer música. Decisões individuais e coletivas estão constantemente ocorrendo, mas a questão crucial é como o líder usa essas decisões para o benefício de todo o conjunto (RENSHAW, 2007, p. 33) ²⁵.

As habilidades de liderança artística e habilidades genéricas de liderança enumeradas pelo autor se mostram como um aspecto relevante para a dimensão pedagógica e também para a dimensão artística da formação do músico-educador, como demonstra o Quadro 7 abaixo:

Exemplos de habilidades de liderança artística	Exemplos de habilidades genéricas de liderança
<ul style="list-style-type: none"> - Criar e estruturar um projeto, tomando decisões sobre a linguagem musical e gerenciando pessoas em um contexto colaborativo (dimensão artística) - Mediar o processo criativo possibilitando aos participantes ver, ouvir, sentir e se conectar (dimensão pedagógica) - Indicar de forma clara a qualidade musical a ser alcançada, tendo o líder e músicos mais experientes como exemplos musicais e modelos eficazes (dimensão artística). - Criar uma relação de equilíbrio onde haja espaço para o aprimoramento artístico e o “ímpeto” criativo (dimensão pedagógica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente estimulante onde os participantes possam desenvolver seus pontos fortes, adquirir confiança e ampliar suas habilidades. - Ser capaz de trabalhar efetivamente em diferentes equipes, intervindo com sabedoria em contextos de tomada compartilhada de decisão. - Ser capaz de respeitar, ouvir e atuar de maneira assertiva e flexível dentro de uma forma colaborativa de trabalho, garantindo a integridade artística do processo. (dimensão pedagógica)

Quadro 7 - Habilidades de liderança artística (RENSHAW, 2007)

Em relação à *qualidade na experiência musical*, o autor aponta a necessidade de líderes musicais e professores buscarem um esquema de avaliação da qualidade que seja coerente aos seus contextos de atuação. Um exemplo dado por Renshaw são os projetos sociais desenvolvidos em comunidades:

²⁵ Both the skill and eclectic taste of the leader become critical to the way in which they draw out and develop the ideas and responses of the group. The relationship between tutor intervention and non-intervention is extremely subtle in collaborative forms of music-making. Individual and collective decisions are constantly taking place, but the crucial issue is how the leader uses these decisions for the benefit of the whole ensemble.

É cada vez mais reconhecido na comunidade de artes profissionais que não existe um único padrão de excelência imutável. Qualquer visão válida de excelência deve ser definida em relação ao contexto e adequação ao propósito. Todas as atividades musicais devem buscar a excelência, mas os critérios usados para julgar isso variam dependendo do objetivo e contexto (ROGERS, 2002 *apud* RENSHAW, 2007, p. 37)²⁶.

Ao pensar na diversidade dos contextos, bem como dos gêneros musicais abordados, Renshaw aponta dois princípios fundamentais para determinar a experiência musical de qualidade: adequação à finalidade e relevância para o contexto. Em outras palavras, “as atividades musicais só podem ser julgadas de maneira justa pela adequação de seus objetivos e pelo modo como estabelecem conexões significativas com seu contexto particular” (RENSHAW, 2007, p. 37)²⁷. Assim, ele propõe critérios genéricos para a avaliação da qualidade em todas as formas da experiência musical:

- focar em ouvir a música e outros músicos do grupo;
- estar aberto ao espírito da música e da performance;
- capturar uma autenticidade do som, em que o som reflete a conexão entre a audição interior de uma pessoa, a intenção musical e a experiência musical do passado;
- transmitir o significado da música, mostrando uma compreensão de sua construção interna (isso é relevante para interpretar e criar música);
- demonstrar força de convicção, confiança interna, envolvimento, assumir riscos e espírito independente no desempenho;
- exibir uma abordagem à produção musical que revela curiosidade, integridade, honestidade, humildade e uma clara intenção musical (RENSHAW, 2007, p. 38-39)²⁸.

²⁶ It is increasingly recognised in the professional arts community that no single immutable standard of excellence can exist. Any valid view of excellence has to be defined in relation to context and fitness for purpose. All musical activities must strive for excellence, but the criteria used to judge this will vary depending on the aim and context.

²⁷ Music activities can only be judged fairly by the appropriateness of their aims and the way in which they make meaningful connections to their particular context.

²⁸ • focused listening to the music and other musicians in the group;
 • openness to the spirit of the music and the performance;
 • capturing an authenticity of sound, where the sound reflects the connection between a person’s inner listening, musical intention and past musical experience;
 • conveying the meaning of the music by showing an understanding of its inner construction (this is relevant to both interpreting and creating music);
 • demonstrating strength of conviction, inner confidence, engagement, risk-taking and an independent spirit in performance;
 • displaying an approach to music-making that reveals curiosity, integrity, honesty, humility and a clear musical intention.

O autor ressalta que esses critérios não se esgotam uma vez que precisam ser adaptados, tornando-se pertinentes a cada contexto da experiência musical. Ele traz outro exemplo da utilização desses critérios em um contexto de prática colaborativa²⁹ em oficinas criativas, direcionados aos participantes e aos líderes musicais, como demonstra o Quadro 8, a seguir:

Participantes	Líderes musicais
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a prática do conhecimento e das habilidades necessárias para improvisar, compor e realizar uma performance; - Comunicar a "sensação" da música, demonstrando uma compreensão das relações presentes nela através da experiência direta de fazer a peça; - Apresentar um desempenho convincente que transmite um envolvimento na música devido a uma compreensão auditiva, física e emocional do processo criativo; - Demonstrar um senso de propriedade individual e coletiva no qual as vozes dos participantes são ouvidas e reconhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as variáveis decorrentes do perfil dos participantes e do contexto social e cultural; - Planejar, estruturar e exercer a liderança artística em todas as etapas de uma oficina criativa: aquecimentos; interpretação; desenvolvimento de habilidades instrumentais; elaboração de arranjo; avaliação. - Ter uma perspectiva social, cultural e musical ampla e informada, sendo capaz de atuar com diferentes linguagens musicais simultaneamente; - Desempenhar diversos papéis - compositor, arranjador, facilitador, improvisador, intérprete, maestro, professor e catalisador.

Quadro 8 - Critérios de avaliação da qualidade da experiência musical (RENSHAW, 2007).

O autor ressalta novamente que esses critérios não são definitivos, pois é preciso levar em consideração as particularidades dos contextos – finalidade e relevância -, como, por exemplo, a prática de uma oficina criativa com jovens infratores, um musicotepeuta que trabalha com uma criança autista, a performance da música erudita em uma sala de concerto, o trabalho experimental em um laboratório de som e imagem, entre outros.

Em relação à *prática reflexiva*, Renshaw (2007) aponta a necessidade dos líderes musicais compreenderem de maneira clara e informada como se dá uma experiência de qualidade em diferentes contextos de atuação. E para isso

²⁹ Os contextos de prática colaborativa caracterizam-se por um ambiente de aprendizagem pautado na confiança, no respeito mútuo, no qual jovens músicos são orientados por músicos mais experientes na aquisição de habilidades técnico-musicais, como também a compartilhar ideias musicais, resolução de problemas e decisões (RENSHAW, 2005).

é necessário um processo contínuo de autoavaliação, ou seja, um compromisso com uma prática reflexiva. Assim, ele propõe um quadro para um perfil de autoavaliação a partir de algumas categorias:

- qualidade de processo, projeto e desempenho - usando critérios genéricos e específicos para julgar a qualidade;
- qualidade das habilidades de liderança - artísticas, genéricas e aquelas habilidades que promovem formas tácitas de conhecer;
- qualidade de habilidades de comunicação;
- qualidade de habilidades interpessoais;
- qualidade de habilidades gerenciais;
- qualidade de habilidades criativas - improvisando, compondo e organizando;
- qualidade de habilidades de desempenho;
- qualidade das habilidades de avaliação;
- qualidade de desenvolvimento pessoal (RENSHAW, 2007, p. 41)³⁰.

Ele ainda propõe como elemento da prática reflexiva três princípios para um processo de autoavaliação que podem funcionar como um guia: registro, autoavaliação e avaliação colaborativa. Para o *registro* ele sugere manter um diário para descrever as questões como observações, reflexões e respostas experimentadas na atuação. A *autoavaliação* ao final de cada projeto para redelinear um perfil que reflita sobre a eficácia do processo e produto. Já a *avaliação colaborativa* possibilitaria o compartilhamento das observações e críticas de todos os envolvidos no projeto: mentores, colegas de trabalho e participantes (RENSHAW, 2007). Esses processos contribuem para a eficácia da prática dos líderes, bem como para a qualidade da experiência musical oferecida nos projetos. No entanto, eles só trariam resultados se forem oferecidas condições adequadas para o desenvolvimento musical, pessoal profissional dos líderes. E “a chave para o futuro está na qualidade e no fornecimento de desenvolvimento profissional para músicos” (*idem*, p. 42)

Como as competências da dimensão artística, as da dimensão pedagógica também contemplam os termos que constituem o conceito de

³⁰ • quality of process, project and performance – using generic and specific criteria for judging quality; • quality of leadership skills – artistic, generic and those skills that foster tacit ways of knowing; • quality of communication skills; • quality of interpersonal skills; • quality of management skills; • quality of creative skills – improvising, composing and arranging; • quality of performing skills; • quality of evaluation skills; • quality of own personal development.

competência como os *conhecimentos* (tanto do campo artístico quanto do pedagógico), as *habilidades* (necessárias à atuação do músico-educador), a *atitude* (o engajamento profissional, liderança musical, busca pela qualidade da experiência musical) e o *contexto* (diferentes práticas musicais, diferentes contextos e níveis de ensino musical).

Como mencionado anteriormente no item 2.2.2, é possível constatar as relações de interdependência entre as competências da dimensão artística e da dimensão pedagógica da formação, pois em sua atuação docente, o músico-educador precisa considerar suas competências artísticas, uma vez que ele é um modelo a ser seguido. Outra questão é que é a partir de sua experiência como músico – tocando, cantando, criando, apreciando, contextualizando, imprimindo e compartilhando significados a partir da experiência musical - que ele assumirá uma atitude empática em relação ao percurso realizado pelo outro, seja na prática musical ou na prática pedagógica.

A busca por uma prática reflexiva – seja ela em sua dimensão artística ou pedagógica – requer uma postura investigativa. E essa dimensão – a da pesquisa – também se faz necessária na formação do músico-educador.

2.2.3 A dimensão da pesquisa da formação

Integrando às demais dimensões da formação do músico-educador, a dimensão da pesquisa será abordada nesse trabalho a partir da visão “educar pela pesquisa”, proposta por Demo (2015). Esta visão tem como base o questionamento reconstrutivo, onde a construção do conhecimento se dá através “de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes” (BERTOLETTI *et al.*, 2003, p. 2).

O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Do ponto de vista da educação, trata-se da ética da competência, que jamais pode ser reduzida à competitividade. Do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo (DEMO, 2015, p. 1).

Esse questionamento reconstrutivo mostra-se pertinente na prática docente ao considerarmos os desafios da pesquisa que Demo (2015) coloca para o professor, pois “uma condição fatal da educação pela pesquisa é que o professor seja pesquisador” (DEMO, 2015, p. 47).

Em primeiro lugar, ele deve *reconstruir permanentemente seu projeto pedagógico próprio*. Ter uma proposta própria, elaborada e sempre reelaborada é mais relevante do que se valer das ideias e teorias alheias para se colocar no mundo. Em segundo lugar, o professor precisa *produzir textos científicos próprios*, voltados para sua área de interesse. Assim, ele poderia “progredir no questionamento reconstrutivo, em termos teóricos e práticos” (DEMO, 2015, p.50). Em terceiro lugar, é imprescindível *reconstruir material didático próprio* e não se tornar dependente da proposta alheia. Para o autor, a presença dinâmica do professor é um material didático “decisivo” (2015, p. 55). Em quarto lugar, *innovar a prática didática* de acordo com as demandas dos contextos de atuação. Em quinto lugar, “a educação pela pesquisa supõe um processo de *permanente recuperação da competência do professor*” (DEMO, 2015, p. 60). Diante disso, o autor enumera cinco aspectos dessa competência:

- 1) *Pesquisa* – para realizar questionamentos reconstrutivos unindo teoria e prática;
- 2) *Elaboração própria* – para se chegar a projeto pedagógico próprio;
- 3) *Teorização das práticas* – para exercitar a autocríticas e a críticas de outras práticas;
- 4) *Atualização permanente* – para refazer a competência no dia a dia;
- 5) *Manejo reconstrutivo da instrumentação eletrônica* – para transmitir o conhecimento com ferramentas mais atuais e de modo efetivo (DEMO, 2015, p. 62).

O autor ainda ressalta que o questionamento reconstrutivo pode transformar o modo como entendemos a palavra aprender, pois essa abordagem supera o instruir ou o treinar, incentivando uma autonomia crítica no sujeito (DEMO, 2015).

O perfil prático-reflexivo do professor também é abordado por Beineke (2012) que discute a atividade profissional a partir de três conceitos propostos por Schön (1983; 2000 *apud* BEINEKE, 2012, p. 183): o *conhecimento na ação*, manifestado no saber-fazer e em conhecimentos tácitos; a *reflexão na*

ação, a capacidade de pensar e reorganizar a ação no momento de sua execução; e *reflexão sobre a ação*, que consiste na análise avaliativa da ação concluída.

Em suas considerações, Beineke (2012) demonstra a relevância da reflexão sobre a ação, ao permitir ao professor incorporar novas ações e esquemas ao seu conhecimento prático. Ela ainda considera que a experiência prática não é suficiente para explicar o desenvolvimento profissional. Para a autora,

É por intermédio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, incluindo, também, o diálogo reflexivo com a ciência (BEINEKE, 2012, p. 200).

Como mencionado anteriormente, a prática reflexiva se mostra como um aspecto necessário à formação do músico-educador, pois é ela que dará subsídios para atender às demandas surgidas em diferentes contextos de atuação profissional, sejam eles pertencentes à dimensão artística ou pedagógica dessa atuação. Assim, os *conhecimentos, habilidades, contextos e atitudes* (termos que constituem o conceito de competência) se mostram como potenciais objetos de estudo para o músico-educador, oferecendo subsídios para que ele repense sua atuação profissional.

2.3 Considerações finais

Nesse capítulo a formação do músico-educador pôde ser retratada a partir de aspectos como *a identidade das licenciaturas, o perfil do egresso, os espaços de formação e atuação profissional e os saberes inerentes a essa formação – conhecimentos e competências*, emergidos da revisão bibliográfica realizada pela pesquisadora. Alguns desses aspectos também foram identificados nas diretrizes para os cursos de música em nível superior e seus desdobramentos, como, por exemplo, o Projeto Pedagógico Institucional da UFSJ.

Esses cinco aspectos da formação do músico-educador podem apresentar uma estreita relação com os termos que compõem o conceito de

competência abordado no Capítulo1 – *conhecimentos, habilidades, contexto e atitude*. Por exemplo, os *conhecimentos e habilidades* se relacionam aos *saberes inerentes da formação*; já o *contexto* diz respeito aos *espaços de formação e à atuação profissional* do músico-educador. Além disso, os *conhecimentos e habilidades* previstos em uma proposta de formação possibilitam o delineamento do *perfil* de profissional pretendido e este, por sua vez, também influencia a *identidade do curso* a ser oferecido.

Na última parte do capítulo, os *saberes inerentes* a essa formação foram abordados a partir de três dimensões – artística, pedagógica e da pesquisa – que assumem uma relação de interdependência tanto na formação, quanto na atuação profissional do futuro músico-educador. Essas dimensões também foram identificadas a partir dos campos de conhecimentos previstos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, cuja formação prevista será tema do próximo capítulo.

3 A FORMAÇÃO DO MÚSICO-EDUCADOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ

Nesse capítulo, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ será discutido segundo aspectos abordados nos capítulos anteriores, como a formação na perspectiva das competências, assunto tratado no Capítulo 1, e os cinco eixos delineados a partir da revisão bibliográfica relativa à formação do licenciando em música: (1) a identidade das licenciaturas, (2) o perfil do egresso, (3) os espaços de formação, (4) atuação profissional e (5) os saberes inerentes a essa formação – conhecimentos e competências, tratados no Capítulo 2 desta tese.

Em um primeiro momento será traçado um breve histórico sobre o curso, desde a sua criação em 2006 até a implementação da Pós-Graduação em Música, em 2019. Em seguida, os aspectos acima citados relacionados à formação do músico-educador, bem como as três dimensões dessa formação – artística, pedagógica e da pesquisa – serão discutidos a partir do Projeto Pedagógico do Curso e das ações de caráter extensionistas desenvolvidas pelos docentes do curso e das demandas das políticas de democratização do ensino superior.

3.1 Breve histórico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ

A proposta de criação do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, elaborada pela comissão formada pelos professores Abel Raimundo de Moraes Silva³¹, Antônio Carlos Guimarães³² e José Antônio Baêta Zille³³ foi apresentada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEP) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) em outubro de 2005.

³¹ Abel Raimundo de Moraes Silva, doutor em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG, é professor adjunto do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ – área de violoncelo - desde a sua criação.

³² Antônio Carlos Guimarães, doutor em Música pela University of Iowa (USA), é professor associado do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ – área de flauta transversal - desde sua criação.

³³ José Antônio Baêta Zille, doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professor dos Cursos de Licenciatura em Música e em Design da Universidade Estadual de Minas Gerais.

A primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Instrumento ou Canto teve sua aprovação juntamente com a criação do curso em 09 de março de 2006, através de uma Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSJ (CONEP). Esta resolução também foi seguida por outras duas que propunham a criação do Departamento de Música da UFSJ (DMUSI) e da Coordenadoria do Curso de Música (CMUSI), respectivamente.

No ano de 2009, juntamente com implantação da Habilitação em Educação Musical, foi aprovada a segunda versão do Projeto Pedagógico do Curso. A criação dessa habilitação se justificou pela demanda gerada pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96 e 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica e que exige uma formação de profissionais aptos para atuar nesse contexto.

Tendo em vista a alta demanda regional para a formação de Educador Musical, optou-se pela criação de uma nova habilitação que privilegia o conteúdo didático para a formação desse profissional, prescindindo de uma formação instrumental mais específica e aprofundada (DMUSI/UFSJ, 2008-2014).

A habilitação de Educação Musical também favoreceu uma reestruturação do curso em um momento em que as demandas de ensino, no caso, as aulas individuais de instrumentos, não conseguiriam ser supridas pelo quadro de docentes disponíveis (para o ano de 2009, o corpo docente, formado por nove professores, deveria atender a quatro turmas de 35 alunos, em média, com aulas individuais de instrumento).

Em 2014, o Projeto Pedagógico do Curso foi alterado de acordo com a determinação da Resolução nº 27, de 11 de setembro de 2013 do CONEP/UFSJ, com a substituição do termo *habilitação* pelo termo *formação específica*, como demonstra o texto a seguir:

Tendo em vista a alta demanda regional para a formação de Educador Musical, optou-se pela criação de uma nova *formação específica / trajetória curricular* que privilegia o conteúdo didático para a formação desse profissional, prescindindo de uma formação instrumental mais específica e aprofundada. Assim, além da readequação da carga horária do Curso, para as formações instrumentais específicas já

existentes, este documento propõe a criação da *formação específica* em Educação Musical, a partir de 2009 (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 3).

A carga horária também foi modificada pela Resolução nº 023, de 31/07/2013, que determinou aos Colegiados de Curso que fizessem o ajuste da carga horária dos Cursos de Graduação. Sendo assim, a hora/aula teria a duração de 55 minutos. No entanto, não houve modificações nos itens que compõem a estrutura do Projeto em relação à versão de 2008. Devido a isso, essa 2ª versão do Projeto Pedagógico será definida nas referências dessa pesquisa como DMUSI/UFSJ (2008-2014).

Em 2018, o Projeto Pedagógico passou por mais uma reformulação a partir da exigência de adequação dos cursos de licenciatura proposta pela Resolução CNE/CP nº 002/2015, pelo Plano Pedagógico Institucional da UFSJ (PPI) e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018 (PDI).

Na última versão do Projeto Pedagógico de Curso - DMUSI/UFSJ (2018), termos como *Habilitação em Instrumento/Canto* e *Habilitação em Educação Musical* foram substituídos por *Linha de formação específica (ênfase)*, além do acréscimo de mais 400 horas na carga horária. A ampliação desta para um mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico nos Cursos de Licenciatura prevê a inclusão de conteúdos como “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, Parágrafo 2º, Artigo 13 *apud* UFSJ/DMUSI, 2018).

A seguir, será apresentada a partir dos dados descritos no sumário, a penúltima versão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, versão que será utilizada nas discussões levantadas nessa pesquisa. A justificativa em adotar a versão DMUSI/UFSJ (2008-2014) é que esta era a versão de Projeto Pedagógico de Curso vigente no período em que ocorreu a coleta de dados com discentes e egressos do referido curso.

As demais versões do projeto, identificadas nas referências a partir do ano em que foram elaboradas - (DMUSI/UFSJ, 2006) - 1ª versão e DMUSI/UFSJ, 2018) - 3ª e última versão – também serão apresentadas a partir dos dados do sumário, no Anexo 1, ao final.

Projeto Pedagógico de Curso – DMSUI/UFSJ (2008-2014)	
<p>Parte I – APRESENTAÇÃO DA UFSJ</p> <p>1 HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO DA UFSJ</p> <p>1.1 A cidade de São João del-Rei</p> <p>1.1.1 Situação</p> <p>1.1.2 Síntese histórica</p> <p>1.2 - A Universidade Federal de São João del-Rei</p> <p>Parte II – A CONCEPÇÃO DO CURSO</p> <p>2 JUSTIFICATIVA</p> <p>2.1 Aspectos histórico-culturais</p> <p>2.2 Aspectos histórico-musicais</p> <p>2.3 Aspectos legal-educacionais</p> <p>2.4 Demandas latentes</p> <p>2.5 Demanda específica</p> <p>2.6 Aspectos acadêmico-vocacionais</p> <p>2.6.1 Do Ensino</p> <p>2.6.2 Da Pesquisa</p> <p>2.6.3 Da Extensão</p> <p>3 OBJETIVOS</p> <p>3.1 Objetivo Geral</p> <p>3.2 Objetivos específicos</p> <p>4 PERFIL DO EGRESSO</p> <p>4.1 Competências gerais e específicas</p> <p>4.2 Campos de atuação e as habilitações do egresso</p> <p>5 PESQUISA E EXTENSÃO</p> <p>5.1 Sobre a Pesquisa</p> <p>5.2 Possibilidades para projetos de Extensão</p>	<p>Parte III – CURRÍCULO</p> <p>6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>6.1 Diretrizes legais</p> <p>6.2 Eixos epistemológicos</p> <p>6.3 Objetivos do currículo</p> <p>6.3.1 A música e a educação musical para os objetivos do currículo</p> <p>6.4 Estrutura curricular</p> <p>6.4.1 Campos do conhecimento</p> <p>6.4.2 Componentes curriculares e sua descrição</p> <p>6.4.3 Matriz Curricular</p> <p>6.4.4 Pré-requisitos</p> <p>6.5 Estratégias de ensino-aprendizagem</p> <p>6.5.1 Metodologia para estudos bibliográficos</p> <p>6.6 Avaliação da aprendizagem</p> <p>Parte IV – CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO</p> <p>7 SÍNTESE GERAL</p> <p>8 ESTRUTURA E PREVISÃO DE PROGRESSÃO CURRICULAR</p> <p>9 CORPO DOCENTE</p> <p>9.1 Perfil do corpo docente</p> <p>9.2 Critérios de seleção do corpo docente</p> <p>9.2.1 Critérios gerais</p> <p>9.2.2 Critérios específicos</p> <p>10 ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS</p> <p>10.1 Espaço físico</p> <p>10.2 Equipamentos, instrumentos e acessórios musicais.</p> <p>ANEXOS</p>

Quadro 9 - Sumário PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (DMUSI, 2008-2014)

Com treze anos completados em julho de 2019, e atualmente com um quadro docente composto por vinte e três professores, o curso inicia seu Programa de Pós-Graduação em Música a partir de agosto desse ano, que tem

como objetivos “contribuir para a ampliação e o fortalecimento da pesquisa em música no Brasil; gerar conhecimento em música por meio da pesquisa e da prática musical; e colaborar para o estudo, divulgação e manutenção do rico acervo e das práticas musicais existentes na mesorregião do Campo das Vertentes, em particular, e no restante das Minas Gerais”³⁴.

Com as linhas de pesquisa *Dimensões teóricas e práticas da performance musical* (Linha 1), *Dimensões teóricas e práticas da formação musical* (Linha 2) e *Aspectos estéticos e culturais da produção musical* (Linha 3), o programa obteve dezesseis aprovados no primeiro processo seletivo, sendo doze deles, egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ.

3.2 Qual músico-educador formar? Uma formação na perspectiva das competências

Partindo de aspectos emergidos da análise de estudos relacionados à formação do licenciando de música, realizado pela pesquisadora e apresentados no Capítulo 2, será feita uma discussão desses aspectos em relação à formação proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ (DMUSI/UFSJ, 2008-2014). Assim, essa formação será discutida a partir dos cinco eixos já mencionados: (1) a identidade das licenciaturas, (2) o perfil do egresso, (3) os espaços de formação, (4) os espaços de atuação profissional e (5) os saberes - conhecimentos e competências – inerentes a essa formação.

A identidade das licenciaturas

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei difere da maioria das licenciaturas que preveem a formação de um profissional que atuará nas escolas de educação básica, como é o caso de algumas licenciaturas elencadas no estudo de Pires (2003) - Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; Licenciatura em Artes/Habilitação Música; Licenciatura em Educação Musical Escolar - ao propor o atendimento de demandas específicas da cidade de São João del-Rei e de sua região.

³⁴ Disponível em <https://ufsj.edu.br/ppgmusi/> Acesso em 30/07/2019.

Estas demandas requerem não só a formação de educadores musicais, como também de músicos para atuarem em diversos tipos de manifestações musicais da região, instituições de ensino formal como o Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier e outras agremiações onde se formam praticantes amadores. Diante disso, optou-se por oferecer as Habilitações (ênfase) em Instrumento ou Canto que visam uma formação “versátil e intermediária entre os cursos tradicionais de Licenciatura em Música e os cursos de Bacharelado” (DMUSI/UFSJ, 2008/2014, p. 31); e a Habilitação (ênfase) em Educação Musical, posteriormente, no ano de 2009, como mencionado anteriormente.

Esta identidade específica do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ vai ao encontro do que apontam Pires (2003) e Mateiro (2009), quando as autoras colocam a importância em se considerar os valores e as concepções da formação do educador musical frente à multiplicidade dos espaços de atuação, os quais, no caso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, são bem característicos da região onde a instituição está inserida. Esta identidade certamente determinará o perfil dos licenciandos, como veremos ao longo deste texto.

O perfil do egresso

O perfil do profissional formado visa atender a uma demanda da cidade e região que requer educadores musicais para atuarem na educação básica, como também músicos, instrumentistas, cantores que atuarão em contextos específicos, característicos de uma região “historicamente rica em tradições musicais - orquestras sacras, corais, bandas de música, ensino musical secular em âmbitos informais e formais”, oferecidos em agremiações musicais onde se formam músicos amadores e instituições de ensino formal como o Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier (DMSUI/UFSJ, 2008-2014, p. 32). Apesar de não serem citados no perfil pretendido, contextos de atuação como projetos sociais, organizações não governamentais (ONGs), entre outros, podem ser contemplados com as formações específicas – em Educação Musical e em Instrumento/Canto - oferecidas pelo curso, como será demonstrado no próximo item.

Uma questão deve ser considerada no perfil previsto no Projeto Pedagógico do curso em questão e até mesmo no estabelecimento das identidades dos cursos de licenciatura mencionadas anteriormente: educadores musicais atuam na Educação Básica e Licenciandos em Instrumento e Canto atuam no ensino de música especializado.

Vale ressaltar aqui que os perfis previstos não assumem limites de atuação tão rígidos. Em outras palavras, os egressos de ambas as habilitações têm uma formação que os possibilita atuar na Educação Básica e no ensino especializado. Assim, mesmo direcionado a uma formação mais aprofundada no instrumento, o egresso de Instrumento e Canto terá uma formação pedagógica que transcenda o ensino de música especializado. Por outro lado, o egresso de Educação Musical, mesmo não tendo essa formação aprofundada em um instrumento durante o curso, possui experiência prévia como instrumentista – em um ou mais instrumentos – e professor de instrumento. Logo, a sua experiência prévia aliada à formação pedagógica oferecida lhe possibilita atuar também no ensino de música especializado.

Os espaços de formação

Além dos componentes curriculares, esses espaços podem ser estabelecidos com a integração das instituições de educação superior e básica a partir de programas como o PIBID e o Prodocência (MATEIRO, 2003; MONTANDON, 2012), além de ações conjuntas com instituições de ensino especializado existentes na cidade de São João del-Rei e região.

Em relação aos componentes curriculares, estes são previstos e divididos no Projeto Pedagógico em diferentes campos do conhecimento (mencionadas no Capítulo 2):

- I. Campo de Conhecimentos Instrumental e Vocal
- II. Campo de Conhecimentos Composicional e Regência
- III. Campo de Conhecimentos Teóricos
- IV. Campo de Conhecimentos Humanísticos
- V. Campo de Conhecimento Pedagógico
- VI. Campo de Conhecimento de Integração
- VII. Campo de Conhecimento de Pesquisa (DMSUI/UFSJ, 2008-2014).

A divisão dos campos do conhecimento se estende aos “laboratórios de vivências” ou oficinas previstas no Projeto Pedagógico. Essas oficinas, espaços de formação como as unidades curriculares, proporcionam a vivência de diversas situações que envolvem práticas musicais (Oficinas de Performance), pedagógicas (Oficinas Pedagógicas) e científicas (Oficinas de Projetos).

O estágio supervisionado, outro espaço de formação, contempla vivências de ensino-aprendizagem profissional em contextos de trabalho reais, sob a supervisão de docentes do curso e a colaboração de profissionais das instituições concedentes do estágio. Essas experiências se dividem em duas dimensões no Projeto Pedagógico do Curso: a *pedagógica* e a *artístico-pedagógica*. Em sua *dimensão pedagógica*, o estágio supervisionado prevê as etapas de observação e atuação didático-musical progressiva, em diferentes contextos de ensino especializado de música ou não. Em sua *dimensão artístico-pedagógica*, o estágio supervisionado dá oportunidade ao músico-educador de

integrar, em situação de apresentação ou de *performance* musical, várias facetas do futuro profissional, como o intérprete, o músico-instrumentista (ou cantor), o educador e difusor cultural, além do educador humanista e democrático, consciente de seu papel social e engajado numa proposta de levar um bem cultural diferenciado a vários espaços da sociedade, muitos deles carentes desse tipo de cultura (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 80).

Como nas instituições de ensino especializado de música, essa dimensão do estágio se mostra pertinente a outros espaços como, por exemplo, hospitais, creches, asilos, organizações não governamentais (ONGs), empresas, entre outros. “Trata-se, portanto, de uma atuação que irá ampliar a futura atuação profissional do estagiário na sociedade, envolvendo espaços culturais mais amplos, mas não menos importantes do que a própria sala de aula” (*ibidem*).

Além desses espaços de formação, há as atividades complementares acadêmico-científico-culturais, que visam enriquecer a formação do músico-educador a partir de atividades como “a iniciação científica, eventos científicos e acadêmicos, atividades de extensão, trabalhos multidisciplinares ou de

equipe, atividades culturais e artísticas, cursos de idioma e informática, monitorias, gestão ou representação estudantil” (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 62).

Complementando o âmbito do ensino, os outros dois âmbitos - extensão e pesquisa – são previstos no Projeto pedagógico a partir das especificidades da cidade de São João del-Rei e região. As atividades de extensão preveem a preservação e promoção da cultura na cidade e região através de cursos e palestras com temas pertinentes às demandas locais e projetos e eventos musicais realizados em diferentes espaços culturais. As atividades de pesquisa poderão abordar temas da educação musical, performance, musicologia, história da música colonial, como também integrar outras áreas do conhecimento e departamentos da UFSJ. Sendo São João del-Rei detentora de uma tradição da performance da música colonial mineira, isso contribui para o oferecimento de um vasto campo de pesquisa para “atender a uma pedagogia integrada ao contexto histórico-cultural e a demandas específicas do ensino musical nas escolas especialistas (Conservatórios de Música), nas escolas regulares e em outros espaços formais e informais de ensino” (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 33).

Como exemplos desses espaços de formação previstos no Projeto Pedagógico, podemos citar as ações de caráter extensionista realizadas a partir de Projetos e Programas de Extensão. A partir de uma pesquisa nos editais da Pró-Reitoria de Extensão da UFSJ, foram enumerados Projetos e Programas desenvolvidos pelos docentes do curso. Essas ações, algumas já encerradas na época da coleta de dados, foram distribuídas nas três dimensões da formação do músico-educador - artística, pedagógica e de pesquisa – como demonstra o Quadro 10, a seguir:

	Programas e projetos	Breve descrição
	1. Coral de Trombones da UFSJ (2006 - atual);	O programa pretende integrar músicos do curso de música da UFSJ e músicos da região do Campo das Vertentes, pertencentes às 29 bandas da região e do Conservatório Padre José M ^a Xavier.

Dimensão artística	2. (*) Programa Música XXI (2009 – 2018);	O programa objetiva oferecer aos jovens músicos do curso de música da UFSJ e da comunidade externa oportunidades de performance, bem como proporcionar a formação de público e a construção do saber artístico no nível apreciativo. Além disso, ele estabelece o diálogo entre o Departamento de Música da UFSJ e as manifestações artísticas e musicais da cidade e região.
	3. Projeto Orquestra Sinfônica de São João del-Rei (2010);	O projeto pretendeu integrar discentes do curso de música e músicos da comunidade externa em uma experiência de prática de conjunto sob a orientação de um docente do DMUSI.
	4. UFSJazz Big Band: um sopro pelas “bandas” de São João del-Rei (2015 – atual);	O projeto visa integrar discentes do curso de música da UFSJ e membros da comunidade externa como integrantes das bandas de música locais, bem como impulsionar uma cultura musical pouco difundida nos meios de comunicação atuais.
	5. Música nos Corredores (2014/2015/2019);	O projeto propõe a performance musical de discentes e docente do curso de música aos pacientes, acompanhantes e funcionários da clínica de hemodiálise Renalclin de São João Del Rei. Além das apresentações, o projeto ainda propõe o registro de depoimentos dos envolvidos sobre suas impressões das ações propostas.
	6. (*) Roda de choro: resgate e vivência da cultura musical brasileira através da prática e pesquisa em performance na música popular (2014 - 2015);	O projeto pretendeu oferecer a vivência da prática em conjunto do choro (oferecida a discentes e membros da comunidade externa) através de dinâmicas das rodas, abordando o processo de aprendizagem informal, através da tradição oral.
	7. (*) <i>Muito prazer, Villa-Lobos!</i> (2009);	O projeto, uma apresentação cênico-musical cujo tema foi o compositor Heitor Villa-Lobos, objetivou proporcionar o acesso à música erudita por meio de uma atividade lúdica e participativa. Além disso, ele possibilitou aos discentes do curso a articulação das práticas instrumental e pedagógica, contribuindo assim

		para sua formação como músico-educadores.
	8. Sons da Vertentes (2014 – atual);	O programa propõe o mapeamento e a produção em estúdio de grupos musicais amadores, semiprofissionais e tradicionais da região do campo das Vertentes. Os grupos escolhidos a partir de um processo seletivo são produzidos em estúdio com orientação de professores e alunos dos Cursos de Música, Jornalismo e Ciência da Computação da UFSJ. O material produzido é disponibilizado nas redes sociais como <i>Facebook, Instagram, Twitter</i> e <i>Soundcloud</i> .
	9. Piano.Pérolas: desvelando o repertório didático brasileiro (2014 – atual).	O programa visa contribuir para a formação inicial e continuada de professores de piano por meio de conteúdos disponibilizados nas plataformas virtuais <i>YouTube, Facebook</i> e <i>Instagram</i> . Isso se dá a partir da seleção e performance do repertório brasileiro para piano voltado aos níveis elementar e intermediário do aprendizado instrumental; vídeo-aulas; e oficinas de capacitação para professores de piano.
Dimensão Pedagógica	10. Vivências Musicais (2010 – atual);	O programa pretende oferecer à comunidade de São João del-Rei e região o aperfeiçoamento da prática pedagógico-musical, da prática instrumental e do canto, através de atividades individuais e coletivas.
	11. Jovens Músicos para São João del-Rei: Núcleo “Ribeirinhos” (2010);	O programa visa a revitalização e manutenção das entidades culturais existentes em São João del-Rei e região - como a Orquestra Ribeiro Bastos - dedicadas à divulgação e permanência da música sacra na região. Os participantes – crianças e adultos iniciantes – têm aulas de musicalização e instrumento com discentes do curso, apresentações semestrais e participação na Orquestra Ribeiro Bastos (para os que se mostram aptos durante a experiência no programa).
	12. Educar para Preservar (2011- atual);	Esse programa é uma continuação do <i>Programa Jovens Músicos para São João del-Rei</i> , que propõe

		implementar ações que visam apoiar as entidades histórico-musicais de São João del-Rei e região, em suas demandas de atividades artísticas e de formação de novos músicos.
	13. Educação Musical nas Casas Lares (em parceria com o Curso de Psicologia) (2011 – atual);	O projeto é uma parceria entre os cursos de Música e Psicologia da UFSJ. Ele propõe a realização atividades de musicalização para crianças e adolescentes abrigados de duas Casas Lares situadas em São João del-Rei. Além disso, ele visa identificar as implicações da experiência musical no desenvolvimento integral do público envolvido. Atualmente este projeto foi incorporado ao Programa Música Viva, descrito posteriormente.
	14. Corporeidade e Arte na Terceira Idade (em parceria com os Cursos de Teatro e Educação Física) (2009 – atual);	O programa, uma parceria dos cursos de Educação Física, Música, Teatro e da Secretaria de Saúde/PSF do município de São Tiago/MG, visa oferecer atividades que contribuem para um processo de envelhecimento saudável.
	15. Música Viva: valorização da cidadania (PROEXT ³⁵) – Junção de projetos de extensão da Música e da Psicologia.	O programa integra duas propostas de extensão encaminhadas que concorreram ao edital PROEXT/MEC/2013, visando o biênio 2014-2015. A fusão inaugurou uma nova forma de cooperação entre os Departamentos de Música e Psicologia da UFSJ. O primeiro projeto inclui oficinas de musicalização, Canto Coral e aulas de Violão Musicalizador para crianças de duas Casas Lares de São João del-Rei; O segundo projeto, “Música para Santa Cruz”, é subdividido em três núcleos, compreendendo canto coral infantil (<i>Coral Legal</i>), violão (<i>Cordas da Vida</i>), e orquestra (<i>Orquestra Jovem de Santa Cruz de Minas</i>) e conta com a colaboração de docentes e discentes do curso de Música, além de um discente

³⁵O PROEXT abrange programas e projetos de extensão universitária com ênfase na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior.

Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-epositorio/File/proex/Edital%20PROEXT%202015.pdf>. Acesso em 15/08/2019

		colaborador curso de Psicologia.
	16. Programa Benke (Coral Infantil) (2014 – atual);	O programa visa oferecer, a partir da prática com corais infanto-juvenis criados nos anos de 2014 e 2015, pelo Projeto Benke, a formação técnico-pedagógica a discentes do curso e regentes da comunidade externa.
	17. Música na APAE (2016 – atual);	O programa pretende proporcionar um trabalho de educação musical aos estudantes da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE) de São João del-Rei.
	18. (*) Concertos Didáticos no Teatro Municipal (2013)	O projeto propunha a realização de concertos didáticos a alunos das escolas públicas de São João del-Rei. Também eram previstas atividades de musicalização que antecederiam os concertos no Teatro Municipal de São João del-Rei, ministradas por um discente.
	19. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2011 – atual);	O subprojeto visa formar docentes altamente qualificados, capazes de avaliar, planejar e executar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de conteúdos da área de Música e propiciem a vivência da experiência musical no âmbito da Educação Básica.
	20. Residência pedagógica (2018 – atual)	O programa tem por objetivo geral, estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica. Com isso, o programa proporciona a coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar; possibilita a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; e estimula o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
Dimensão da Pesquisa	21. (*) Laboratório de Edição e Digitalização de Partituras e Manuscritos Musicais (2010-2011);	O projeto pretendeu capacitar discentes e membros da comunidade externa a atuarem na edição e digitalização de partituras e manuscritos musicais por meio do computador.

	22. Memória viva: arquivos musicais em São João del-Rei e região (2014 – atual).	O projeto oferece oficinas de capacitação para catalogação e edição musical, visando a organização, preservação e difusão do acervo de documentação musical (partituras) localizado em São João del-Rei e região.
--	--	---

(*) Programas ou projetos já finalizados

Quadro 10 - Ações de caráter extensionista desenvolvidas no curso

A escolha em citar os programas de ensino PIBID e Residência Pedagógica junto aos descritos acima se justifica pelo fato desses programas assumirem um caráter extensionista. Ambos propõem a inserção do músico-educador em Instituições de Educação Básica (IEB), promovendo uma relação dialógica entre as IEBs e a universidade.

As ações de caráter extensionista descritas acima apresentam interseções entre as dimensões da formação do músico-educador, uma vez que as práticas desenvolvidas nesses projetos e programas acabam gerando Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), relatórios, projetos de iniciação científica e artigos publicados em eventos afins.

Alguns Projetos e Programas promovem a interseção das dimensões artística e pedagógica, pois os discentes, tanto da Habilitação em Instrumento e Canto quanto os da Habilitação em Educação Musical, atuam como instrumentistas e regentes junto aos participantes em concertos; elaborando e ensaiando arranjos compostos de acordo com as demandas surgidas; produzindo e divulgando os eventos; ministrando aulas individuais e coletivas em contextos da Educação Básica e do ensino especializado; e exercendo funções administrativas dentro dos projetos e programas.

Assim, essas ações se mostram como um primeiro espaço de atuação profissional para o discente que conta com um *plus* que é a orientação de um docente do curso e a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos inerentes à formação do músico-educador, além de desenvolver competências relevantes para sua atuação profissional.

Os espaços de atuação profissional

A pertinência e abrangência da formação em relação aos espaços de atuação profissional deve ser um objetivo sempre almejado nos cursos de licenciatura em música (DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003).

No caso do Curso de Música da UFSJ, a atuação profissional ou a preparação para esta atuação, como foi mencionado anteriormente, também pode ser constatada nos objetivos do curso – geral e específicos – que apontam tanto os contextos onde o egresso poderá atuar, quanto as atitudes ideais que acompanham essa atuação. Assim, o profissional formado pelo curso atuará

com atitude científica, consciência crítica, ética e responsabilidade social, em diversos espaços formais e não formais de ensino, mais especificamente, na rede de ensino fundamental e médio, e em instituições de ensino específico de música, integrando sua prática ao seu entorno, visando o desenvolvimento cultural, social e econômico, em âmbitos locais, regionais e nacionais (DMUSI/UFSJ, 2008-2014, p. 36).

A partir dos objetivos específicos podem ser enumerados alguns contextos e a natureza da ação a ser realizada como demonstra o Quadro 11, a seguir:

- Atuar com projetos interdisciplinares que integram música e outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento.	Educação básica
- Viabilizar o desenvolvimento técnico- musical (instrumental/ vocal) dos alunos, para atuarem como instrumentistas e cantores em formações e grupos de estilos musicais variados.	Ensino especializado de música
- Atuar em ações artístico-musical e pedagógica diversificadas, enfatizando um trabalho interdisciplinar. - Aprofundar o conhecimento teórico e prático a partir do exercício docente. - Capacitar músicos e professores de música atuantes no conservatório, bandas de música, coros e orquestras e na rede de educação básica.	Educação básica Ensino especializado de música
- Desenvolver projetos de pesquisa nas áreas pedagógico-musicais que atendam as demandas das instituições locais.	Produção cultural e preservação da tradição
- Viabilizar projetos de pesquisa que integre performance e educação musical a outras áreas presentes na UFSJ - Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Teatro, Educação Física, entre outras, visando a compreensão, a difusão e o desenvolvimento cultural das áreas mencionadas.	Projetos de pesquisa

Quadro 11 - Contextos previstos no projeto pedagógico para atuação profissional

Os saberes – conhecimentos e competências – inerentes a essa formação

Os conhecimentos e competências a serem abordados na formação do músico-educador se dividem em diferentes dimensões: artística e pedagógica. E a delimitação desses saberes é necessária para atender demandas específicas de cada contexto de ensino (Bellochio, 2003).

No Projeto Pedagógico do Curso, esses *saberes* são apresentados a partir das competências específicas de cada campo de conhecimento. Assim, para cada campo de conhecimento serão mobilizados conhecimentos, habilidades e atitudes para a construção de competências que caracterizam o perfil do profissional licenciado do Curso de Música da UFSJ:

- *Campo de Conhecimento Instrumental e Vocal:* se expressar musicalmente de forma prática por meio de um instrumento ou do canto, alcançando um nível simbólico e artístico de discurso musical, com repertório adequado para tanto, cobrindo vários estilos musicais, desde o erudito e seus períodos de época até o popular e o folclórico.
- *Campo de Conhecimento Composicional:* compreender a linguagem musical em sua sintaxe, estrutura e dimensão simbólica, modificando-a de forma racional e intuitiva, em situações de criação, improvisação musical, elaborando arranjos e transcrições, almejando um nível simbólico e artístico de criação e de discurso musical;
- *Campo de Conhecimento dos Fundamentos Teóricos:* compreender e agir sobre a linguagem musical tanto em suas relações formais intrínsecas, sua sintaxe, estrutura e dimensão simbólica quanto em suas relações extrínsecas, como sua dimensão histórica e cultural, contextualizando os referidos aspectos entre si;
- *Campo de Conhecimento da Formação Humanística:* compreender, refletir e contextualizar, baseada em fundamentos filosóficos, científicos e históricos, que habilita o licenciado para um exercício fundamentado e consciente da profissão. Contribui para a compreensão do papel da arte e da música na história da cultura ocidental e, principalmente, para a construção de uma identidade nacional e regional, dispondo de recursos e conhecimentos para integrar a experiência musical à construção e manutenção dessa identidade. Compreende também o desenvolvimento da consciência e da prática do autodesenvolvimento como sujeito, integrando as experiências, conhecimentos e estratégias de estudo e aprendizado no seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- *Campo de Conhecimento Pedagógico:* compreender os processos de ensino e aprendizagem musicais, relacionados ao desenvolvimento da compreensão da linguagem musical e ao desenvolvimento instrumental e vocal, vivenciado na Prática de Formação e no Estágio Supervisionado;

- *Campo de Conhecimento de Integração*: conectar a teoria com a prática;
- *Campo de Conhecimento da Pesquisa*: analisar, criticar e investigar metodologicamente novos caminhos para a Educação Musical, para a valorização da cultura nacional e local, para a preservação de um patrimônio histórico cultural local e para a difusão da música como forma legítima de conhecimento e identidade cultural do homem (UFSJ/DMUSI, 2008-2014, p. 39-40).

A formação na perspectiva das competências prevista no Projeto Pedagógico do Curso da UFSJ, bem como as ações de caráter extensionista desenvolvidas permitem a mobilização de *conhecimentos, habilidades e atitudes* de diferentes campos do conhecimento e que contemplam as três dimensões da formação do músico-educador – *artística, pedagógica e da pesquisa*. Além disso, elas possibilitam contemplar diferentes *contextos* de atuação profissional do discente e do egresso de ambas as habilitações.

3.3 Outros aspectos a considerar na formação oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ

Antes de nos atermos a outros aspectos a serem considerados na formação oferecida no referido curso, cabe ressaltar que este foi objeto de estudo em pesquisas de doutorado como a de Pereira (2013) que analisou os documentos curriculares de quatro cursos de licenciatura em música – UFMG, UFMS, UFRJ e UFSJ – a partir da noção de *habitus conservatorial*; a pesquisa de Reis (2013), que investigou o embate entre as competências possuídas pelos estudantes de piano de duas universidades mineiras – UFMG e UFSJ – e as competências exigidas pela formação universitária; e por último, a pesquisa de PIRES (2015), que analisou os conhecimentos profissionais declarados de licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Música, em seis cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais – UEMG (dois cursos), UFOP, UFU, UNIMONTES e UFSJ.

Os conhecimentos e as competências, aspectos discutidos nesses três estudos, podem ser o ponto de partida para a discussão sobre uma formação pertinente com as demandas das políticas de democratização do ensino

superior. Essas políticas provocam um embate entre as disposições³⁶ e competências que o ingresso possui e as requeridas por uma formação influenciada pelo *habitus conservatorial* (REIS, 2013; PEREIRA, 2013). Esse *habitus*³⁷ orienta algumas práticas recorrentes, bem como a escolha dos campos de conhecimentos previstos nos cursos de licenciatura como demonstra Pereira (2013, p. 93-94):

- O professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- O músico professor como objetivo final do processo educativo;
- Princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual;
- A existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças;
- A música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- A primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- O forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”.

Desse embate entre as disposições do ingresso e a formação proposta podem emergir estratégias adotadas pelos docentes que vão delineando as ações previstas na formação com o intuito de sanar as lacunas na formação musical prévia e se adequar ao perfil do ingresso. Essas estratégias também são passíveis de serem relacionadas aos aspectos da formação abordadas no Capítulo 2 e no início desse Capítulo.

Assim, os *espaços de formação* podem ser contemplados a partir da ampliação da visão de atividade acadêmica para além da sala de aula e

³⁶ As disposições individuais são esquemas de ações adquiridos nas experiências do indivíduo em cada contexto social, e que depois de incorporados, passam a ser ativados em situações/contextos análogos ou não ao contexto vivenciado (Rodrigues, 2018). As disposições podem ser de diferentes naturezas: disposições cognitivas, disposições para agir, disposições vocacionais, disposições religiosas, disposições estéticas, disposições ascéticas (adquiridas a partir do esforço, da perseverança e da disciplina), disposições standby (disposições que se ajustam às situações encontradas ou mesmo, permanecem inibidas, em estado de vigília), entre outras (REIS, 2013).

³⁷ O *habitus* é um termo definido como um sistema “gerador e estruturador de julgamentos e de práticas sociais, geradas e estruturadas pelas condições objetivas de existências relativas à posição ocupada pelo indivíduo no espaço social” (BOURDIEU, 2008 *apud* REIS, 2013, p. 59).

complementação das aulas individuais de instrumento com práticas coletivas (BOTELHO e PARIZZI, 2016). A experiência no PIBID é um exemplo de espaço de formação que se mostra efetiva na formação e na profissionalização do discente (MONTANDON, 2012; PIRES, 2015).

Os *saberes inerentes – conhecimentos e competências* – também são considerados com a flexibilização dos programas, principalmente das aulas de instrumento individuais, a partir da adaptação do repertório à experiência e identidade musical do aluno; com a abordagem de diferentes procedimentos na aula de instrumento como leitura à primeira vista, exercícios básicos de técnica, repertório tirado “de ouvido” e apreciação e análise do repertório (BOTELHO e PARIZZI, 2016).

O *perfil do egresso* também é contemplado por uma busca pelo equilíbrio de carga horária e articulação entre as disciplinas teóricas e práticas da Habilitação em Instrumento/Canto, que prevê o ensino aprofundado do instrumento. Além disso, a avaliação da pertinência dos conteúdos para as demandas dos alunos advindos de um processo de democratização do ensino superior e para a formação do músico-educador prevista no projeto pedagógico se relacionam ao perfil de egresso almejado (BOTELHO, PARIZZI e REIS, 2015; BOTELHO e PARIZZI, 2016).

Algumas dessas estratégias adotadas nas aulas e nas ações extraclasse, como por exemplo, as de caráter extensionista, se diferem das orientadas pelo *habitus conservatorial*, pois se aproximam das estratégias vivenciadas pelos discentes em contextos não formais³⁸ e informais³⁹ de práticas musicais como as bandas de música, as rodas de choro, grupos musicais folclóricos e de outros gêneros musicais como samba, rock, entre outros.

As estratégias presentes em contextos de práticas informais, por exemplo, incluem a escolha do repertório pelo discente; a aprendizagem de ouvido do repertório, que pode acontecer de maneira não sistematizada, com

³⁸ A educação não formal abrange qualquer atividade educacional organizada que ocorra fora do sistema formal estabelecido. São atividades destinadas a atender um grupo específico, com objetivos bem delineados (COOMBS, PROSSER e AHMED, 1973 *apud* COSTA, 2014).

³⁹ A educação informal compreende todas as influências que atuam sobre o indivíduo e que ocorrem de modo não sistemático e não planejado. Mesmo não sendo planejada e progressiva, ela tem consequências na formação da personalidade, de valores e hábitos e de habilidades do indivíduo (LIBÂNEO, 2010 *apud* COSTA, 2014).

os pares e com intervenção mínima do professor; e um processo que integra audição, performance, improvisação e a composição (GREEN, 2012). Para a autora,

as práticas de aprendizagem informais podem introduzir formas novas e construtivas para os professores de música compreenderem e abordarem seus trabalhos, e novas perspectivas interessantes sobre as capacidades e necessidades dos alunos (GREEN, 2008, p. 2).

Isso não quer dizer que a tradição da música erudita, bem como as suas práticas de aprendizagem devam ser desconsideradas no processo de formação do músico-educador, mas que é necessário repensar em que medida ela atende às demandas da atuação desse futuro profissional em contextos como, por exemplo, o da educação básica, dos projetos sociais e o do ensino de música especializado que abarca outros universos musicais – música popular, música folclórica - além da música erudita.

Ao se somar uma formação na perspectiva das competências proposta pelo Projeto Pedagógico às ações de caráter extensionista e estratégias que atendam ao perfil do discente ingresso a partir das políticas de democratização do ensino superior, surgem alguns questionamentos: essa formação prepara o discente para enfrentar as demandas de uma sociedade em constante transformação? E ainda, o discente é capaz de avaliar criticamente essa formação?

Enquanto professora do Curso de Música da UFSJ e autora desse trabalho, é possível identificar as questões relacionadas às demandas das políticas de democratização do ensino superior e como isso vem delineando a formação oferecida pelo curso, sua pertinência e o que precisa ser revisto e modificado nesses treze anos de existência.

A necessidade dessa reflexão também se relaciona ao fato da pesquisadora ser bacharel em instrumento como grande parte dos professores de cursos de licenciatura, o que pode vir a influenciar os aspectos da formação do músico-educador mencionados e discutidos anteriormente como a *identidade das licenciaturas*, o *perfil de egresso*, os *saberes inerentes da formação* e os *espaços de formação*.

Além da visão do docente é imprescindível que seja complementadas as visões das outras partes envolvidas no processo de formação do músico-educador, a saber, o discente e o egresso do curso.

3. 4 Considerações finais

De todos os cinco eixos relativos à formação apresentados no Capítulo 2 e discutidos nesse capítulo a partir Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ - a 1) *identidade das licenciaturas*, 2) *o perfil do egresso*, 3) *os espaços de formação*, 4) *os espaços de atuação profissional* e 5) *os saberes inerentes a essa formação – conhecimentos e competências* – podemos considerar os *espaços de atuação profissional* como um ponto de partida para se discutir os demais eixos. Isso porque, além de estar relacionado às demandas latentes da comunidade onde se insere o curso, ele possibilita o delineamento do *perfil do egresso*; e também pode ser determinante na proposição da *identidade* que uma licenciatura pode assumir, na criação de *espaços de formação* e na escolha dos *saberes inerentes a essa formação*.

Para os possíveis delineamentos da formação também é preciso levar em conta a realidade de cursos de graduação em música, onde é possível constatar o embate entre as disposições trazidas pelos ingressos e as exigidas pela formação em nível superior. Além dessa situação constatada, como, por exemplo, a situação do estudante de piano, relatada na pesquisa de Reis (2013), bem como as estratégias adotadas pelos docentes para sanar as lacunas na formação musical prévia e se adequar ao perfil do ingresso, relatadas no trabalho de Botelho e Parizzi (2016), podemos contar com os *feedbacks* dos sujeitos envolvidos no processo de formação do músico-educador: os discentes e os egressos.

Com o intuito de responder os questionamentos expostos anteriormente sobre a pertinência da formação e sobre como o discente e o egresso percebem esse processo, no próximo capítulo serão apresentados dados quantitativos coletados de discentes de diferentes períodos e dos egressos do curso em questão. Além de trazer um perfil descritivo dos sujeitos da pesquisa e demonstrar sua visão sobre a formação obtida no curso, os dados poderão contribuir para futuros redimensionamentos dessa formação.

4 A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ NA VISÃO DO DISCENTE

4.1 Abordagem metodológica

Como já mencionado na Introdução deste trabalho, esta pesquisa recorreu a duas abordagens metodológicas distintas. A primeira, de caráter mais quantitativo, utilizou o questionário aplicado aos discentes como instrumento de coleta de dados e será o assunto deste capítulo. A segunda abordagem, de caráter qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos como forma de coleta de dados – que serão analisadas e discutidas no próximo capítulo.

Uma pesquisa que alterna etapas com enfoque quantitativo e qualitativo se caracteriza como um estudo misto. Esse tipo de estudo busca integrar de maneira sistemática métodos quantitativos e qualitativos com o intuito de se obter uma visão mais completa de um fenômeno (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 550).

Nessa pesquisa o enfoque quantitativo se dá a partir da necessidade de que sejam coletados dados passíveis de serem mensurados como a faixa etária dos discentes; os contextos onde ocorreram a formação musical prévia desses alunos; o motivo da escolha do curso; a atuação profissional concomitante com o curso; entre outros. Para esses aspectos, optou-se por questões fechadas com o intuito de construir um perfil descritivo dos discentes e demonstrar sua percepção sobre a formação oferecida.

4.2 Os sujeitos dessa etapa da pesquisa

Os discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ que participaram da pesquisa cursavam os 2º (ingressos em 2016), 4º (ingressos em 2015), 6º (ingressos em 2014), 8º (ingressos em 2013) períodos, no segundo semestre de 2017, época em que a coleta dos dados foi realizada. Além dos discentes matriculados nos períodos citados, havia ainda outros que ingressaram no curso em épocas anteriores a 2013 (entre 2010 e 2012) e que

ainda não tinham colado grau nos quatro anos previstos para a conclusão da graduação.

4.3 Coleta de dados – Questionários aplicados aos discentes

O questionário é um instrumento de investigação com o propósito de se obter dados sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 122). No processo de sua construção busca-se abordar os objetivos da pesquisa em questões específicas, e as respostas a essas questões oferecerão dados para testar as hipóteses levantadas ao longo da pesquisa. Logo, há de se considerar sua efetividade para a averiguação dos objetivos; a forma e o conteúdo das questões, bem como o pré-teste do questionário (GIL, 2008).

Para essa etapa da pesquisa foi elaborado um questionário, testado e aplicado aos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ no ano de 2017. As questões foram elaboradas tendo como referências os questionários utilizados em duas pesquisas que abordam a formação nos cursos de graduação em música:

- *Trajatórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*, tese de doutorado defendida em 2013 na Faculdade de Educação da UFMG, de autoria da prof^a. Carla Silva Reis, professora do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e co-orientadora da presente pesquisa;
- *A formação do professor de música no Brasil*, pesquisa realizada no Programa Observatório da Educação, realizada entre os anos de 2008 e 2012 por José Soares, Regina F. Schambeck e Sérgio Figueiredo, publicada pela Editora Traço Fino, em 2014). Vale ressaltar que o curso em questão não participou desse estudo, como mencionado anteriormente, o que torna pertinente a utilização do questionário desse estudo como uma referência nesse trabalho.

Uma vez autorizada a utilização desse material pelos respectivos pesquisadores, foram enumerados os quesitos para a elaboração do questionário para os discentes do referido curso: objetivos e seções.

Objetivos do questionário aplicado aos discentes:

- Traçar um perfil descritivo dos discentes;
- Investigar a visão dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ em relação à formação obtida;
- Apontar as contribuições da formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ na atuação artística, pedagógica e com a pesquisa dos discentes;
- Investigar as perspectivas dos discentes em relação ao futuro profissional.

Estabelecimento das seções do questionário

Para a escolha das seções e a elaboração das questões foi feita uma análise comparativa dos questionários utilizados por Reis (2013) e Soares, Schambeck e Figueiredo (2012) em suas respectivas pesquisas:

Reis (2013)	Soares, Schambeck e Figueiredo (2012)
- 79 questões - Seções: Parte 1 – Perfil socioeconômico – 1 a 31 Parte 2 – Trajetória escolar – 32 a 44 Parte 3 – Trajetória no curso de Música – 45 a 54 Parte 4 – Após a graduação em música – 55 a 61 Parte 5 – Trajetória formativa musical 62 a 70 Parte 6 - Práticas culturais e estilo de vida -71 a 79	- 33 questões - Seções: - Perfil socioeconômico – 1 a 11 - Trajetória escolar e formação musical prévia – 16,17, 18, 19, 20, 21 - Trajetória no curso de música – 12, 13, 14,15, 21, 25, 26, 28 - Atuação profissional – 22, 24 - Após a graduação em música - Mercado de trabalho – 23, 29 - O perfil ideal do professor de música – 27, 30 - Sobre a formação oferecida pelo curso frequentado <ul style="list-style-type: none"> • Competências adquiridas – 26, 31,33 • Currículo – 32

Quadro 12 - Organização interna dos questionários de Reis (2013) e Soares, Schambeck e Figueiredo (2012).

Como o questionário de Soares, Schambeck e Figueiredo (2012) não apresentava a divisão de seções, tomou-se como referência o questionário de Reis (2013) para a triagem das questões, como demonstra o Quadro 12.

Das seis seções apresentadas no questionário de Reis (2013), foram estabelecidas para o questionário aplicado aos discentes apenas três seções,

pois as demais não se ajustavam ao escopo da presente pesquisa: 1) Perfil socioeconômico do discente; 2) Sobre a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (perfil previsto no projeto pedagógico, ações desenvolvidas no curso, atuação profissional concomitante com a graduação); e 3) Sobre o futuro profissional (perspectivas, ações empreendedoras, entre outras).

Teste piloto do questionário aplicado aos discentes

Para o teste piloto foram escolhidos dois discentes matriculados no curso – um cursando o 4º período e o outro, o 8º período (que responderam um questionário com 48 perguntas). A partir do *feedback* recebido, identificamos uma questão que precisou ser revista:

Questão 23: Uma discente do 2º período, primeira turma a ser pesquisada, refutou as opções apresentadas na questão abaixo:

23) Atuar como professor influenciou a escolha pelo curso de licenciatura em música?

Não atuava como professor quando ingressei no curso.

Sim

Um dos respondentes alegou que já atuava como professora de música quando escolheu o curso, mas isso não influenciou a escolha. Diante disso, optou-se por acrescentar a terceira opção (*Não*), uma vez que escolher o curso de licenciatura em música pelo fato de já atuar como professor poderia não ser um consenso entre os licenciandos.

Aplicação do questionário semiestruturado presencial e online aos discentes

A versão final do questionário semiestruturado com 49 questões (vide Apêndice 2) – 39 fechadas e 10 abertas – de início foi aplicada presencialmente aos discentes do Departamento de Música da UFSJ em outubro e novembro de 2017.

Embora tenham sido escolhidas as aulas coletivas com o intuito de abarcar o maior número possível de alunos de cada período, o número obtido de questionários representou apenas 48% do total de alunos. Após esta constatação, optou-se por enviar o questionário aos discentes via online (e-mail

e página do DMUSI no *Facebook*) com o intuito de obter um maior número de participantes dentre os 173 alunos matriculados no curso no segundo semestre de 2017, período em que foi realizada a coleta desses dados. A Tabela 1, a seguir, traz os resultados referentes ao número de questionários respondidos em cada período do curso:

Ano de ingresso do aluno	Período	Questionários respondidos	Questionários online respondidos	Total de alunos matriculados no 2º semestre de 2017	Porcentagem para amostra
2017	2º	29	1	37	83,7%
2016	4º	23	3	35	74,2%
2015	6º	18	3	24	87,5%
2014	8º	14	2	25	64%
2010 a 2013		5	21	52	48%
		Total: 89	Total: 30	Total: 173	
		Total: 119			68,7%

Tabela 1 - Número de questionários respondidos pelos discentes

4.4 Análise dos dados

Dados quantitativos coletados com os questionários

Os dados primários coletados nos questionários dos discentes, apresentados em números brutos, demonstrarão o perfil descritivo dos sujeitos e como eles percebem a formação obtida no curso, como mostra o Quadro 13, a seguir:

Perfil descritivo do discente	Como o discente percebe a formação obtida no curso
<ul style="list-style-type: none"> - Idade e sexo; - Estado de origem; - Cidade onde reside; - Formação musical prévia; - Motivo da escolha pelo curso; - Atuação profissional prévia na área de música – dimensão artística e pedagógica; - Habilitações cursadas; - Aspirações acadêmicas e profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão Pedagógica (Atuação docente em diferentes contextos); - Dimensão Artística (Experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso; Criação de espaços de atuação artística); - Dimensão da pesquisa (Participação em iniciação científica; Interesse pela pesquisa); - Lacunas da formação a serem sanadas;

Quadro 13 - Dados dos questionários dos discentes

4.4.1 O perfil descritivo dos discentes do Curso de Música da UFSJ

Como apresentado no quadro acima, o perfil descritivo de discentes será traçado a partir dos itens enumerados. Os itens como a formação prévia, os motivos da escolha do curso e atuação profissional prévia podem fornecer *feedbacks* relevantes para a avaliação de questões previstas no Projeto Pedagógico do Curso como, por exemplo, a *demanda específica* e *perfil do egresso*, bem como para futuras reformulações do Projeto Pedagógico.

Faixa-etária e gênero dos discentes da UFSJ

IDADE	Entre 18 e 30 anos	92	77, 3%	SEXO	Masculino: 71(59,6%) Feminino: 48 (40,3%)
	Entre 31 e 40 anos	22	18,4%		
	De 41 anos em diante	5	4,2%		
		Total: 119		Total: 119	

Tabela 2 - Idade e sexo - discentes

Dentre as faixas etárias apresentadas, o número maior de discentes que se encontra entre 18 e 30 anos já era esperado. Em outras palavras, não só no ano de 2017 (ano em que ocorreu a coleta desses dados), mas também nos anos anteriores, a maioria dos discentes que ingressam no curso se enquadra nessa faixa-etária. Um fato curioso é que em uma análise prévia desses dados, onde os alunos foram distribuídos por décadas, foram constatados discentes nascidos desde a década de 40 (1946) à década de 90 (1999).

Esses números demonstram proximidade aos do estudo realizado por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), com 1.924 estudantes de 29 Cursos de Licenciatura em Música, se compararmos a soma da porcentagem dos 17 aos 30 anos (79,6%), a porcentagem dos 31 a 40 anos (12,9%) e dos 40 anos em diante (7,5%) apresentados na Tabela 3, abaixo:

Idade dos estudantes pesquisados	Porcentagem
17-20 anos	25%
21-25 anos	36,5%
26-30 anos	18,1%
31-35 anos	7,8%
36-40 anos	5,1%
40 anos em diante	7,5%

Tabela 3 - Faixa etária dos participantes do estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014)

Outro estudo que apresentou uma faixa-etária semelhante dos discentes participantes foi o de Figueiredo (2017), onde a média de idade dos licenciandos em música da Universidade Federal do Piauí é de 25 anos, com os extremos entre 17 e 44 anos.

Quanto aos dados referentes ao gênero dos discentes participantes dessa pesquisa, ambos apresentam um maior número de participantes do sexo masculino (59,6%) em relação ao feminino (40,3%). Se compararmos esses dados aos do estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) – 64% masculino e 36% feminino – e do estudo de Figueiredo (2017) – 57% masculino e 43% feminino -, veremos uma similaridade com os dados obtidos nesse trabalho: o número de participantes do sexo masculino é maior nos três estudos.

Formação musical prévia dos discentes da UFSJ

A Tabela 4, a seguir, traz diferentes contextos onde ocorreu a formação musical prévia dos discentes da UFSJ. Uma primeira questão a ser ressaltada nesse quesito é que a soma do número das respostas é superior ao número de participantes – 119 discentes. Isso ocorreu porque os participantes foram orientados a marcar mais de uma opção, caso a formação musical prévia tivesse ocorrido em diferentes contextos.

Turmas	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Banda de música	9	11	9	5	5	39
Orquestra	5	7	5	4	1	22
Conservatório	9	13	4	3	13	42
Escola livre de música	9	9	3	3	7	31
Coral	6	3	2	1	6	18
Aula particular de instrumento	8	9	5	3	14	39
Estudou sozinho	-	2	1	-	14	17
Outro	9	4	5	2	5	25

Tabela 4 - Formação musical prévia - discentes

É possível constatar que a maioria dos participantes teve uma formação musical prévia em espaços formais e não formais de ensino musical como bandas de música, orquestra, conservatório, escola livre de música, coral e

aula particular de instrumento, contextos muito comuns na cidade de São João del-Rei e região.

Esses dados se assemelham aos do estudo com os discentes da UFPI realizado por Figueiredo (2017) onde 72% dos alunos tiveram acesso ao ensino formal de música, muitos deles, em escolas de música e projetos sociais, antes de ingressar no curso de licenciatura. Também no estudo realizado por Mateiro e Borghetti (2007) com 25 discentes do Curso de Licenciatura da UDESC, a porcentagem de discentes com formação musical prévia é de 89%. No entanto, o estudo não especifica em quais contextos se dá a formação prévia dos alunos.

Uma questão que emerge nesse item está relacionada a algo comentado anteriormente no Capítulo 3, que é o embate entre as disposições e competências que o discente traz com a formação prevista no curso (REIS, 2013). A entrada no curso proporcionada a uma grande parte dos discentes pelas políticas de democratização do ensino superior pode permitir o ingresso de candidatos com lacunas na formação musical prévia. Diante disso é possível inferir que o fato de a maioria ter tido uma formação musical prévia ao ingresso no curso, seja em contextos formais e/ou não formais de ensino musical, não garante que este aluno não vá apresentar dificuldades no decorrer da graduação.

Sendo assim, é preciso repensar aspectos da formação de músico-educador discutidos no Capítulo 2 como o delineamento do perfil de egresso, dos conhecimentos e competências a serem abordados, dos espaços de formação e dos espaços de atuação profissional. Um fato a se considerar também é que os delineamentos assumidos na formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ nesses treze anos de existência resultam de ações adotadas durante o processo de formação dos atuais egressos participantes dessa pesquisa e que um dia foram discentes do referido curso.

Motivo da escolha pelo curso

As razões pelas quais um curso de licenciatura é escolhido tem sido um dos aspectos abordados em estudos sobre a formação de licenciandos de música como os de Cereser (2004), Mateiro e Borghetti (2007), Soares,

Schambeck e Figueiredo (2014) e Silva e Ribeiro (2018). Assim, o motivo da escolha algumas vezes é determinado pela avaliação da licenciatura como um curso mais acessível, “mais fácil de entrar” do que um bacharelado, por exemplo (CERESER, 2004). Outras vezes essa escolha se dá por motivações vocacionais, por influência do meio no qual o discente estava inserido, pela busca por um aperfeiçoamento musical (MATEIRO e BORGHETTI, 2007) e também pela atuação profissional prévia como professor de música (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO (2014). Em um estudo com nove licenciandos de música de um curso superior na Bahia, Silva e Ribeiro (2018) apontam motivos que corroboram os autores já citados, como o gosto pela música, a influência dos pais, a necessidade de se aperfeiçoar e a escolha de uma carreira na área de música.

Já nessa pesquisa, a pergunta relativa a esse tema no questionário apresentava diferentes opções para a escolha do curso de licenciatura em música, como demonstra a Tabela 5, a seguir:

Turmas	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
O mercado de trabalho era garantido	2	1	-	-	-	3
Garante uma boa remuneração	1		-	1	-	2
Afinidade, vocação, satisfação pessoal.	28	24	15	14	22	103
Dificuldade de aprovação no curso pretendido.	-	-	-	-	-	-
Influência de amigos	1	4	5	2	3	15
Influência da família	4	3	2	2	3	14
Orientação vocacional	4	2	1	3	-	9
Pouca exigência no vestibular e de fácil conclusão	1	-	1	-	-	2
Permite conciliar aulas e trabalho	3	3	3	1	3	13
Já estava inserido no mercado profissional da área. Em que contexto atuava?	7	9	7	5	10	40

Tabela 5 - Motivo da escolha pelo curso - discentes

Na tabela acima destacamos os dois itens mais citados – *afinidade, vocação, satisfação pessoal* e *Já estava inserido no mercado profissional da área* –, com 103 e 40 respostas respectivamente. Ambos os itens pressupõem uma formação e até mesmo, uma atuação profissional na área de música, seja ela na dimensão artística ou pedagógica, por parte da maioria dos

participantes. O primeiro item - *Afinidade, vocação, satisfação pessoal* - também corrobora um dos motivos abordados pelos autores citados anteriormente (MATEIRO e BORGHETTI, 2007; SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014; SILVA e RIBEIRO, 2018).

O que chama a atenção é que o item *Dificuldade de aprovação no curso pretendido* não foi citado por discentes de nenhuma das turmas. Esse item pode revelar informações quanto ao embate entre cursos de bacharelado e de licenciatura quando a questão é a escolha por uma graduação em música. Como foi mencionado no estudo de Cereser (2004), muitas vezes a licenciatura é considerada um curso mais acessível para um ingresso com pouca experiência musical. Entretanto, pelas respostas obtidas, não parece ser esta a visão que os discentes da UFSJ têm a este respeito, uma vez que grande parte deles possui uma formação musical prévia em contexto formais e não formais de ensino. Além disso, segundo a observação empírica da pesquisadora, alguns alunos ingressam sem saber a diferença entre licenciatura e bacharelado.

Atuação profissional na área de música (dimensão artística da formação)

Na questão relativa a esse assunto, foram enumerados diferentes contextos de atuação profissional na dimensão artística como demonstra a Tabela 6, a seguir:

Contexto	Atuação profissional na área de música ao ingressar no curso					Total	Atuação profissional na área de música durante o curso					Total
	9	10	8	5	1		8	8	8	3	1	
1 Músico e/ou regente de banda	9	10	8	5	1	33	8	8	8	3	1	28
2 Músico e/ou regente de orquestra	4	6	3	2	1	16	4	4	2		1	11
3 Integrante de coral ou grupo vocal	5	3	1	3	1	13	4	4	1	1	1	11
4 Integrante de outra formação instrumental. Qual?	7	10	7		3	27	5	7	6	6		24
5 Instrumentista solista	4	5	1		2	12	2	5	3	2	2	14
6 Cantor solista	3	3	2			8	3	3	2	1	1	10
7 Preparador vocal					1	1		1		1		2
8 Correpetidor					1	1			1		2	3
9 Compositor	4	4	2		2	12	4	3	1		3	11
10 Arranjador	2	3	1	1	2	9	2	3	5	1	3	14
11 Produtor musical	2	4	1			7	2	4	2	1	2	11
12 Curador de série		1				1		1	1			2

musical												
13 Diretor musical		1	1			2	1	1	1			3
14 Técnico de som	2	4			1	7	2	3	1		1	7
15 Programador musical	1					1						
16 Lutheria	2				1	3	2				1	3
17 Editor de partituras		1	1	2	1	5		2	2	1	1	6
18 Outra. Qual?	6	9	5	1	19	40	3	4	5	1	19	32
NÃO RESPONDEU	4	3	2	3	6	18	7	3	1	3		14

Tabela 6 - Atuação profissional na área de música - discentes

Uma questão a se observar nessa pergunta é que a opção 18 obteve a pontuação mais alta. Isso se deve ao fato dos discentes citarem atuações da dimensão pedagógica, que serão contempladas nas perguntas mais adiante e não teria sentido serem consideradas nessa pergunta relacionada à dimensão artística.

Esse quesito demonstra uma especificidade já prevista do graduando de música, seja de bacharelado ou licenciatura e que são demonstrados em estudos sobre a formação do professor de música: a atuação profissional concomitante com a graduação (CERESER, 2004; MATEIRO e BORGHETTI, 2007; SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2012). Nesses estudos, as porcentagens dos participantes que atuam profissionalmente com música durante a graduação correspondem a 50% (CERESER, 2004), 56% (MATEIRO e BORGHETTI, 2007) e 81% (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2012).

No caso dos discentes do curso da UFSJ, o cálculo da porcentagem dos participantes que atuam profissionalmente antes e durante a graduação seria inviável, uma vez que os participantes podiam marcar mais de uma opção nessa questão. De qualquer modo, os números brutos demonstram que grande parte dos discentes já atuava profissionalmente com música ao ingressar no curso e continuou atuando. Além disso, o fato desse quesito também trazer a opção de marcar mais de uma resposta, demonstra o caráter polivalente dessa atuação profissional na dimensão artística dos discentes, por exemplo. Sendo oriundos de cidades onde existe o registro de diferentes manifestações musicais, há discentes que exercem diferentes funções de cunho artístico nas agremiações e instituições onde trabalham.

Uma implicação desse fato para a formação do músico-educador, é que além dos espaços de formação e dos espaços de atuação profissional

previstos na formação, há a contribuição efetiva do espaço real de atuação profissional do discente, que pode oferecer *feedbacks* relevantes para o delineamento das ações do curso e, até mesmo, do currículo em uma futura reestruturação.

Isso poderia ser uma resposta positiva ao descompasso apontado por Del Ben (2003) entre a formação oferecida nos cursos de licenciatura e a atuação profissional do discente e egresso. E esse descompasso poderia ser solucionado se pudermos refletir (e retormar à pergunta feita no Capítulo 2): como a formação proporciona a atuação profissional do discente ou mesmo pode redimensioná-la? Essa questão pode ser respondida com dados apresentados no próximo item, como também no Capítulo 5, a partir da relação entre a formação no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e a atuação profissional do egresso.

Atuação profissional como professor de música (dimensão pedagógica da formação)

Esse item está relacionado à dimensão pedagógica da formação do discente. No questionário, a atuação como professor de música foi investigada em dois períodos, antes da entrada no curso e durante o curso, como é exposto na Tabela 7.

		2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Antes de ingressar	Não	16	15	4	10	13	58
	Sim	14	11	16	6	14	61
Durante o curso	Não	4	2	3	1	2	12
	Sim	26	24	18	15	24	107

Tabela 7 - Atuação como professor de música - discentes

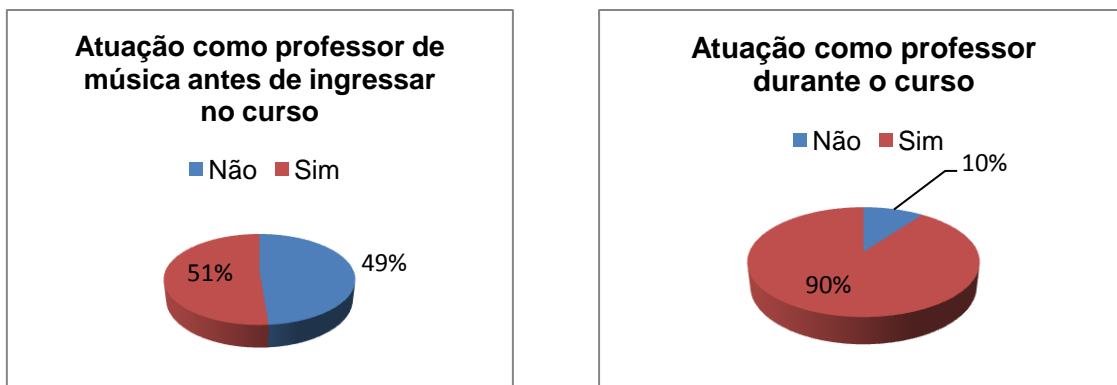


Gráfico 1 - Atuação como professor antes de entrar no curso

Gráfico 2 - Atuação como professor durante o curso

Da mesma forma que na atuação artística dos discentes apresentada no item anterior, a atuação pedagógica prévia também pôde ser constatada. Um dado a ser considerado é o número de discentes que atuam como professores de música durante o curso: cento e sete (107). Esse dado parece demonstrar a efetividade da formação, uma vez que o número de discentes que não atuavam como professores ao ingressar no curso era cinquenta e oito (58), e após o ingresso, cento e sete (107) discentes confirmaram a atuação pedagógica. Em outras palavras, da amostra estudada, sessenta e cinco (65) alunos a mais passaram a atuar como professor de música durante o curso de graduação.

O estudo feito por Mateiro e Borghetti (2007) aponta que os contextos de atuação do professor de música (discentes dos cursos de licenciatura) podem ser constituídos “de aulas particulares, a maior parte na casa dos participantes ou na casa de seus alunos (44%), em escolas livres (22%), redes pública e privada, projetos comunitários e ONG” (MATEIRO e BORGHETT, 2007, p. 95). E mesmo não se identificando com a carreira de professor, 52% dos participantes desse estudo declararam dar aulas de instrumento e 22%, de matérias teóricas (*idem*).

A Tabela 8, a seguir, traz dados complementares em relação à atuação como professor de música que retratam oportunidades de atuação profissional, bem como à capacidade do discente do curso da UFSJ em empreender.

Como ingressou na função de professor

	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Foi indicado por alguém	4	12	10	5	11	42
Foi contratado a partir de processo seletivo	4	2		3	2	11
Criou o espaço a partir de uma iniciativa individual ou com outras pessoas.	1	6	8	6	11	32

Tabela 8 - Ingresso na função de professor - discentes

Como ingressou na função de professor

- Foi indicado por alguém
- Foi contratado a partir de processo seletivo
- Criou o espaço a partir de uma iniciativa individual ou com outras pessoas

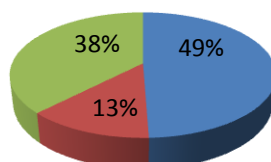


Gráfico 3 - Ingresso na função de professor

A indicação para a função e a contratação por processo seletivo, itens com o maior número de respostas, podem ser um indicativo para futuros estudos quanto aos contextos de atuação profissional do discente já existentes ou emergidos das demandas da cidade e região de São João del-Rei, bem como das cidades de origem dos licenciandos.

Tão importante quanto os espaços já existentes, são os espaços de atuação criados a partir da iniciativa individual ou coletiva dos alunos, e isso, a partir dos vínculos estabelecidos com os colegas ao longo do curso; com a comunidade através de ações extensionistas que contemplam as três dimensões da formação do músico-educador; e com colegas de profissão em suas cidades de origem.

Habilitações

Um dado importante a ser considerado sobre as habilitações previstas no Projeto Pedagógico do Curso da UFSJ é a proporção do número de vagas oferecidas nos processos seletivos entre as habilitações de Instrumento/Canto e Educação Musical, que é de 3:1. Essa proporção, no entanto, não pode ser constatada nos números brutos apresentados na Tabela 9, com dados dos discentes: 79 participantes de Instrumento/Canto (divididos em habilitações como demonstra a tabela) para 40 participantes de Educação Musical.

Em outros cursos de licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento/Canto e Habilitação em Educação Musical, o número de vagas para cada habilitação apresenta uma proporção diferente. No curso de Música da Universidade Federal de Goiás (UFG) são 43 vagas para Instrumento/Canto (curso integral e noturno) e 45 vagas para Educação Musical (curso integral e noturno)⁴⁰. Já as vagas nessas habilitações oferecidas no Curso de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)⁴¹ são de 30 vagas para a Habilitação em Instrumento/Canto e 40 vagas para a Habilitação em Educação Musical Escolar.

Turmas	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total 119
Habilitação em Educação Musical	12	8	9	2	9	40
Canto Lírico	2	1		1	3	7
Canto popular		2	1	1	4	8
Clarineta	1	2				3
Flauta	1	4	1	4		10
Piano	1	1			7	9
Viola	3		3	1		7
Violão	4	2	3		3	12
Violino	4	2			1	7
Violoncelo				2		2
Saxofone		1	1	1		3
Trompete	1	1	1	1	1	5
Trombone		1	2	2		5
Não citou	1	1				1

Tabela 9 - Habilitações cursadas - discentes

⁴⁰ Informações disponíveis em: https://centrodeselecao.ufg.br/2020/ps-musica/sistema/editais/EDITAL_PS_2020_MUSICA_FINAL_1_retificado.pdf

Acesso em 04/10/2019

⁴¹ Informações disponíveis em: <http://esmu.uemg.br/cursos.php> Acesso em 04/10/2019

Aspirações acadêmicas e profissionais

Os dados desse item são provenientes de duas questões como demonstra a Tabela 10, a seguir. Dos 119 participantes, 17 participantes que responderam o questionário presencial marcaram mais de uma opção na questão 45. Já na questão 46, 6 participantes marcaram mais de uma opção. Logo, as respostas ultrapassam o número total de 119 participantes em cada questão.

		2017	2016	2015	2014	Antes de 2014	Total
45) Após sua graduação na UFSJ você pretende:	Ingressar em outra graduação na área de Música	4	3		1	3	11
	Ingressar em uma graduação de outra área	2	1		1		4
	Ingressar em um curso de Mestrado em Música	20	13	6	10	12	61
	Ingressar em um curso de Mestrado em outra área	1	2	2	1	2	8
	Realizar cursos de curta duração em Música	4	1	3	1	4	13
	Ainda não sei	4	8	6		6	24
	Não marcou	1					1
46) Após a graduação, você pretende trabalhar na área de música?	Outros:	5	4	5	6	4	24
	Sim, independente do trabalho	20	17	9	6	16	68
	Sim, dependendo da(s) oportunidade(s) que eu encontrar, do salário, das condições de trabalho, etc.	10	9	8	8	9	44
	Não vou procurar trabalho nessa área, mas se surgir algo, pretendo avaliar	1	1	1	1		4
	Não, pois já tenho emprego em outra área e pretendo continuar nele						
	Não pretendo trabalhar na área de música						
	Outra	3	2	3		2	10

Tabela 10 - Aspirações acadêmicas e futuro profissional - discentes

Na primeira pergunta – *Após sua graduação na UFSJ você pretende...* –, o quesito mais pontuado foi – *Ingressar em um curso de Mestrado em Música* –, superando o quesito - *Ingressar em outra graduação na área de Música*. Isso é um fato a ser considerado uma vez que nos estudos de Soares, Schambeck

e Figueiredo (2014) e de Figueiredo (2017) ressaltam a preferência dos alunos da licenciatura pelos cursos de bacharelado em música após sua graduação. Assim, ingressar em outra graduação em música como, por exemplo, o bacharelado em instrumento/canto pode ser uma opção para muitos licenciandos após concluir a graduação. No caso dos alunos da UFSJ, o fato de a maioria não pretender ingressar em outra graduação pode ser justificado por eles terem cursado uma licenciatura com habilitação em instrumento que tem como característica uma formação intermediária entre bacharelado e licenciatura.

A alta pontuação no item sobre a escolha por uma pós-graduação pode ser explicado seguintes motivos: pelo fato do discente, ao se inteirar da dimensão da pesquisa durante a graduação, se descubra como pesquisador e se identifique com essa faceta da formação; ou pelo fato do discente se conscientizar que a graduação não seja mais suficiente para sua formação artístico-pedagógica e para a sua inserção no mercado de trabalho.

Outros itens também chamaram a atenção pela ausência, ou mesmo, pela baixa pontuação alcançada. A possibilidade de *não atuar na área de música após a graduação* não foi considerada pela grande maioria das respostas e a possibilidade de *atuar com música independente do trabalho*, foi o quesito mais pontuado com 68 respostas. Esses dados corroboram outros apresentados anteriormente como os motivos de escolha pelo curso como *a afinidade, vocação, satisfação pessoal* ressaltados nessa pesquisa e nos estudos de Mateiro e Borghetti (2007) e Silva e Ribeiro (2018).

Os quesitos discutidos até aqui trazem sua contribuição para traçarmos um perfil do discente, demonstrando aspectos determinados pela formação musical prévia em contextos musicais com diferentes características e especificidades e pela atuação profissional prévia, que irá contribuir para futuros delineamentos do curso. Não só os aspectos do perfil do discente podem contribuir para esses futuros delineamentos, mas também a maneira como ele enxerga sua formação e a avalia, o que será abordado no próximo item.

4.4.2 Como o discente percebe a formação obtida no curso

Os próximos dados terão uma maior efetividade para questões relacionadas a futuras discussões sobre a formação e, até mesmo, determinantes para uma próxima reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso. Os dados serão organizados a partir das dimensões da formação do músico-educador – pedagógica, artística e da pesquisa - abordadas nos capítulos anteriores.

Atuação profissional como docente (dimensão pedagógica da formação)

32) Em sua opinião, a formação oferecida pelo o Curso de Licenciatura da UFSJ possibilita...					
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) A atuação em contextos de educação básica (escola regular)	1	4	5	45	64
2) A atuação em contextos de ensino musical especializado	1	4	4	46	64
3) A atuação em projetos sociais	1	6	6	47	59
4) A atuação em contextos de educação inclusiva	4	17	19	50	29

Tabela 11 - Opinião sobre atuação profissional docente - discentes

Essa questão traz dados que podem enriquecer a discussão quanto aos *espaços de formação* oferecidos no curso, quanto aos *espaços de atuação profissional* discutidos no Capítulo 3. Podemos constatar uma boa avaliação dos discentes em relação à formação oferecida pelo Curso da UFSJ para atuação em contextos de ensino especializado de música, de ensino de música na educação básica e em projetos sociais. Acreditamos que essa boa avaliação se deva ao fato de que uma grande parcela dos participantes esteja bem inteirada e atue nas ações desenvolvidas no curso que contemplam a atuação nesses contextos, como, por exemplo, os programas de extensão e ensino onde os discentes atuam como professores em diferentes contextos. São eles: *Vivências Musicais*, *Música na APAE*, *Educar para Preservar*, *Corporeidade e Arte na 3ª Idade*, *Música Viva: valorização da cidadania*,

Programa Benke, além do *PIBID* e da *Residência Pedagógica*, que mesmo sendo programas de ensino, assumem um caráter extensionista.

No quesito *atuação na educação inclusiva*, a avaliação se diferenciou das demais, uma vez que este conteúdo foi incorporado recentemente na formação a partir do programa de extensão citado anteriormente (o programa Música na APAE, implantado em 2016) e é pouco abordado nas disciplinas pedagógicas.

Para Barroso (2016), há pelo menos, dois ou três anos atrás, as questões relacionadas à educação inclusiva não estavam presentes nos cursos de licenciatura em música do país. “Não tínhamos essa ‘provocação reflexiva’, pois tanto nós, professores universitários, quanto os futuros professores não havíamos sido requisitados sobre as possibilidades de trabalhar a música de forma inclusiva” (*apud* WILLE, CASTRO e MIRANDA, 2018, p. 4). Os dados, tanto dos discentes quanto dos egressos nessa pesquisa, demonstram a urgência de se incluir essa temática nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura nos três âmbitos da formação: ensino, extensão e pesquisa (*idem*).

Oportunidades de experiência musical relevante oferecida pelo curso (dimensão artística da formação)

A Tabela 12 traz dados relativos à pergunta aberta: *Além das disciplinas, o curso ofereceu outras oportunidades que proporcionaram uma experiência musical relevante para sua formação artística?* Foram citadas disciplinas previstas no projeto pedagógico, séries de concertos e práticas em grupo proporcionadas por programas de extensão, congressos, *master classes* e apresentações em geral.

	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Não	10	4	6	12	3	35
Sim	19	21	15	3	23	81
Não respondeu	1	1		1		3

Tabela 12 - Experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso segundo os discentes

O curso ofereceu experiências artísticas relevantes?

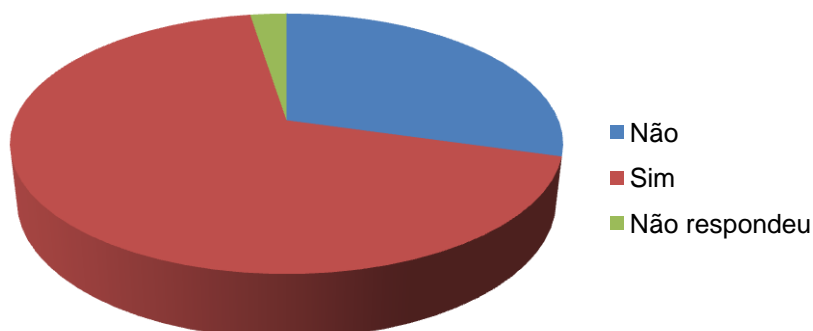


Gráfico 4 - Experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso

O número maior de respostas afirmativas dos discentes pode indicar que os discentes percebem de forma efetiva a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, que conforme apresentado no Capítulo 3, ocorre em *espaços de formação* previstos nos componentes curriculares – *Orquestra, Canto Coral, Oficinas de Performance, Práticas em Conjunto* - como também nos projetos e programas de extensão que enfatizam a dimensão artística da formação como o *Programa Música XXI*, o *Coral de Trombones da UFSJ*, a *UFSJazz Big Band*, o projeto *Música nos Corredores* e o programa *Sons das Vertentes*.

Incentivo a empreender/criar espaços para atuação artística

Nesse item, os dados da Tabela 13 são referentes à pergunta *you é (ou foi) incentivado a empreender, criando espaços para a sua atuação artística?*

	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Não	20	15	11	6	9	61
Sim	9	10	10	9	17	55
Não respondeu	1	1		1		3

Tabela 13 - Criação de espaços de atuação artística segundo os discentes

Incentivo para empreender

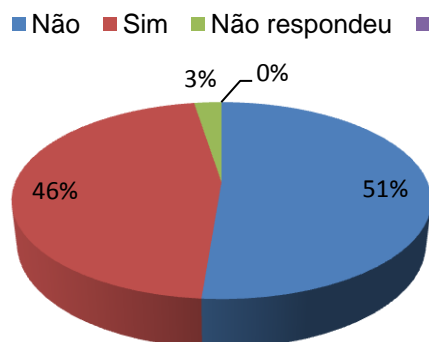


Gráfico 5 - Criação de espaços de atuação artística segundo os discentes

Houve uma proximidade numérica entre as respostas afirmativas (46%) e negativas (51%), sendo que para as respostas afirmativas foram citadas atividades de produção musical, composição, gravação, criação de grupos para atuar em eventos e projetos sociais, além de atividades de performance.

Em relação às respostas negativas, é preciso repensar como a capacidade de empreender pode ser incluída na formação do músico-educador. E isso é apontado na fala de um dos docentes do curso em questão, entrevistado no estudo de Botelho, Parizzi e Reis (2016, p. 6):

o atual currículo é voltado para as práticas de formação do licenciando como educador ou músico. Há inúmeras lacunas no que diz respeito às estratégias de implementação das ações do músico/educador (elaboração de projetos de extensão, lei de incentivo, marketing etc.). A meu ver, o mercado de trabalho requer muito mais esses projetos do que projetos de pesquisa, por exemplo.

A capacidade de empreender, uma das competências necessárias ao músico-educador, pode ser abordada nos *espaços de formação* proporcionados tanto pelos componentes curriculares quanto nas ações de caráter extensionista. Além da dimensão artística, a capacidade de empreender também foi demonstrada na atuação docente em espaços criados a partir das iniciativas dos discentes mencionados anteriormente nesse capítulo, no item *Como ingressou na função de professor*.

Atuação na dimensão da pesquisa

Em uma pesquisa realizada nos editais de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSJ⁴² (PROPE) em 2017, ano em que foi feita a coleta de dados desse estudo, foram constatados dezesseis projetos de iniciação científica aprovados (envolvendo dezesseis alunos) do curso de música. No entanto, esse número não se mostra suficiente se considerarmos o número de alunos matriculados nesse mesmo ano que era de 173 alunos. E isso foi demonstrado pelo número maior de respostas negativas dos discentes quanto à participação em iniciação científica.

	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Não	27	21	16	13	12	89
Sim	3	4	5	2	16	30

Tabela 14 - Participação em Iniciação Científica - discentes



Gráfico 6 - Participação em Iniciação Científica - discentes

Este dado nos leva a refletir sobre as razões pelas quais os *espaços de formação* proporcionados pela iniciação científica não sejam suficientes. Uma dessas razões pode ser o fato de que poucos docentes se disponibilizem para projetos desta natureza. Entretanto, esses espaços podem estar presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a partir da atuação artística e pedagógica em projetos e programas de extensão e ensino desenvolvidos no

⁴² Disponível em https://ufsj.edu.br/pic/resultados_ic.php

curso. E são nesses espaços que ações pertencentes à dimensão artística e pedagógica da formação poderão ser analisadas criticamente a partir de referenciais, proporcionando um retorno ao conhecimento prático do músico-educador, incorporando novas ações e competências (BEINEKE, 2012).

Opção de atuar como pesquisador

As respostas negativas do item anterior trazem uma estreita relação com as respostas negativas desse item: atuar como pesquisador não é uma opção para 61 discentes participantes.

Atuar como pesquisador foi uma opção desde o seu ingresso no curso?	2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Não	18	10	14	7	12	61
Me interessei a partir do contato com as disciplinas relacionadas à pesquisa	8	11	5	7	9	40
Sim. A pesquisa sempre foi uma prioridade desde que ingressei no curso.	3	2	2	2	5	14
Não respondeu	1	2				3
Marcou duas alternativas		1				1

Tabela 15 - Atuação como pesquisador - discentes

No entanto, a pontuação relativa a um *interesse pela pesquisa após o ingresso no curso* somada aos que responderam que já se interessavam pelo assunto, corrobora as respostas relativas às aspirações acadêmicas dos discentes, por exemplo, já mencionadas anteriormente em outro item que demonstra que 61 participantes responderam ter intenção de ingressar em um Mestrado após a graduação.

Em um estudo com egressas do curso de Pedagogia, Kirsch (2007) aponta três categorias evidenciadas no percurso realizado com a iniciação científica: *o movimento de inserção na iniciação científica*, que ocorre por interesse próprio a partir de um convite de um professor ou colega; *a construção do pesquisador iniciante* com a realização das atividades/etapas de um projeto de pesquisa; e *a consolidação da atividade de pesquisa*, quando

fica evidente a atividade de estudo da iniciação científica e que, pode ter continuidade em uma pós-graduação.

A prática reflexiva é um aspecto necessário à formação do músico-educador, pois oferece subsídios para resolver questões surgidas na atuação artística e pedagógica. A reflexão e busca de solução para questões de ordem prática podem justificar esse interesse por parte dos entrevistados pela pesquisa ao longo do curso. Isso pode ser retratado nas palavras de Freire (2002, p. 14): “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Essa visão também é defendida por Demo (2015) ao propor que o questionamento reconstrutivo modifica a maneira de entendermos a palavra aprender, possibilita o exercício da autonomia crítica no sujeito e permite refazer as competências do dia a dia.

Ações que integram as três dimensões da formação do músico-educador

Como mencionado anteriormente nesse Capítulo, as ações de caráter extensionista desenvolvidas pelos docentes do curso podem promover a interseção das três dimensões – pedagógica, artística e da pesquisa, em outras palavras, elas se integram durante a atuação do discente nesses contextos, uma vez que o discente pode atuar como músico, professor e pesquisador. A Tabela 16, a seguir, apresenta as respostas em relação à questão aberta: *Em sua opinião, há alguma(s) ação(ões) promovida(s) pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ que integra(m) as dimensões pedagógica, artística e de pesquisa da formação do licenciando? Cite e justifique.*

Quarenta e quatro (49) dos discentes identificaram a possibilidade de integração das dimensões da formação em ações extensionistas e em algumas disciplinas do curso. Os outros sessenta e sete (77) discentes se distribuíram entre aqueles que deram respostas negativas ou que não souberam responder.

2017	2016	2015	2014	Anterior a 2014	Total
Não há ações 3	Não há ações 2	Não há ações 2	-	Não há ações 7	14
Não sei 7	Não sei 2	Não sei 1	Não sei:1 Não lembra: 2	Não sei responder:1	14

Não respondeu: 8	Não respondeu: 17	Não respondeu: 9	Não respondeu: 7	Não respondeu: 1	42
Sim, há ações que integram as dimensões					
12	5	9	6	17	49
Exemplos de ações citadas:	Exemplos de ações citadas:	Exemplos de ações citadas:	Exemplos de ações citadas:	Exemplos de ações citadas:	
Música XXI, Música Viva, Vivências musicais, Projetos de extensão, Palco aberto, Eventos, Congressos, performance, master classes, Palestras, festivais, História da música.	PIBID, Vivências musicais, Queen In Concert, Música XXI, Congresso da ABRAPEN, Semana de Educação Musical.	Projeto de extensão; Semana de Educação Musical; Congressos;	Semana de Educação Musical; Concertos didáticos; Inverno Cultural; Piano.Pérolas	PIBID; Semana de Ed. Musical; projeto de extensão; instrumento musicalizador; Estágio; oficina pedagógica; Oficina de repertório histórico mineiro; Música e comunidade.	

Tabela 16 - Integração das dimensões em atividades oferecidas no curso - discentes

Esses dados trazem questões relativas ao *perfil do egresso* previsto no Projeto Pedagógico de Curso. No caso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, esse perfil prevê a formação de um profissional que atuará em diferentes contextos do ensino de música, como também em diferentes formações musicais existentes na cidade e região de São João del-Rei (DMUSI, 2008-2014). Independente da ênfase que cada discente dá a cada dimensão durante sua formação, seja ela na artística, na pedagógica ou da pesquisa, é preciso ressaltar a importância de se contemplar competências dessas três dimensões na formação do músico-educador, tornando-o mais apto a atender às demandas surgidas nos espaços de atuação profissional.

Lacunas na formação a serem sanadas

Nesse quesito foram citadas habilidades referentes aos campos de conhecimento previstos no Projeto pedagógico do Curso, descritos anteriormente no Capítulo 3. As respostas a seguir, na Tabela 17 são

referentes à pergunta: *Com relação à sua formação no Curso de Licenciatura em Música, quais áreas e/ou habilidades necessitariam ser complementadas? Marque quantas respostas forem necessárias.*

Habilidades/Campos do conhecimento	2017	2016	2015	2014	Antes de 2014	Total
Desenvolvimento técnico-musical através de um instrumento ou do canto (Campo de Conhecimento Instrumental e Vocal);	24	18	13	4	20	79
Habilidade para compreender, escolher, organizar e modificar os elementos da linguagem musical (Campo de Conhecimento Composicional);	24	18	15	7	22	86
Habilidade para identificar e compreender os elementos da linguagem musical, como também relacioná-los aos aspectos culturais e históricos (Campo de Conhecimento dos Fundamentos Teóricos);	24	18	12	6	15	75
Habilidade para promover o autoconhecimento e ser capaz de integrar as experiências para o desenvolvimento pessoal e profissional (Campo de Conhecimento de Formação Humanística);	18	11	6	5	12	52
Habilidade para compreender os processos de ensino e aprendizagem musicais vivenciados (Campo de Conhecimento Pedagógico);	22	11	8	9	10	60
Habilidade para mobilizar e integrar conhecimentos para diferentes situações da realidade profissional (Campo de Conhecimento de Integração);	17	13	9	6	11	56
Habilidade para desenvolver a investigação metodológica, seja na performance, educação musical, musicologia, entre outras existentes na área da música (Campo de Conhecimento da Pesquisa).	19	16	9	9	19	72

Tabela 17 - Lacunas na formação/campos do conhecimento segundo os discentes

Lacunas na formação

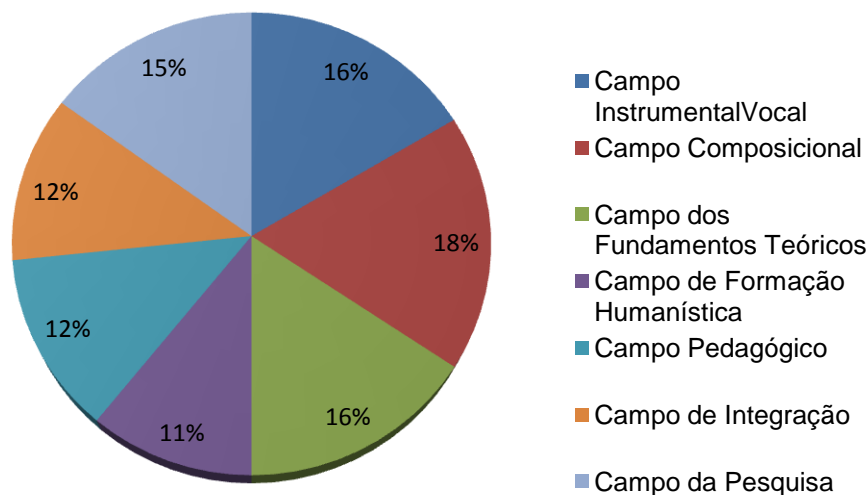


Gráfico 7 - Lacunas na formação/Campos do Conhecimento

Como os participantes podiam marcar mais de uma opção, o número de respostas ultrapassou o dos 119 participantes. O que surpreendeu nas respostas dos discentes foi a pontuação alta do Campo de Conhecimento Instrumental/Vocal (79) em relação a outros como, por exemplo, os Campo de Formação Humanística (52) e Campo de Integração (56), uma vez que grande parte dos alunos apresentaram uma atuação profissional artística antes de ingressar no curso, como também tiveram uma formação musical prévia em espaços formais e não formais de ensino musical.

Um fato que chamou a atenção foi a pontuação do Campo Pedagógico ter sido o terceiro menos pontuado, já que anteriormente, na questão 32, os discentes afirmaram que havia lacunas em relação à educação inclusiva. Essa discordância quanto a esse campo da formação pode ser explicado pelo fato da formação pedagógica ter sido considerada de maneira geral, desconsiderando as especificidades como, por exemplo, a educação inclusiva.

Em estudos como o de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), as habilidades mais pontuadas foram do Campo de Conhecimento Pedagógico (atuação com educação inclusiva) e do Campo de Conhecimento Composicional (habilidades para compor e improvisar). Já no estudo de

Cereser (2004), não há identificação de quais habilidades que precisam ser desenvolvidas, mas os licenciandos apontam questões no Campo de Conhecimento Pedagógico ao afirmarem que o curso não os prepara devidamente para a “realidade pedagógico-musical na escola, mas para uma ‘realidade’ onde os alunos ‘gostam’ e ‘querem’ ter aulas de música” (p.33).

Outra questão a ser ressaltada é a pontuação mais alta do Campo de Conhecimento Composicional (86). Acreditamos que esse resultado se deva à uma visão equivocada sobre o que é compor, criar, que muitas vezes, está ligada ao *habitus conservatorial*. Em outras palavras, o processo de compor geralmente está ligado à criação de obras musicalmente complexas do ponto de vista formal, harmônico, temático, entre outros, quando este deveria também incluir atividades de exploração, improvisação (vocal e instrumental), elaboração e adaptação de arranjos. A composição comporta habilidades como observar, imitar e experimentar, que levam a repensar, reorganizar, amadurecer e a praticar no instrumento, as idéias musicais. Sendo assim, podemos considerar composição “desde uma pequena melodia tocada com total liberdade e espontaneidade, por uma criança no xilofone, até a criação sob regras e princípios restritivos, com consciente elaboração mental” (FRANÇA, 1998, p.62).

Outra questão a ser considerada é que na atuação profissional prévia de grande parte dos discentes, essas habilidades do Campo Composicional são requisitadas e exercitadas, por exemplo, na elaboração de arranjos para os eventos nos quais eles participam, como também em suas práticas pedagógicas.

Preparação para atuação profissional

Esse item, apesar de se referir à atuação profissional, pode oferecer *feedbacks* importantes quanto à efetividade da formação oferecida no curso, como também da atitude do aluno em relação à sua formação.

		2017	2016	2015	2014	Antes de 2014	Total
	1) Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação.	9	13	6	13	15	56

Você se considera atualmente bem preparado/a para trabalhar profissionalmente na área de música?	2) Sim, pois a graduação me deu uma boa preparação.	4	5	5	2	1	17
	3) Sim, pois investi nisso por conta própria.		1	1		1	3
	4) Sim, outro motivo.	4				1	5
	5) Não, pois não investi e/ou tive tempo para isso.	1	1	1		1	4
	6) Não, pois não investi e/ou tive tempo e não tive uma boa preparação na graduação para isso.	1				1	2
	7) Não, pois não tive uma boa preparação na graduação para isso.	1				2	3
	8) Não, outro motivo	1	4	1			6
	9) Não sei	5	5	6		1	17
	10) Outra	2	1	1	1	2	7
	11 Marcou mais de uma opção	2				1	3
12 Não marcou		1				1	

Tabela 18 -Efetividade da formação para atuação profissional

Você se considera atualmente bem preparado(a) para trabalhar profissionalmente na área de música?

- Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação.
- Sim, pois a graduação me deu uma boa preparação.
- Sim, pois investi nisso por conta própria.
- Sim, outro motivo.
- Não, pois não investi e/ou tive tempo para isso.
- Não, pois não investi e/ou tive tempo e não tive uma boa preparação na graduação para isso.
- Não, pois não tive uma boa preparação na graduação para isso.

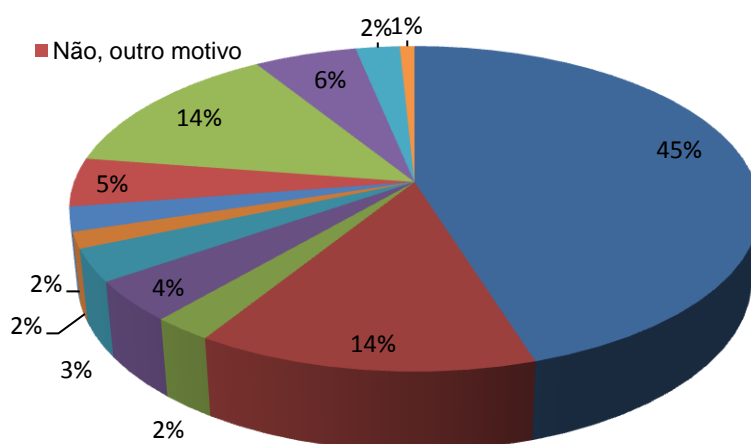


Gráfico 8 - Efetividade da formação para a atuação profissional

Cada quesito apresentado anteriormente traz um aspecto da formação que pode ser percebido ou não pelo discente. Perceber a formação a partir de suas três dimensões traria uma consciência ao discente das suas limitações e potencialidades, permitindo-lhe ações mais direcionadas e efetivas para promover o seu desenvolvimento como músico-educador. Nesse quesito não há menção dessas dimensões, apenas a formação de um ponto de vista geral e sua contribuição ou não para a atuação profissional.

O que chamou a atenção foi a pontuação mais alta da primeira alternativa *Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação*, com 56 respostas. Se compararmos este enunciado com os das alternativas 2 e 3, constataremos que a alternativa 1 abarca as duas seguintes, pois revela dois aspectos complementares sobre a formação: a efetividade da experiência oferecida pelo curso e o empenho do discente.

A alternativa 9 (*Não sei*) e a alternativa 2 (*Sim, pois a graduação me deu uma boa preparação*), as segundas mais pontuadas (com 17 respostas cada), trazem diferentes *feedbacks*: 14% dos discentes pode não ter a devida consciência sobre a efetividade da formação oferecida, ou seja, não consegue avaliar se a formação atende ou não as suas demandas individuais. Já os outros 14% confirmam a efetividade da formação para a atuação profissional.

A consciência do discente sobre os aspectos positivos e negativos da formação e se ela atende as demandas individuais só será possível a partir da avaliação das demandas dos *espaços de atuação profissional*. Como foi mencionado no Capítulo 3, é a partir da atuação profissional que será possível avaliar e propor os *espaços de formação* pertinentes às demandas da atuação profissional do discente.

4.5 Considerações finais

Os dados apresentados nesse capítulo permitiram o delineamento de um perfil descritivo dos discentes participantes da pesquisa, onde há o predomínio de discentes do sexo masculino, faixa etária predominante entre 18 e 30 anos, com formação musical prévia em espaços formais e não formais de ensino musical, já atuantes na área musical como artistas e/ou professores

antes de ingressarem no curso e com a ampliação desta atuação após o ingresso, o que foi corroborado pelas demais pesquisas. Esses dados se somam aos relacionados à visão dos sujeitos sobre a formação obtida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, que se mostrou pertinente às demandas da atuação profissional do discente na maioria dos aspectos abordados nessa pesquisa.

Ao analisar os pontos positivos e negativos dessa formação é preciso considerá-la em suas três dimensões - artística, pedagógica e da pesquisa - o que permite uma consciência maior das limitações e potencialidades no processo de se tornar um músico-educador. No entanto, ao nos depararmos com os dados, constatamos que ter essa consciência em relação à formação é algo complexo e gradativo.

É complexo porque exige uma consciência do *perfil de egresso* previsto no Projeto Pedagógico de Curso, dos *conhecimentos e habilidades* de cada dimensão da formação e dos *espaços de formação* oferecidos. É gradativo porque o discente vai se conscientizando dessas questões ao longo do curso, relacionando-os aos seus interesses e afinidades, à sua atuação profissional concomitante com o curso e, posteriormente, à sua atuação profissional como egresso. Diante disso, é preciso questionar: como o docente pode contribuir nesse processo de conscientização do discente? Ou ainda, o discente desenvolveria essa consciência na graduação ou na sua atuação profissional?

Essas e outras questões poderão ser elucidadas a partir da atuação profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e a relação desta com a formação obtida no curso em questão, abordadas no Capítulo 5.

5 A VOZ DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesse capítulo serão apresentados os dados qualitativos obtidos por meio de entrevista semiestruturada com doze egressos do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei. Esta entrevista teve como objetivo investigar a visão do egresso sobre a formação obtida no curso de Música da UFSJ e a relação desta com sua atuação profissional. A partir dos resultados apresentados será discutida a pertinência ou não da formação, em outras palavras, será possível verificar como a formação oferecida no curso de música da UFSJ contribui para a atuação profissional do egresso.

5.1 Abordagem metodológica

A entrevista semiestruturada com os egressos, última etapa de coleta de dados da pesquisa, foi realizada no período de agosto a novembro de 2018. Este tipo de entrevista se baseia em um roteiro pré-estabelecido de assuntos ou perguntas, porém, o entrevistador tem a liberdade para formular outras questões para esclarecer ou mesmo obter mais informações sobre o tema desejado (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 426).

As perguntas da entrevista seguiram o roteiro descrito no Quadro 14, abaixo, com um intuito de traçar um perfil descritivo dos egressos (formação musical prévia, habilitação cursada, atuação profissional concomitante com a graduação da UFSJ, contextos atuais de atuação profissional), bem como abordar questões relacionadas à percepção do egresso sobre a formação oferecida no curso da UFSJ e a relação desta com a sua atuação profissional.

Roteiro da entrevista semiestruturada	
1) Perfil descritivo sobre o egresso - Formação musical prévia - Habilitação cursada - Atuação profissional concomitante com a graduação da UFSJ - Contextos atuais de atuação profissional	2) A relação entre a formação oferecida no curso da UFSJ e atuação profissional do egresso – Aspectos da formação que prepararam o egresso para os desafios da sua atuação profissional; – Desafios que o egresso encontrou na atuação profissional que a formação não lhe preparou para enfrentar.

Quadro 14 - Roteiro da entrevista semiestruturada

5.2 Os sujeitos desta etapa da pesquisa

Seleção dos egressos

Para a seleção dos egressos que participaram das entrevistas foi elaborado um questionário online, enviado para o email dos egressos formados entre 2010 e 2016 e publicado no Facebook da pesquisadora. A escolha por esse recorte temporal se justifica por optarmos por egressos com, pelo menos, um ano de formados em relação ao período em que se iniciou a coleta de dados da pesquisa (segundo semestre de 2017). Esse questionário teve dois objetivos: (1) identificar os egressos que não atuam profissionalmente com a música e desconsiderá-los para efeito da pesquisa; (2) identificar perfis diversificados de egressos considerando sua atuação profissional e seu percurso acadêmico enquanto alunos de graduação, com vistas a contemplar a maior parte desses perfis na presente pesquisa.

Das sessenta e nove respostas obtidas, quinze foram consideradas inválidas por dois motivos: nove (9) delas foram de egressos que responderam por engano o questionário destinado aos discentes e postado no *Facebook*; e seis (6) delas foram de egressos formados em 2017, ou seja, um período fora do recorte estabelecido - 2010 a 2016. Assim, foram considerados válidos cinquenta e quatro (54) questionários respondidos.

Os critérios de escolha dos egressos emergiram a partir da leitura dos dados dos questionários e assim foram estabelecidos seis critérios.

Primeiro critério: *a relação entre habilitação e contexto de atuação profissional*. Foram escolhidos um egresso da Habilitação em Instrumento/Canto e outro da Habilitação em Educação Musical, cujos contextos de atuação profissional não correspondem às habilitações cursadas. Por exemplo, um egresso graduado em Canto Lírico que atua na Educação básica, e um egresso graduado em Educação Musical com atuação predominantemente na regência e performance em grupos vocais e instrumentais.

Segundo critério: *atuação como professor de instituições universitárias em cursos de graduação em música – bacharelado ou licenciatura*. Ambos os escolhidos possuem Habilitação em Violoncelo e pertencem à mesma turma (ingressaram em 2008).

Terceiro critério: *a participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a graduação*, que demonstra uma atuação em contexto da Educação Básica para além da experiência do estágio supervisionado. Foram selecionados um egresso da Habilitação em Educação Musical e outro da Habilitação em Canto Lírico, que atuaram no primeiro edital do PIBID/Música iniciado em 2011.

Quarto critério: *egressos que atribuíram a mesma importância às dimensões artística e pedagógica de sua formação*. Para esse critério foram selecionados egressos com Habilitação em Instrumento/ Canto, um com Habilitação em Clarineta e outro com Habilitação em Violão.

Quinto critério: *egressos com formação prévia em bandas de música e com a mesma Habilitação em Instrumento*. Foram escolhidos dois egressos com Habilitação em Trombone, um ingresso da primeira turma do curso (2006) e o outro ingresso de uma turma mais recente do curso (2012) e que está inserida no recorte estabelecido – egressos que colaram grau entre 2010 e 2016.

Sexto critério: *egressos da Habilitação em Educação Musical*. Foram escolhidos um egresso da primeira turma de Educação Musical (2009) e outro de uma turma mais recente (2011) e que está inserida o recorte. O Quadro 14, a seguir, traz os critérios de forma sintética e a identificação dos entrevistados, cujos nomes foram alterados com o intuito de manter a privacidade dos envolvidos.

<p>a) Relação entre habilitação (ênfase) e contexto de atuação profissional</p>	<p>1) Egresso com Habilitação em Canto Lírico que atua como professor na Educação Básica hoje em dia. Rebeca (ingressou em 2006 e formou-se em 2010)</p>	<p>2) Egresso com Habilitação em Educação Musical que atua como músico e regente hoje em dia. Antônio (ingressou em 2010 e formou-se em 2012)</p>
<p>b) Atuação como professor de instituições universitárias em cursos de graduação em música – bacharelado ou licenciatura</p>	<p>3) Egresso com Habilitação em Violoncelo que atua como professor em curso de licenciatura em música. Jonas (ingressou em 2008 e formou-se em 2012)</p>	<p>4) Egresso com Habilitação em Violoncelo que atua em curso de bacharelado em música. Fabrcício (ingressou em 2008 e formou-se em 2011)</p>

c) Participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a graduação	5) Egresso com Habilitação em Canto Lírico que atuou como bolsista no PIBID. Noemi (ingressou em 2010 e formou-se em 2014)	6) Egresso com Habilitação em Educação Musical que atuou como bolsista no PIBID. Sílvio (ingressou em 2009 e formou-se em 2013)
d) Atribuição da mesma importância às dimensões artística e pedagógica da formação	7) Egresso com Habilitação em Clarineta que se avaliou de maneira equilibrada nas duas dimensões da formação. Matias (ingressou em 2008 e formou-se em 2012)	8) Egresso com Habilitação em Violão que se avaliou de maneira equilibrada nas duas dimensões da formação. Augusto (ingressou em 2012 e formou-se em 2015)
e) Formação musical prévia em bandas de música e mesma habilitação em instrumento	9) Egresso com Habilitação em Trombone da primeira turma do curso (2006). Isaac (ingressou em 2006 e formou-se em 2011)	10) Egresso com Habilitação em Trombone de uma turma mais recente (2012). Rômulo (ingressou em 2012 e formou-se em 2016)
f) Habilitação em Educação Musical – primeira e última turma do recorte	11) Egresso da primeira turma de Habilitação em Educação Musical do Curso de Música da UFSJ (2009). Gabriel (ingressou em 2009 e formou-se em 2013)	12) Egresso com Habilitação em Educação Musical de uma turma mais recente (2011). Caio (ingressou em 2011 e formou-se em 2015)

Quadro 15 - Critérios de escolha dos entrevistados

A seguir, faremos uma descrição mais detalhada dos perfis dos egressos entrevistados a partir de dados coletados nos questionários online e nas entrevistas semiestruturadas. A apresentação dos perfis será organizada de dois em dois, seguindo os seis critérios estabelecidos e descritos anteriormente.

A) RELAÇÃO ENTRE HABILITAÇÃO E CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

REBECA, 40 ANOS

Com Habilitação em Canto Lírico, Rebeca, nascida em uma cidade do interior de Minas Gerais, ingressou no curso de música da UFSJ na primeira turma, em 2006 e formou-se em 2010. Sua formação prévia se deu no conservatório de sua cidade de origem e o motivo pelo qual escolheu o curso foi o fato de já estar inserida no mercado profissional na área de música, lecionando no Conservatório de Música de uma cidade mineira onde reside atualmente, e atuando como regente em igreja evangélica.

Em relação à sua trajetória acadêmica, Rebeca enfatizou as dimensões artística e pedagógica

da formação oferecida, uma vez que ela já atuava nessas áreas, em detrimento da dimensão da pesquisa, que não era uma opção para ela quando ingressou no curso.

Após concluir o curso de música, ela atuou na Educação Básica, durante cinco anos, ministrando a disciplina Arte e continuou atuando no Conservatório de Música.

Rebeca é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e atualmente, após aprovação em concurso, ela atua como professora de Artes na Educação Básica e como professora de música – coral e disciplinas teóricas - no Conservatório de Música da cidade onde reside.

ANTÔNIO (*não informou a idade)

Nascido em uma cidade do interior de Minas Gerais, Antônio ingressou no curso de música na primeira turma de Educação Musical, em 2009 e formou-se em 2012. Com uma formação musical prévia diversificada ocorrida em diferentes espaços de formação – banda de música, orquestra, coral e escola livre de música -, ele escolheu o curso de música da UFSJ por diferentes motivos: pela afinidade e pela influência de amigos, por ele já atuar profissionalmente na área de música e considerar essa área como um contexto de atuação profissional já garantido. Além disso, o curso lhe permitia conciliar estudo e trabalho.

Ao ingressar no curso, Antônio já atuava como professor de violino e percepção musical, como regente de coral e orquestra em sua cidade natal e em outras cidades próximas.

Quanto à sua trajetória acadêmica, Antônio deu mais ênfase às dimensões artística e pedagógica da formação, já que atuava nessas áreas. No entanto, isso não o impediu de se interessar pela pesquisa a partir do contato com as disciplinas afins.

Atualmente, Antônio é regente e professor em uma orquestra que faz parte de um projeto da cidade onde reside; também atua como regente assistente em grupo pertencente a um programa de extensão da UFSJ; e ministra aulas de violino, percepção musical e musicalização infantil na escola de música e em uma igreja evangélica na cidade mora atualmente.

Quadro 16 - Relação entre habilitação e contexto de atuação profissional

B) ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – BACHARELADO OU LICENCIATURA

JONAS, 32 anos

Nascido em uma cidade do interior de Minas Gerais, Jonas teve sua formação prévia em banda, orquestra, coral e escola livre de música. Iniciou o curso em 2008, por influência de amigos, orientação vocacional e pela oportunidade de conciliar aulas e trabalho. Graduiu-se em Violoncelo, em 2012.

Jonas atuava profissionalmente na área de música em grupos de casamentos e orquestra quando ingressou no curso e manteve essas atividades durante toda a graduação. Também atuava como professor em escolas livres de música em diferentes cidades.

No tocante à sua trajetória acadêmica, deu mais prioridade às dimensões artísticas e pedagógicas, por considerar que a pesquisa no curso era restrita a alguns discentes, além de não haver o incentivo à pesquisa por parte dos professores do curso.

Jonas é Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais e cursa doutorado fora do país. Atualmente é professor de Flauta Doce no Curso de Licenciatura em Música em uma universidade federal.

FABRÍCIO, 32 anos

Com Habilitação em Violoncelo, Fabrício escolheu o curso de música da UFSJ por afinidade e orientação vocacional. Natural de Minas Gerais e com formação musical prévia em escola livre de música em sua cidade de origem, ele ingressou na graduação em 2008 e formou-se em 2011.

Sua atuação profissional na área de música iniciou ao ingressar no curso e desde então atuou ministrando aulas particulares de violoncelo em um projeto da prefeitura de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Em relação à sua trajetória acadêmica, Fabrício priorizou as dimensões artística e pedagógica. Posteriormente passou a se interessar pela dimensão da pesquisa a partir do contato com as disciplinas afins.

Fabrício é Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atualmente é professor de Violoncelo em um Curso de Bacharelado em uma universidade federal.

Quadro 17 - Atuação como professor em cursos de graduação em música

C) PARTICIPAÇÃO COMO BOLSISTA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DURANTE A GRADUAÇÃO

NOEMI, 31 ANOS

Com Habilitação em Canto Lírico, Noemi, nascida no interior de Minas Gerais, ingressou no curso de música da UFSJ em 2010 e formou-se em 2014. Sua formação prévia se deu em diferentes contextos como conservatório de sua cidade, escola livre de música, coral, aulas particulares, além de estudar sozinha.

O motivo pelo qual escolheu o curso foi a afinidade já que ela atuava profissionalmente na área de música cantando em corais e em eventos e atuando como professora de música na educação básica e continuou atuando durante a graduação.

Quanto à sua trajetória acadêmica, Noemi enfatizou as dimensões artística e pedagógica da formação e mesmo não se interessando, a princípio, pela dimensão da pesquisa, ela fez iniciação científica na área de Educação Musical, uma área de seu interesse, já que atuava na educação básica.

Atualmente, Noemi é professora particular de música – ministrando aulas de flauta doce e canto - e professora de música no ensino infantil em uma escola do SESI na cidade onde reside atualmente.

SÍLVIO, 29 ANOS

Nascido no interior de Minas Gerais, Sílvio ingressou no curso de música na primeira turma de Educação Musical, em 2009 e formou-se em 2013. Sua formação musical prévia se deu em diferentes espaços - banda de música, conservatório, aulas particulares de instrumento – além de estudar sozinho.

Sua escolha pelo curso de música da UFSJ foi influenciada pela afinidade, pela influência de amigos e pela dificuldade de aprovação no curso pretendido. Após ingressar na graduação, Sílvio passou a atuar como professor em bandas de música, onde continua atuando até hoje.

No que concerne a sua trajetória acadêmica, Sílvio priorizou mais as dimensões pedagógica e da pesquisa, realizando duas iniciações científicas ao longo do curso nas áreas de Educação Musical e Musicologia.

Atualmente, Sílvio ampliou sua atuação para além das bandas de música, como regente de coro e orquestra e como professor de música na APAE de sua cidade.

Quadro 18 - Participação como bolsista no PIBID

D) ATRIBUIÇÃO DA MESMA IMPORTÂNCIA ÀS DIMENSÕES ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO

MATIAS, 28 anos

Nascido no interior de Minas Gerais, Matias iniciou o curso em 2008 e formou-se em 2014, com Habilitação em Clarineta. Com formação musical prévia em bandas de música e conservatório, ele escolheu o curso de música da UFSJ por influência de amigos e afinidade.

Ele passou a atuar profissionalmente com música quando ingressou no curso, ministrando aulas particulares aos alunos da banda de música onde ele atuava como voluntário.

Quanto à sua trajetória acadêmica, Matias priorizou mais as dimensões artísticas e pedagógicas, pois para ele, atuar como pesquisador não era uma opção durante o curso.

Atualmente ele leciona aulas particulares de clarineta em sua cidade natal e em uma escola de música de uma cidade vizinha.

AUGUSTO, 31 anos

Com Habilitação em Violão, Augusto escolheu o curso de música da UFSJ por influência dos amigos, por afinidade e por dificuldade de aprovação no curso pretendido. Nascido numa cidade do interior de Minas Gerais e com formação musical prévia em conservatório, ele ingressou na graduação em 2010 e formou-se em 2015.

Não atuava profissionalmente na área de música quando ingressou no curso e passou a atuar como professor de música durante a graduação, além de ser bolsista no PIBID/Música.

Em relação à sua trajetória acadêmica, ele priorizou as dimensões artística e pedagógica e posteriormente, passou a se interessar pela dimensão da pesquisa a partir do contato com as disciplinas afins.

Augusto é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei e atualmente é professor de violão no Conservatório de Música na cidade onde reside atualmente.

Quadro 19 - Atribuição da mesma importância às dimensões artística e pedagógica a formação

E) FORMAÇÃO MUSICAL PRÉVIA EM BANDAS DE MÚSICA E MESMA HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTO

ISAAC, 32 anos

Nascido no interior de Minas Gerais, Isaac teve sua formação prévia em banda de música, escola livre de música, aulas particulares de instrumento, além de estudar sozinho. Com Habilitação em Trombone concluída em 2011, ingressou no curso de música da UFSJ em 2006 por influência de amigos, por orientação vocacional, afinidade e por já estar inserido profissionalmente na área de música.

Antes e durante a graduação, Isaac na área de música tocando em grupos e conjuntos para festas e eventos e lecionando trombone para alunos da banda em sua cidade de origem.

Em relação à sua trajetória acadêmica, deu mais prioridade às dimensões artísticas e pedagógicas, mas se interessou pela pesquisa quando teve contato com as disciplinas afins.

Isaac é aluno no Mestrado em Música da UFMG, em Belo Horizonte, cidade onde reside atualmente. É professor concursado de trombone no Conservatório de Música de uma cidade do interior de Minas Gerais, além de atuar em grupos e bandas em eventos.

RÔMULO, 44 anos

Com Habilitação em Trombone, Rômulo escolheu o curso de música da UFSJ por afinidade, por poder conciliar estudo e trabalho e por já atuar profissionalmente na área de música. Nascido no interior de Minas Gerais, teve sua formação musical prévia em bandas de música e estudando sozinho.

Ingressou no curso em 2011, já atuando profissionalmente como músico profissional concursado (do Exército) e professor e regente voluntário em projetos sociais.

No que concerne a sua trajetória acadêmica, Rômulo se engajava mais em atividades relacionadas à dimensão artística. No entanto, ao entrar em contato com as disciplinas pedagógicas e da pesquisa, se interessou por ambas áreas, participando da iniciação científica na área de Musicologia e de projetos de extensão que tinha a banda de música em que ele atuava como parceira.

Rômulo continua atuando como músico do Exército e atualmente é diretor e regente de uma banda de música onde ele iniciou como professor, na cidade onde reside atualmente.

Quadro 20 - Formação musical prévia em bandas de música e mesma habilitação em instrumento

F) EGRESSOS COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL PERTENCENTES À PRIMEIRA E À ÚLTIMA TURMA DO RECORTE

GABRIEL, 28 anos

Nascido no interior de Minas Gerais e com formação musical prévia em banda de música, Gabriel ingressou no curso de música da UFSJ em 2009 e formou-se em 2013. A escolha pelo curso se deu por afinidade e dificuldade de aprovação no curso pretendido.

Ao ingressar no curso ele já atuava profissionalmente tocando esporadicamente em eventos. Durante a graduação passou a atuar como professor na banda de música onde estudou.

No tocante à sua trajetória acadêmica, ele se dedicou mais às dimensões artística e pedagógica da formação. Posteriormente, se interessou pela pesquisa a partir do contato com as disciplinas afins.

Gabriel é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei, onde atualmente cursa o doutorado na mesma área. Atua como professor em banda de música, ministra aulas particulares de instrumento e integra grupos que se apresentam em eventos na cidade onde reside.

CAIO, 31 anos

Caio teve sua formação musical prévia em conservatório, escola livre de música, aulas particulares de instrumento e também estudando sozinho na cidade onde nasceu no interior de Minas Gerais. Ingressou na graduação em 2011 e formou-se em 2015. A escolha pelo curso foi por afinidade, uma vez que já atuava ministrando aulas particulares.

Em relação à sua trajetória acadêmica, Caio priorizou as dimensões pedagógica e da pesquisa, realizando três iniciações científicas sob orientação de professores do curso de Psicologia e coorientação de professores do curso de Música. A pesquisa sempre foi uma prioridade para ele desde o início do curso.

Caio é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei e atua profissionalmente como professor de música na Educação infantil em sua cidade natal, onde reside.

Quadro 21 - Egressos com habilitação em educação musical pertencentes à primeira e à última turma do recorte

5.3 Análise dos dados

A análise de conteúdo será a metodologia utilizada para a análise dos dados qualitativos coletados a partir das entrevistas semiestruturadas com os doze egressos. Este tipo de análise é utilizado para descrever e interpretar conteúdos de diversos tipos de documentos, a partir de descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que possibilitam a reinterpretação de mensagens, atingindo uma “compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2). O autor ressalta que a análise de conteúdo pressupõe uma interpretação pessoal por parte do pesquisador, não sendo possível uma leitura neutra (*idem*, p.3). E essa leitura se dá a partir de cinco etapas, que se diferenciam de autor para autor. Nessa pesquisa, utilizaremos a descrição do processo de análise de conteúdo proposta por Moraes (1999): 1) *preparação das informações*; 2) *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*; 3) *categorização ou classificação das unidades em categorias*; 4) *descrição*; e 5) *interpretação*.

1) *Preparação das informações* – Leitura e escolha das informações de acordo com a sua pertinência para a pesquisa e sua codificação (MORAES, 1999, p. 4-5). No caso dessa pesquisa, todo o material obtido nas entrevistas, gravado com o consentimento dos entrevistados, foi ouvido cuidadosamente. Aquelas informações que fugiam do contexto da pesquisa (por exemplo, fatos colocados pelos egressos sobre sua vida pessoal, detalhes sobre seus cursos de pós-graduação etc.) foram excluídos e apenas os dados referentes à pesquisa foram transcritos.

2) *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*: leitura dos dados e definição de unidades de análise pelo pesquisador, que podem ser palavras, frases, temas ou mesmo documentos em sua forma integral (MORAES, 1999, p. 5). Nessa pesquisa, os egressos ao responderem as perguntas mencionavam com muita frequência assuntos semelhantes, de modo que as unidades de análise foram justamente esses padrões recorrentes que apareceram nas falas dos entrevistados.

3) *Categorização ou classificação das unidades em categorias*: agrupamento dos dados a partir de um aspecto em comum, como demonstra Moraes (1999, p. 6):

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc.

Moraes ainda ressalta que as categorias necessitam ser válidas, ou seja, uma categorização deve ser pertinente aos objetivos da análise e “às questões que se pretende responder através da pesquisa” (MORAES, 1999, p. 6). Nesse trabalho, as unidades de análise ou padrões recorrentes identificados nas falas dos egressos entrevistados delinearão as categorias que emergiram a partir do agrupamento desses padrões por afinidade. Foram delineadas sete categorias: (1) atitude reflexiva, (2) saberes adquiridos, (3) lacunas na formação, (4) memórias marcantes, (5) desafios profissionais, (6) formação continuada e (7) competências adquiridas na vida profissional. Foi constatado que as quatro primeiras categorias se relacionam ao tema - *formação oferecida pelo curso da UFSJ* e as demais, ao tema - *atuação profissional do egresso*.

4) *Descrição*: Para uma abordagem qualitativa, a descrição será feita através de um texto síntese que expresse os elementos presentes nas diversas unidades de análise. “Geralmente é recomendável que se faça uso de ‘citações diretas’ dos ‘dados originais’” (*idem*, p. 8). Nessa pesquisa serão utilizados trechos com as falas dos entrevistados com o intuito de ilustrar os padrões recorrentes nas falas dos entrevistados e as respectivas categorias que emergiram a partir desses padrões.

5) *Interpretação*: nessa etapa, os dados descritos podem ser analisados a partir da inferência – quando as informações encontradas, geralmente dados

quantitativos, são passíveis de generalização - e da interpretação – quando se busca uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos manifestos ou subentendidos pelos autores (MORAES, 1999). No presente trabalho, os dados serão analisados a partir dos referenciais e questões abordados nos Capítulos 1, 2 e 3.

5.3.1 Tema - Formação oferecida pelo curso da UFSJ

O Quadro 22, abaixo, apresenta as quatro categorias referentes ao tema *formação oferecida pelo curso da UFSJ* e os padrões recorrentes nas falas dos entrevistados que delinearão as categorias em questão.

Tema	Categorias	Padrões recorrentes nas respostas que delinearão a categoria e subcategorias
Formação oferecida pelo curso da UFSJ	1) Atitude reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança no estilo de vida; - Mudança no olhar sobre si mesmo; - Mudança no olhar sobre o mundo; - Mudança na prática musical; - Mudança no olhar sobre a educação musical.
	2) Saberes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento das práticas artística e pedagógica prévias; - Disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se deu a aquisição dos saberes; - Desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à prática artística, pedagógica e da pesquisa; - Demandas individuais contempladas.
	3) Lacunas da formação	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de habilidades para lidar com as questões da atuação profissional; - Conteúdos que faltam à atuação profissional; - Incompletude como uma característica da formação.
	4) Memórias marcantes da formação	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas, atividades, projetos; - Mudança no olhar para a educação musical; - Convívio social.

Quadro 22 - Tema – Formação oferecida no curso

Categoria 1: Atitude reflexiva

Padrões recorrentes: *mudança no estilo de vida, no olhar sobre si mesmo, no olhar sobre o mundo, na prática musical e sobre a educação musical.*

A **atitude reflexiva** como categoria presente nas falas dos egressos contempla desde reflexões sobre *as modificações no estilo de vida* ocasionadas pelo deslocamento da cidade grande para uma cidade do interior (Fabrício) até a *mudança no olhar sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre a prática musical e sobre a educação musical* (Caio, Isaac, Gabriel, Rômulo e Jonas).

[...] uma série de coisas que você aprende, na verdade, [vo]cê precisa aprender reconstruir constantemente aquilo que você é, né? (risos) Então... foi esse foi o maior aprendizado que eu acho que eu tive no curso [...] esse processo, eu confesso que foi um pouco doloroso pra mim, sabe, quando eu percebi que as minhas convicções...elas eram muito relativas (risos). Eu precisava rever um monte de coisa... aí depois ficou mais natural **(Caio)**.

Ela [a formação] mudou minha forma de olhar pro mundo, eu diria. Não só de olhar pro mundo sonoro, mas de olhar pro mundo de maneira geral. Mas a minha relação com a música mudou muito... depois da formação [...] eu acho que eu passei a ter um olhar mais... de uma curiosidade científica, vamos dizer assim, né? [...] essa outra curiosidade, uma curiosidade acadêmica de querer estudar, de querer investigar, que resultou no meu projeto de mestrado **(Isaac)**.

Eu acredito que abriu bastante minha visão do que era... acho que da vida em geral, da profissão, do ser músico, das possibilidades que antes é... de [quem]vem de uma família [em] que graduação nunca foi pensada. Então, sim, foi uma feliz coincidência ter resolvido entrar e conseguir passar no curso, numa federal e... eu acho que amplia muito a visão da gente, o contato com outras pessoas, o contato com outras culturas, querendo ou não, a gente tem colegas de vários lugares do Brasil, professores de vários lugares... Eu acho que isso ampliou muito minha visão é... a questão crítica também, minha visão crítica sobre educação, é... ter um posicionamento maior, ser menos passivo com o que acontece ao meu redor ... é... conhecer também minha capacidade de causar alguma modificação, seja na área de educação musical, seja... em tudo da vida **(Gabriel)**.

Eu bem que saí um pouco historiador do curso (risos) E assim... também muito crítico do sistema. Eu acho o sistema no meio militar, por exemplo, muito enraizado, difícil de se abrir [...] eu creio que na parte de pesquisas, isso me engrandeceu muito e eu percebi que os companheiros de trabalho perceberam isso também. A ponto, de muitas vezes, em algumas apresentações (risos), eles [me pedirem] pra falar [...] era uma coisa que eu já fazia antes, mas muito informal **(Rômulo)**.

O olhar de músico para um olhar de educador musical. Sinceramente, quando eu entrei na licenciatura em música, na área de violoncelo, eu achei que eu iria estudar violoncelo. Eu não percebia, eu não sabia ao certo o que era licenciatura. E aí durante a graduação eu fui motivado a ter esse olhar do educador musical [...] como eu falei no início, eu atuava num grupo de casamento, tocava violoncelo, tocava numa orquestra, e essa mudança do olhar como educador musical me fez trocar inclusive de fonte pagadora. Eu troquei de emprego para atuar especificamente como professor de violoncelo na época (**Jonas**).

Sejam mudanças pessoais ou relativas às dimensões da formação do músico-educador – artística, pedagógica e da pesquisa – essas mudanças têm estreita relação com a *competência axiológica*, proposta por Zaragozà (2012), uma vez que remetem a uma atitude crítica, a valores e significados que permeiam a atuação em qualquer prática das três dimensões citadas acima. Para o egresso Caio, por exemplo, apesar de doloroso, esse processo reflexivo foi o maior aprendizado que o curso lhe proporcionou.

Essa categoria também remete ao *perfil do egresso* proposto pelo Projeto Pedagógico de Curso (DMUSI, 2008-2014), que prevê essa **atitude reflexiva** em diferentes contextos de atuação profissional como educador musical, músico, instrumentista, cantor e pesquisador em áreas como a performance, educação musical, musicologia, história da música colonial, atendendo a demandas da cidade e região onde o curso está inserido (DMUSI, 2008-2014). E foi o que Jonas vislumbrou depois que ingressou no curso e passou a atuar em um contexto diferente.

Para Isaac, Rômulo e Gabriel, é necessária a ampliação do olhar para além do mundo sonoro, assumir uma posição menos passiva com o que acontece no seu entorno e ter uma curiosidade científica em relação à prática cotidiana. Aqui a **atitude reflexiva** também se mostra análoga à *prática reflexiva* proposta por Renshaw (2007), que tem como um dos seus três princípios, a autoavaliação, que pode se estender para as outras duas dimensões além da artística e pode requerer conhecimentos de outras áreas do conhecimento como a Pedagogia, a História, a Etnomusicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, entre outras (DMUSI/UFSJ, 2008-2014).

Finalmente, através dessa categoria e de suas implicações para as dimensões da formação do músico-educador, é possível inferir que a formação oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ pode contribuir para a atuação profissional do egresso - uma das questões dessa pesquisa – uma vez que os egressos apontaram mudanças em suas atuações profissionais concomitantes com a graduação, como também em outros contextos que porventura atuariam após a conclusão do curso.

Categoria 2: Saberes adquiridos
--

Padrões recorrentes: <i>aprimoramento das práticas artística e pedagógica prévia; disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se deu a aquisição dos saberes; habilidades e atitudes necessárias à prática artística, pedagógica e da pesquisa; demandas individuais contempladas.</i>

A categoria **saberes adquiridos** também pode ser considerada uma contribuição da formação oferecida no curso à atuação profissional do egresso. Essa categoria apresenta os seguintes padrões recorrentes: (1) *aprimoramento da prática artística e pedagógica*; (2) *disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se deu a aquisição dos saberes*; (3) *habilidades e atitudes necessárias à prática artística, pedagógica e da pesquisa (liderança⁴³, responsabilidade, segurança, comprometimento, qualidade da experiência musical, prática reflexiva)*. Os padrões 2 e 3 podem ser considerados detalhamentos do primeiro padrão, uma vez que citam disciplinas e outras atividades onde se dá a aquisição dos saberes e as atitudes e habilidades adquiridas durante a formação.

O *aprimoramento das práticas artística e pedagógica* foi citado ora simultaneamente, ora cada prática foi citada de forma específica pelos egressos. Alguns se referiram apenas à prática artística, citando o desenvolvimento técnico-musical e os conteúdos abordados que são aplicáveis em situações da atuação como professor de instrumento:

Fiz quatro semestres de Canto Popular, que eu “mantenho na veia” (risos). Foi superinteressante porque unimos várias pessoas [em uma] apresentação [com] professores da escola,

⁴³ Esse termo se refere às habilidades genéricas de liderança proposta por Renshaw (2007) como criar um ambiente propício para a aprendizagem, respeitar a visão do outro e intervir com assertividade (vide Quadro 7, Capítulo 2).

ex-alunos e alunos também da universidade. Então... foi bem interessante porque aí a gente se mistura, né? A gente não se coloca no pedestal, em patamar superior nenhum, a gente se iguala aos alunos, faz junto com eles nas apresentações **(Rebeca)**.

Eu acho que os ensinamentos do meu professor de trombone, não só dentro da aula de trombone, mas no ensaio de coral, em outras situações nas quais eu toquei com ele (casamentos e outras coisas) porque isso meio que foi abrindo a minha mente, assim, para várias coisas, não só para o universo do trombone **(Isaac)**.

Outros egressos citaram tanto o *aprimoramento da prática artística quanto o da prática pedagógica*:

Primeiro, com relação ao tocar. As aulas de música de câmara, as oportunidades que os projetos me deram de tocar, e a disposição de tá participando de grupos e aceitando as oportunidades que o curso oferecia para poder tocar, isso me ajudou muito. Agora, com relação ao dar aula, as oportunidades que o curso me proporcionou pra eu realmente poder dar aula seja no estágio, linkou muito com o trabalho que eu já fazia na Banda do Matosinhos, os projetos tanto o Ribeirinhos quanto o Vivências [Musicais] [que] eu dei aula de clarineta, eu pude supervisionar outras aulas, eu pude entender mais ou menos **(Matias)**.

Um aspecto que eu achei muito interessante da minha formação foi o enfoque tanto na parte técnica do instrumento quanto na parte didática, teórico-didática, né? Porque eu tenho conhecidos que fizeram licenciaturas e que tinham um grande conhecimento didático, pedagógico, mas que não tinham um desenvolvimento tão avançado na técnica instrumental. E já outros amigos que tocam muito bem, que tiveram um desenvolvimento na técnica instrumental e não tanto na parte teórica e pedagógica. E o mercado hoje exige essa flexibilidade. Então eu acho que essa formação atende muito bem as exigências atuais do mercado **(Isaac)**.

Acho que... em todos. Acho que minha formação foi muito completa. Assim... eu me comparei muito no meu primeiro emprego. Os meus colegas eram egressos [de outra universidade], da minha idade, sabe? É... do curso de bacharelado. E eu via que eles [es]tavam totalmente perdidos nas questões didáticas [...] eu vejo assim, claro, existem vários professores que saíram do bacharelado e que procuraram por conta própria o material didático e aplicaram tudo. Mas eu tive isso na graduação, então eu acho que eu já saí é... pronto, pro que eu [es]tava fazendo **(Fabrício)**.

Houve egressos que citaram exclusivamente o *aprimoramento da prática pedagógica*, enfatizando as estratégias para aulas de instrumento e aulas coletivas como as de musicalização; a mudança na visão do processo de ensino/aprendizagem musical; a aquisição de uma boa base didática para o ensino do instrumento; a oportunidade de perceber outros contextos de ensino musical, além do ensino de música especializado; o sentimento de valorização no contexto de atuação profissional.

Eu até mandei um e-mail no início do ano pra minha ex-professora da universidade (risos) lembrando como que tudo que eu aprendi dentro da universidade, das aulas de educação musical, do PIBID, me ajudam todos os dias na hora de montar aula, na hora de criar atividade, de criar ideia... A experiência que eu tive em sala de aula com o PIBID, nos estágios e tudo mais **(Noemi)**.

[...] eu tive que mudar toda a minha didática de ensino. Antigamente... eu dava aula de uma forma, hoje eu já trabalho totalmente de outra forma... Além do conhecimento pedagógico adquirido, tem os conhecimentos específicos de cada disciplina. Então, hoje eu trabalho... com multidisciplinaridades dentro da área de música [...] eu acho que foi interessante tanto pra mim quanto pro aluno, porque as minhas aulas se tornaram, assim, versáteis, né? **(Sílvia)**.

A noção de didática, mesmo... Eu acho que eu gostava de dar aula já antes, eu observava como os professores faziam, mas eu passei a entender isso com o embasamento teórico, que mudou muitas coisas na maneira de ver, como é que eu dou aula de instrumento ou na verdade, aula de qualquer coisa, né? Como é o desenvolvimento do aluno e tudo. E a parte instrumental porque eu tinha um professor muito bom, e ele me orientou muito bem. Acho que a pedagogia do [Fulano], além de ser uma boa pedagogia violoncelística, é humanista também... Acho que é o mais importante **(Fabrício)**.

Eu acho que tudo que a gente estudou de teoria é base pra mim até hoje, né? Conhecía, lia partitura, cantava e tudo mais, mas essa parte da educação musical eu não conhecía. E isso tá dentro de mim em todas as minhas aulas! É um pouquinho de Dalcroze, um pouquinho de Orff, um pouquinho de Kodály, né? Eu acho que mais nesse sentido. E também a parte do repertório de música brasileira, de música diferente que também traz essa ajuda pra mim **(Noemi)**.

O que mais faz diferença hoje na minha atuação foram os conhecimentos que eu adquiri de pedagogia musical. Porque eu achava que ensinar música era de uma forma e eu descobri uma outra forma mais interessante de ensinar música,

cativando o aluno e de uma forma assim... divertida. Isso é o que hoje faz mais diferença **(Sílvio)**.

Foram tantas coisas que é difícil pontuar. Primeiro, toda a perspectiva de educação musical mais contemporânea. Também, a postura de estar [aberto] à afetividade... Então, toda essa visão eu fui adquirindo no curso, com os estágios, eu estagiei no PIBID, escola regular, na Casa Lar que não era contexto formal de educação, onde as crianças [não eram obrigadas a fazer oficinas de música]. Como isso aí acontecia, então... se fosse um campo de treinamento, eu digo que eu treinei num campo em gravidade máxima (risos) **(Caio)**.

[A formação] abriu portas pra mim, porque tem lugares onde você tem o perfil para ser contratado para trabalhar, mas você não ter um... uma faculdade, nível superior, você não entra, entendeu? Então... primeiro isso, abriu portas... você adquire um respeito maior por essa formação e... é claro... eu pude notar que eu melhorei em muitos aspectos, entendeu? Principalmente didático, a questão didática de como tratar o músico **(Antônio)**.

Nessa última fala (Antônio) percebe-se a relação de interdependência citada por Silva Filho (2012) entre a *competência* e a *qualificação*. Os conhecimentos e habilidades (termos envolvidos no conceito de competência) desenvolvidos ao longo da formação são validados por um certificado (uma premissa da qualificação) e podem ser determinantes na atuação profissional e nos processos de contratação do egresso, pois segundo Silva Filho (2012), a competência demanda um nível de qualificação para se efetivar.

De maneira geral, o *aprimoramento na prática artística e pedagógica* constatado na fala dos egressos remete a questões abordadas nos Capítulos 2 e 3 como a *identidade das licenciaturas*, e que no caso do curso da UFSJ, apresenta uma integração de aspectos da formação característicos de uma licenciatura e de um bacharelado, ao propor habilitações em instrumento. Na fala do egresso Fabrício é possível constatar a efetividade dessa formação na atuação profissional, em relação à formação de profissionais com bacharelado. Essa formação ampla requer o desenvolvimento de competências do campo musical como as que foram propostas por Zaragoza (2012) – *competências expressivas/interpretativas, perceptivas e musicológicas* – como também do campo pedagógico como uma das competências propostas por Perrenoud (1999) – *organizar e dirigir situações de aprendizagem*. Algumas situações

surgidas e contornadas no cotidiano citadas por Matias, Sílvio e Caio ilustram essa competência apontada por Perrenoud, cuja visão da prática docente seria “agir na urgência e decidir na incerteza” (2001).

Os conhecimentos e habilidades específicos de diferentes campos do conhecimento musical e pedagógico foram citados a partir das demandas da atuação profissional de cada egresso. Em outras palavras, as demandas dos *espaços de atuação profissional* (um dos cinco eixos delineados no Capítulo 2 a partir dos autores estudados) são determinantes para a mobilização de *conhecimentos e habilidades* de cada dimensão prevista na formação do músico-educador, como também na incorporação dessas demandas aos *espaços de formação* (também um dos eixos apresentados no Capítulo 2), como os cursos de licenciatura em música (FIGUEIREDO e SOARES, 2012). A incorporação dessas demandas no curso pode ocorrer a partir do oferecimento de disciplinas optativas, como também de atividades de caráter extensionista ou de pesquisa, além do currículo já previsto.

Essa categoria – os **saberes adquiridos** – também demonstra uma coerência com os *saberes inerentes – conhecimentos e competências* (eixo apresentado no Capítulo 2), previstos no Projeto Pedagógico de Curso, que se configuram em três dimensões e integram diferentes Campos do Conhecimento. Estes saberes, por sua vez, determinarão um perfil de profissional que atuará em diferentes contextos artísticos e pedagógicos – espaços formais e não formais de ensino musical e Educação Básica (DMUSI, 2008-2014).

Outro fato a ser destacado é que as falas dos egressos corroboram os dados do questionário dos discentes (expostos no Capítulo 4), quando esses alunos afirmaram que a formação oferecida no curso possibilita a atuação como professor de música em contextos como o da Educação Básica e do ensino especializado de música.

O próximo padrão recorrente que também delineou a categoria **saberes adquiridos** referiu-se aos *conhecimentos a partir das disciplinas, eventos, projeto de ensino e extensão e pesquisa*. Na verdade, este novo padrão se configura como um detalhamento do padrão anterior - *aprimoramento das práticas artística, pedagógica*, cujas falas fizeram referências às atividades apresentadas no Quadro 23, a seguir.

Este novo padrão – *disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se deu a aquisição dos saberes* – remete aos *espaços de formação* e aos Campos de Conhecimento previstos no Projeto Pedagógico do Curso (DMUSI, 2008-2014), abordados respectivamente nos Capítulos 2 e 3.

Padrões recorrentes	Detalhamento	Entrevistados
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de criação e outras estratégias didáticas nas Oficinas Pedagógicas - Prática em conjunto na Orquestra, Coral e Música de Câmara. - Estratégias didáticas nas aulas de canto e contextualização e pesquisa na História da Música - Estratégias didáticas nas aulas de instrumento - Estratégias didáticas na Didática do instrumento - Estratégias didáticas na Percepção Musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Rebeca e Gabriel - Antônio, Jonas e Fabrício - Noemi - Matias - Isaac - Rômulo e Caio
Projetos de ensino e extensão	- PIBID	- Sílvio e Augusto
Eventos	Recitais no Evento Vertentes Musicais	- Fabrício
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Monografia - Iniciação Científica 	<ul style="list-style-type: none"> - Matias - Rômulo

Quadro 23 - Atividades práticas e vivências proporcionadas pelo curso

Além das disciplinas, eventos, projetos de extensão e pesquisa, um dos egressos destacou a experiência prática como um aspecto importante para a aquisição desses saberes:

Eu acho que tudo que foi prático! A gente tem, [em] qualquer matéria ou qualquer conteúdo, a parte teórica, só que na hora que você vai pegar pra fazer, é muito diferente (risos), principalmente dar aula (risos). Então, eu acho que tudo que eu tive com relação à prática durante o curso, que me permitiu

tocar, que permitiu encarar um palco, que me permitiu me dar aula, ajudou muito, fez muita diferença **(Matias)**.

As atividades práticas e vivências citadas demonstram a abrangência dos *espaços de formação* que podem ocorrer durante o curso. Essa abrangência diz respeito à natureza das atividades – que abrangem as dimensões artística, pedagógica e da pesquisa –, aos Campos do Conhecimento contemplados no Projeto Pedagógico de Curso (DMUSI, 2008 - 2014) e aos *espaços de formação* para além da sala de aula. Esses espaços também são construídos a partir das relações estabelecidas entre universidade e comunidade a partir das demandas de ambos os lados (MATEIRO, 2003; FIGUEIREDO e SOARES, 2012) e têm nas ações de caráter extensionista, como, por exemplo, os projetos de extensão e de ensino oferecidos pelo Curso de Música da UFSJ (Capítulo 3), um exemplo de relações estabelecidas entre as instituições formadoras e a comunidade.

Novamente remetendo à questão principal dessa pesquisa – como a formação oferecida no curso possibilita a atuação profissional do egresso – podemos reafirmar o que foi exposto no final do Capítulo 3: as demandas dos *espaços de atuação profissional* podem ser o ponto de partida para o delineamento do *perfil do egresso* de um curso; esse perfil pode determinar qual *identidade da licenciatura* será adotada e quais *espaços de formação e saberes inerentes* serão pertinentes às demandas específicas dos contextos de *atuação profissional*.

Aos dois padrões recorrentes anteriormente discutidos, se junta o terceiro padrão da categoria **saberes adquiridos**: *atitudes e habilidades necessárias às práticas artística, pedagógica e da pesquisa* (apesar desta última ser mencionada com menor frequência). Foram citadas habilidades imprescindíveis ao músico-educador para atuar em diferentes contextos como a liderança (Rebeca, Rômulo), seja no contexto da educação básica, nas aulas de Arte ou do ensino especializado de música com a prática com grandes grupos (orquestras, coro, bandas, entre outros); atitudes como a responsabilidade que determinados cargos exigem, como, por exemplo, o de professor da educação básica (Noemi); a segurança, a busca por novas formas

de lidar com as situações e o comprometimento seja nas situações de performance, seja na atuação pedagógica (Gabriel, Caio).

Olha, eu não imaginava que ia preparar, mas preparou primeiro para lidar com indisciplina... Esse foi o primeiro que eu enfrentei e aprendi a lidar com essa questão de disciplina na aula de estágio. É... de como falar com o aluno, como abordar o aluno, não abordar o aluno na frente de todo mundo... [A] professora deu várias dicas... foi um grande desafio que eu encontrei inicialmente porque eu fui trabalhar numa escola de periferia, os alunos extremamente indisciplinados, [com] muita dificuldade de ouvir, e aí isso auxiliou bastante **(Rebeca)**.

Eu tinha a ideia do regente do século passado, em meados do século passado que era o contratador, o dono da orquestra. Então ele fazia o que ele queria, a orquestra era dele. Essa ideia do regente rígido, grosso, bruto, ao mesmo tempo eu não sei se eu tinha aquele carisma que as pessoas que estavam comigo aceitavam [...] O [Fulano] com aquele mundaréu de alunos dentro de uma sala, depois do almoço, imagina você! Né? E o [Fulano] com aquela fala mansa, baixinha e... todo mundo [se engajava]. Isso me preparou muito! Isso me fez enxergar que... é... o carisma, né, a minha pessoa é o que fazia eles [os alunos] ficarem lá. Não era a minha austeridade. Não era! **(Rômulo)**

Ah, eu acho que... toda a responsabilidade que eu tenho hoje, agora como professora. De [ser] responsável pela educação de uma pessoa... As responsabilidades de criação de prova, criação de diário de classe, tudo isso acho que a universidade trouxe pra mim, eu acho que... eu perdi a palavra... ela... me preparou! [...] na hora do trabalho prático, porque o trabalho de professora é muito braçal, não é só sala de aula **(Noemi)**.

Acho que mais essa questão de segurança mesmo. De saber que você vai ter um material, alguma coisa pra poder trabalhar. Assim, no curso a gente acha que nunca vai tá preparado, mas a gente tem a oportunidade dos estágios e na medida que a gente vai introduzindo nos estágios, vai vendo que tem o arsenal, que podemos trabalhar e que também tem que ser contínuo a busca de novas formas de lidar nisso **(Gabriel)**.

Nunca vi nesses quatro anos [alguns professores citados] entrarem com cara feia pra dar aula. Ou reclamando de algum problema da sua vida! É... esse bom humor, independente do que tá acontecendo, revela um prazer no fazer aquilo e um... comprometimento que é transcendente, né? E eu tento fazer isso na minha prática hoje. Por exemplo, quer coisa mais motivadora para mim [do que] superar os desafios de não receber, entrar em uma sala de aula e conseguir fazer aquele momento mágico (risos)! Sabe? De pura... afetividade, atenção e desenvolvimento das crianças e meu! **(Caio)**.

Por exemplo, o aspecto de pesquisa, ele trouxe pra minha formação e atuação profissional o olhar de pesquisador, enquanto educador no dia a dia. Porque é justamente esse olhar analítico da situação que vai me permitir, me ajudar a superar os desafios que virão **(Caio)**.

E por fim, o último padrão recorrente referente à categoria **saberes adquiridos** que foram as *demandas individuais contempladas* pelo curso.

Para mim estudar em São João del-Rei, na universidade federal foi assim... um sonho que eu tinha, que foi realizado. Agora.... falar assim, o que faltou...não me lembro. É... tudo que eu consegui [foi] aproveitar o máximo ali de cada professor, de cada disciplina, realmente foi suficiente para que pudesse tocar a minha vida como profissional da música **(Antônio)**.

Até hoje não tem algo assim, que “Nossa, eu não tive isso na minha formação” [...] Esse perfil de profissional consegue se adaptar a essas mudanças com mais facilidade que um perfil, como eu disse, que é só focado no instrumento [ou] só focado na teoria, né? **(Isaac)**.

O desenvolvimento de competências da dimensão artística, pedagógica e da pesquisa vão além dos Campos de Conhecimento Musical e Pedagógico previstos em uma licenciatura em música. Ele é complementado pelo desenvolvimento de habilidades como a *liderança musical*, a *prática reflexiva* (RENSHAW, 2007) e por atitudes e atribuição de significado e valor às experiências vivenciadas como demonstra a *competência axiológica* proposta por Zaragozà (2012). A competência axiológica, citada novamente nesse padrão, levanta uma questão a se considerar: as atitudes, valores e normas são aspectos abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes pertencentes a um possível contexto de *atuação profissional* do músico-educador que é a Educação Básica. Assim, o desenvolvimento de competências dessa natureza se faz necessário na formação do futuro músico-educador como pessoa e também como um agente de transformação no processo de ensino/aprendizagem.

A categoria **saberes adquiridos** e os padrões que a delinearão demonstram uma visão dos egressos sobre a formação oferecida no curso

semelhante à visão dos discentes que avaliaram bem a formação, especificamente, em relação à atuação pedagógica em contextos de ensino especializado de música e na Educação Básica, bem como no oferecimento de experiências musicais relevantes para a formação artística (vide Capítulo 4, Tabelas 11 e 12).

O aperfeiçoamento da prática artística e pedagógica, o desenvolvimento de atitudes imprescindíveis para essas práticas e o olhar de pesquisador darão subsídios ao futuro músico-educador a compreender sua função e sua missão como agente transformador da realidade a partir de sua atuação como músico, instrumentista, educador e pesquisador.

Categoria 3: Lacunas na formação

Padrões recorrentes: <i>Falta de habilidades para lidar com as questões da atuação profissional; conteúdos que faltam à atuação profissional; incompletude como uma característica da formação.</i>
--

Nessa categoria – **lacunas na formação** – foram citados padrões recorrentes como a *falta de habilidades para lidar com questões da atuação profissional como segurança (Rebeca)*, de *liderança musical (Antônio)*, de *proatividade (Rômulo)*; de *atitudes diante da falta de recursos no espaço profissional (Gabriel)*; e de *competências a serem desenvolvidas (Matias)*, como demonstra a fala dos egressos:

Nessa questão da aula de Arte, de como lecionar música pra trinta, quarenta alunos... Isso aí é um desafio [...] eu tinha muito medo, achava que não ia dar conta (**Rebeca**).

Quando você trabalha com pessoas que têm o mesmo perfil que você na mesma área. A questão de como você [vai] lidar. Vamos falar em termos de orquestra, por exemplo, ou coro. Como você trata aquele músico? Qual é a responsabilidade que você vai mostrar pra ele que precisa ter ali. Você deve ser muito flexível, maleável ou você deve ser mais rigoroso, até que ponto você é rigoroso (**Antônio**).

Você acaba ocupando um espaço [em] que as pessoas esperam de você uma solução. Você tem que ter a resposta imediata. É... é uma coisa estranha, né? Você é um ser humano, mas a sua função é de uma resposta imediata. Eles cobram essa resposta de você, né? Eu ainda tenho muita dificuldade quanto a isso (**Rômulo**).

Como que eu [me] preparo para a escola. Eu tive experiência de um semestre trabalhando num centro de aprendizagem integral. Tem as questões da carência, da falta de instrumentos, eu acho que ainda falta muitos recursos pra você ir para um lugar que não tem estrutura. Eu acho que isso ainda precisa trabalhar de alguma forma, é... superar também a carência dos meninos, [já que] se tratava de um local de vulnerabilidade **(Gabriel)**.

As competências que eu disse anteriormente que eu senti falta, preciso correr mais atrás dela sem deixar de correr atrás das competências que eu já tenho. Porque a gente precisa tá se renovando todo dia, uma vez que trabalhar com música vai ser sempre um aprendizado novo [...] então, não consigo nem citar algo... alguma competência específica. Eu diria que todas! **(Matias)**.

Outro padrão recorrente foi relacionado aos *conteúdos que faltam à atuação profissional* (Jonas, Augusto, Caio).

Eu percebo que essa ausência de prática na área administrativa ela acontece também na gestão escolar quando um professor que faz a licenciatura acaba atuando como supervisor ou diretor de um curso, curso não, de uma escola de educação básica. Então essa parte administrativa de gestão escolar é ausência no nosso curso, no nosso curso da UFSJ **(Jonas)**.

Acho que a parte de percepção musical, mesmo não trabalhando [nessa área], eu [preciso] desenvolver. Tenho que desenvolver mais a música popular, [porque] eu dou lá também, mas... eu preciso desenvolver mais, questão de improvisação, ritmo brasileiro... Essas duas áreas **(Augusto)**.

Eu preciso rever questões musicais. Eu me percebo inconstante musicalmente. Tem dia que eu tô muito mais... é... acertando musicalmente, é mais fácil, sabe? Consigo escolher rápido o repertório, consigo perceber rápido o repertório, perceber rápido os elementos... Até na parte técnica mesmo eu vou tocar um instrumento em sala de aula, sai bem e tem dia que não sai bem **(Caio)**.

Nesse padrão houve um detalhamento, quando alguns egressos citaram disciplinas que gostariam de cursar novamente e que eles disseram fazer falta em sua atuação profissional. As disciplinas também foram divididas nas três dimensões abordadas nessa pesquisa, como demonstra o Quadro 24, a seguir:

Egresso	Disciplinas mencionadas		
	Artística	Pedagógica	Pesquisa
Rebeca	História da Arte, História da Música	Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Oficinas Pedagógicas	
Antônio	Laboratório de regência, Coral		
Jonas	Flauta doce III e IV, Prática de conjunto, Violoncelo, Musicologia	Oficinas, Didática da Musicalização, Percussão	PIIC (Musicologia)
Fabrcio	História da Música		
Noemi		Oficinas, Didática do instrumento	Português instrumental
Sílvio	História da Música Brasileira, Percepção musical, Prática em conjunto	Oficinas/ Didática/ Disciplinas da Educação	
Matias	Instrumento, Prática em conjunto, Oficina de Performance	Matérias pedagógicas	
Augusto	Percepção musical, Improvisação, Prática em conjunto com música popular		
Isaac			Oficina de Projetos, Metodologia de pesquisa
Rômulo	Coral		
Gabriel		Regência de coro infantil, Didáticas	
Caio		Didáticas, Oficinas, Fundamentos da Educação Musical	

Quadro 24 - Disciplinas que os egressos cursariam novamente

As disciplinas e atividades citadas no Quadro 24, se comparadas aos Campos de Conhecimentos que precisam ser complementados, citados pelos discentes no Capítulo 4, demonstram uma predominância dos Campos de Conhecimento Instrumental/Vocal e dos Fundamentos Teóricos, os mais citados pelos discentes.

Outro padrão recorrente foi a *incompletude como uma característica da formação*, ou seja, a premissa, para alguns egressos (Fabrício, Isaac), de que

o profissional está sempre em formação contínua e nunca está pronto. Para eles, as demandas da atuação profissional exigem um processo contínuo de disponibilidade para reavaliar sua prática e buscar novas possibilidades para sua atuação profissional.

Como performer também, como violoncelista, eu acho que... sei lá, eu nunca vou ficar totalmente satisfeito! Eu acho que não existe isso. A pessoa que diz “Ah, agora eu tô satisfeita com a maneira que eu toco”, [está] acomodada. Não vai crescer **(Fabrício)**.

Eu acho que eu nunca vou estar acabado (risos). Eu acho que eu nunca vou estar cem por cento pronto, pra qualquer situação. Então o que eu busco é estar sempre evoluindo aquilo que eu já adquiri e adquirindo conhecimentos e habilidades novas **(Isaac)**.

A partir dessa categoria – **lacunas na formação** - podemos ressaltar algumas questões a partir desse *feedback* dos egressos: a consciência de como a formação se configura em três dimensões e a importância de contemplá-las ao longo da formação; e a consciência das lacunas quanto a habilidades e conteúdos que fazem falta na atuação profissional.

Cabe ressaltar que a partir das demandas específicas da atuação profissional, os egressos puderam apontar os pontos negativos – habilidades e conteúdos – que faltam na atuação profissional, e pontos positivos da formação – demandas individuais contempladas, apesar das lacunas na formação.

A visão da formação, seja ela positiva ou negativa, tem nas *atitudes e características pessoais* – termos que compõem o conceito de competência definido pelo OIT (2002) – um fator determinante, pois mesmo que a formação oferecida pelo curso (*qualificação*) seja ampla e pertinente no atendimento das demandas da atuação profissional, é a trajetória individual que promove o desenvolvimento de atitudes individuais (influenciadas pela formação musical prévia e atuação profissional, por exemplo) que determinará a avaliação da pertinência da formação, ou seja, a conscientização quanto às lacunas e às contribuições.

Outro padrão emergido – *incompletude da formação* – também se integra à consciência em relação à formação, pois como foi apontado na fala

de dois egressos (Fabrício, Isaac), é preciso estar ciente de que a formação obtida não será suficiente para atender as demandas cotidianas e assumir uma disponibilidade para aprender e buscar novas soluções. Assim, podemos inferir que é a partir das demandas que vão surgindo na atuação profissional que a formação pode ser avaliada, que competências já sedimentadas são acionadas e novas competências precisam ser desenvolvidas. A *incompletude da formação* também remete a habilidades e atitudes necessárias à formação do músico-educador e que foram propostas pelos referenciais no Capítulo 2 como a atitude constante de autoavaliação (RENSHAW, 2007) e de atualização permanente (PERRENOUD, 1999; MACHADO, 2004; DEMO, 2015).

E por fim, é preciso considerar que tanto os aspectos positivos quanto os negativos apontados em uma formação oferecem subsídios para futuras reformulações dos Projetos Pedagógicos de Curso, visando uma relação coerente entre os *espaços de formação* e os *espaços de atuação profissional*.

Categoria 4: Memórias marcantes da formação
--

Padrões recorrentes: disciplinas, atividades, projetos; mudança no olhar para a educação musical; convívio social.

Essa categoria e seus padrões recorrentes trazem dados de natureza mais afetiva, marcados pelas lembranças e não por um exercício crítico sobre a trajetória, a formação oferecida no curso e a sua relação com a atuação profissional dos egressos.

As primeiras falas apresentadas citam *disciplinas*, onde os conteúdos e as atitudes dos professores foram referências a serem utilizadas na atuação profissional concomitante com o curso e nas práticas futuras, seja na dimensão artística, pedagógica ou da pesquisa (Caio, Gabriel, Augusto).

[...] o primeiro impacto do curso foi com os métodos ativos. Eu dei muita sorte, quando eu entrei, na Semana de Educação Musical veio o professor [Fulano, brasileiro que morava fora do Brasil]. Então assim, eu vi aquela performance pedagógica dele, tudo aquilo acontecendo [...] e depois eu assumi um pouco a postura de observador não só dos conteúdos, mas também da performance do professor em sala de aula. Aí eu pude observar a postura de cada um... a forma como se colocar em sala de aula, a forma de dizer, gesticular e tudo mais... Então isso pra mim foi tão importante ou mais que o próprio elemento musical que estava sendo trabalhado ali, né? Então acho que essas coisas me impactaram bastante **(Caio)**.

Acredito que as aulas de percepção, as aulas de performance foram as que me deram mais curiosidade em questão de buscar o que eu tenho buscado agora, continuado os estudos, e buscado a área de Psicologia também, [essas aulas] foram onde apareceram os fenômenos da música mesmo que despertaram meu interesse pela Psicologia **(Gabriel)**.

Lembro muito da primeira aula que a gente teve da Performance, também a de Prática em Conjunto, onde [tivemos] oportunidade de tocar aquela música dos gatinhos, [você] deve lembrar (risos). Foi bem legal [...] o PIBID também, foi importante... E os professores, né? (citou quatro professores) [...] as lembranças que eu tenho são boas. Dá um livro (risos) **(Augusto)**.

Também foram citadas as *atividades promovidas pelos projetos e programas de extensão do curso* que contemplavam as três dimensões da formação, oferecendo oportunidade de performance com diferentes formações musicais (Matias, Antônio, Fabrício), experiência pedagógica real em contextos da Educação Básica, como a proporcionada pelo PIBID (Noemi) e *participação em eventos científicos* que resultaram em premiação (Isaac).

Ah... várias! (risos) As práticas em conjunto que era o que eu mais gostava. Eu tinha muitos grupos, eu adorava tocar com todo mundo (risos). É... aulas que ajudavam a gente descontrair, que tinham dinâmicas de interação, são boas lembranças porque tiravam um pouco a atenção [de] tanta coisa pra fazer, tanta coisa pra tocar. Acho que essas são as principais [...] as oportunidades que eu tive com os projetos também foram atividades extras muito produtivas pra mim e que de certa forma, me ajudaram também na formação... Ah... o que mais que posso falar... Passeios, assistir [a] um concerto, ou até mesmo tocar, fazer turnê com a orquestra. Isso tudo foi muito interessante e muito intenso **(Matias)**.

O curso de música pra mim foi muito bom, foi uma vivência musical espetacular que eu tive. Eu já entrei na universidade já com uma carreira musical já estabelecida. Eu fui mais para uma capacitação mesmo e o que eu gostei mesmo foi a oportunidade de estar regendo grupos, a prática de conjunto, onde nós montamos um grupo chamava, o [programa de extensão] que eu atuo até hoje como maestro assistente... Enfim, as atividades onde eu pude reger grupos grandes ali dentro **(Antônio)**.

As turnês que a gente fez com os grupos de câmara... Então eu lembro quando a gente inaugurou o prédio, eu lembro da ida

do Haddad, quando a gente tocou pra ele lá, ele ainda era Ministro da Educação **(Fabrício)**.

Eu acho que o PIBID. É... marcou muito, né? Acho que por eu [estar] trabalhando na área, eu ainda tenho muita coisa que eu trago de lá, o PIBID, os estágios que eu fiz e as aulas de canto, né? E... shows, que a gente fazia, as apresentações, as músicas de câmera... Mas eu acho que a área da educação é que mais me traz lembranças, né, por eu ainda [atuar] nesse meio **(Noemi)**.

As atividades coletivas dentro do curso são as que mais marcaram. Coral, orquestra, o [Projeto de Extensão], que eu fui o aluno fundador, e [por conta desse projeto] participei da Semana de Extensão/Semana de Produção Científica da UFSJ e ganhei o prêmio de destaque do evento. Foi muito legal **(Isaac)**.

Outro padrão surgido foi *mudança no olhar para a Educação Musical* (Jonas) e para a licenciatura a partir do ingresso no curso, na qual a licenciatura se mostrou mais efetiva para os objetivos almejados do que uma formação puramente instrumental (Rômulo).

Meu instrumento era violoncelo e eu tive durante nove semestres de aula de violoncelo. Ah... depois a questão de formação... de educação musical, que aí foi um novo olhar que eu tive **(Jonas)**.

Eu acho que o que me marcou mais foi a questão da licenciatura, que eu também desconhecia um pouco e que foi mais útil pra mim do que o que eu buscava. Eu fui buscar técnica instrumental e saí de lá com um conhecimento da área que eu já aplicava, que eu achava que era necessário, que eu já sabia, né? Então, o que me marcou muito foi essa transformação, acho do que eu esperava do curso e o que o curso me ofereceu **(Rômulo)**.

E por último, o padrão *convívio social*, expresso a partir dos vínculos estabelecidos com colegas, professores e pessoas de outros cursos (Rebeca, Fabrício, Augusto, Isaac).

A possibilidade de interagir com os outros cursos. Essa questão do curso ser em tempo integral foi muito importante, gostei muito. O contato com os alunos de outros cursos como tem no final do semestre, fazer apresentações... Isso também foi muito marcante também **(Rebeca)**.

Eu gostava muito é... do contato com alguns professores... que mais... os colegas, fiz muitas amizades que duram até hoje **(Fabrício)**.

Sim, faculdade sempre tem a lembrança dos amigos, do aprendizado, da cidade... **(Augusto)**.

O encontro com os colegas, nas repúblicas, colegas que chegaram a morar comigo, né? Tenho um carinho especial por todos eles. É... as festinhas (risos) **(Isaac)**.

É importante destacar que os padrões recorrentes da categoria **memórias marcantes da formação** foram descritos em uma ordem decrescente de ênfase dada a esses padrões nas falas dos egressos: *disciplinas, atividades, projetos; mudança no olhar para a educação musical; e convívio social*. A escolha dessa ordem pelos egressos demonstrou a importância da formação oferecida a ponto dela se destacar nas memórias afetivas dos egressos em relação ao curso.

A ênfase no primeiro padrão citado - *disciplinas, atividades, projetos; mudança no olhar para a educação musical* - remete aos aspectos da formação que vêm sendo tratados nesse e nos Capítulos anteriores como os *espaços de formação e saberes inerentes* (Capítulo 2). A partir das falas é possível inferir uma consciência por parte dos egressos de como a formação prevista no Projeto Pedagógico de Curso e colocada em prática a partir das disciplinas, atividades, projetos e eventos se configura em três dimensões – artística, pedagógica e da pesquisa – cada uma com seus conhecimentos e habilidades específicas (ZARAGOZÀ, 2012; RENSHAW, 2007; PERRENOUD, 1999; DEMO, 2015) que serão mobilizados a partir das demandas do contexto de atuação profissional do músico-educador.

Considerações sobre as categorias referentes ao tema *formação oferecida pelo curso da UFSJ*

As questões levantadas por essas quatro categorias - **atitude reflexiva, saberes adquiridos, lacunas na formação e memórias marcantes do curso** – dizem respeito a uma questão fundamental dessa pesquisa que é a *formação oferecida no curso da UFSJ*.

Os padrões emergidos nas falas dos egressos trazem um importante *feedback* por estarem relacionados a aspectos da formação do músico-educador já mencionados anteriormente nesse e nos demais capítulos. No caso do *perfil do egresso* e dos *espaços de formação* (dois dos cinco eixos delineados no Capítulo 2), é possível confirmar sua pertinência a partir das demandas contempladas e das não contempladas dos contextos de atuação profissional, seja da dimensão artística ou da pedagógica, em espaços formais e não formais de ensino (DMUSI, 2008-2014). E como mencionado anteriormente, alguns conteúdos foram acrescentados posteriormente no currículo (educação inclusiva, diversidade, gestão escolar) e outros ainda precisam ser discutidos no âmbito das reformas curriculares e até mesmo das diretrizes, como é o caso da polivalência no ensino de Arte na Educação Básica, que podemos considerar um retrocesso nas políticas públicas.

No caso dos os **saberes - conhecimentos e competências – inerentes à formação** (eixo delineado no Capítulo 2), podemos constatar a consciência dos egressos de que a formação se dá além da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades do campo puramente musical. Ou seja, a atuação do músico-educador requer uma formação mais ampla e que contemple conhecimentos e habilidades de áreas correlatas como a Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, entre outras (DMUSI, 2008-2014).

Também podemos constatar a consciência de que esses conhecimentos também são construídos em espaços diferentes das aulas que priorizam a prática instrumental individual ou coletiva como as disciplinas teóricas, os projetos de extensão e ensino, eventos e pesquisa. Esses espaços se dão tanto no curso quanto na atuação profissional do egresso concomitante com a graduação.

E finalmente, a consciência de que todos esses aspectos da formação são alicerçados pela experiência proporcionada pela atuação profissional através das demandas que surgem na prática cotidiana. Aqui nos remetemos novamente à relação entre formação oferecida e atuação profissional, em outras palavras, à questão principal da pesquisa.

5.3.2 Tema: atuação profissional do egresso

Como mencionado anteriormente, a atuação profissional do egresso é o outro aspecto fundamental relacionado à questão principal desta pesquisa. O Quadro 25, a seguir, apresenta as três categorias referentes a esse tema e os padrões recorrentes nas falas dos entrevistados que delinearão as categorias em questão.

Tema	Categorias	Padrões recorrentes nas respostas que delinearão a categoria
Atuação profissional do egresso	5) Desafios enfrentados	- Gestão escolar, legislação, uso da tecnologia, polivalência, educação inclusiva, diversidade/preconceito; - Incompletude como uma característica da formação.
	6) Formação continuada	- Iniciativa individual, pesquisa e estudo online; cursos de curta duração e pós-graduação.
	7) Competências adquiridas na atuação profissional	- Esforço próprio para enfrentar os desafios da atuação profissional.

Quadro 25 - Tema: Atuação profissional do egresso

Categoria 5: Desafios enfrentados
Padrões recorrentes: <i>gestão escolar, legislação, uso da tecnologia, polivalência, educação inclusiva, diversidade/preconceito; incompletude como uma característica da formação.</i>

Alguns **desafios enfrentados** se configuram nas dimensões da formação do músico-educador – pedagógica, artística e da pesquisa – outros estão relacionados à atuação profissional de forma geral e atingem todas essas três dimensões, como a autocrítica quanto à sua postura enquanto aluno de graduação e às atitudes necessárias à atuação profissional.

Os desafios enfrentados na atuação pedagógica e que não foram contemplados pela formação foram questões relacionadas à *legislação, gestão escolar e uso da tecnologia* (Rebeca, Jonas, Noemi), como demonstra a fala dos egressos:

A questão de legislação de escola, o que rege uma escola, e tanto que eu busquei o Mestrado por causa disso [...] eu simplesmente não conhecia e isso era um entrave porque a música tava dentro do Programa Mais Educação, mas eu não conhecia nada. Eu não sabia o que era, não sabia como era e [só] eu fui conhecer mais profundamente quando eu comecei a pesquisar para entrar no Mestrado. Isso foi me auxiliando, porque quando você chega na escola regular, isso faz falta; esse conhecimento da legislação que rege a escola, do sistema de avaliação da educação... Isso faz muita diferença **(Rebeca)**.

Como administrador de um curso, mas... isso como professor [em] um ensino superior. Eu percebo que essa ausência de prática na área administrativa acontece também na gestão escolar quando um professor que faz a licenciatura acaba atuando como supervisor ou diretor de uma escola de educação básica. Então essa parte administrativa de gestão escolar é ausente no curso da UFSJ **(Jonas)**.

Ainda falta muita coisa, porque eu sempre vou achar que tá faltando muito coisa! Mas, eu acho que a dinâmica da sala de aula, com os maiores ainda pra mim é um desafio, né? Até por causa da mudança que a gente tá tendo na tecnologia, e... lidar com tudo isso é muito difícil ainda **(Noemi)**.

Outro padrão citado da dimensão pedagógica foi a questão da *polivalência* na atuação na Educação Básica (Jonas, Noemi), pois os licenciados em Arte são levados a abordar as quatro linguagens artísticas previstas nas diretrizes: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

O aluno na Educação Básica tem uma dificuldade que o nosso curso não proporciona: ver outras linguagens artísticas, porque o professor de música, quando ele entra na Educação Básica, ele vai dar aula de Artes e não foi proporcionada a vivência dessas outras linguagens. Eu vi um pouco de Artes Visuais, poderia falar, em História da Arte, que foi muito importante, é... a questão de corpo não teve tanto assim, poderia ter tido, e na época o curso de Teatro tava sendo implantado **(Jonas)**.

[...] eu acho que é o ensino de Arte. Esse que é o problema. É... eu ter que me virar para aprender conteúdos que eu não vi na universidade, que, por exemplo, a gente pensa em História da Arte, que tem no nosso currículo, né? Que eles até analisam quando a gente faz o processo seletivo aqui e... tem história da arte, a gente fez um período de história da arte. Mas história da arte visual, só. E, vou ser bem sincera: muito pouco [do] que a gente viu na universidade, eu trabalho em sala de aula. Então, eu acho que essa foi a maior dificuldade. Eu ter que trabalhar com conteúdos que o curso não me ofereceu. Mas aí eu

acredito que não seja um problema do curso. Eu acredito que seja um problema do ensino de Arte dentro da escola **(Noemi)**.

Além das questões anteriores, a *educação inclusiva* foi um desafio apontado pelos egressos (Sílvio, Augusto), como também a falta de *conhecimentos e habilidades do Campo de Conhecimento Humanístico* (Gabriel, Rebeca) para lidar com questões de ideologia, preconceitos, valores, entre outros.

Eu só senti uma falta do ensino voltado à musicalização [de] especiais. Porque... minha primeira oportunidade de emprego após a formação foi trabalhar na APAE, no Pronas (é um projeto do Ministério da Saúde) e eles falaram: 'eles têm que trabalhar música de alguma forma' e aí eu falei: 'o que que eu vou trabalhar?'. Aí eu senti um pouco falta disso, dessa educação especial **(Sílvio)**.

Esse ano eu tive um aluno com autismo [na aula de violão]. Então, foi uma coisa que a gente não teve na faculdade, né? Foi essa questão da inclusão **(Augusto)**.

Em questões de ideologias, preconceitos, é... algumas coisas que a gente enfrenta no dia a dia, depara e às vezes a gente não [es]tá tão preparado para lidar. É... lidar com algumas diferenças... você vai pra um lugar onde tá acontecendo, você tá dentro de uma situação de preconceito ou alguma coisa que você às vezes não sabe lidar com isso, como lidar às vezes com os seus próprios preconceitos, com seus próprios problemas, que acabam interferindo na sua atuação, quando você lida com pessoas diferentes mesmo **(Gabriel)**.

O desafio foi convencer os professores, porque a perguntinha que [eu ouvi] na hora que eu cheguei (apesar da escola que eu fui trabalhar já tinha professor de música há seis anos): "Mas pra quê que tem aula de música na escola?" "Pra que serve?" Eu falava: "Olha, não é recreação! Os meninos não vão ficar somente brincando na minha aula, tem conteúdo a ser aprendido... Aí eu explicava [que ia] trabalhar a coordenação, lateralidade, [que os] alunos têm possibilidade de desenvolver diversas áreas do cérebro **(Rebeca)**.

Em relação à dimensão artística e da pesquisa da formação, os desafios apontados foram: conteúdos que faltaram na aula de instrumento e que são necessários à atuação profissional e a falta de interesse pela pesquisa durante o curso.

Acho que se eu fosse professor de percepção eu teria mais a falar. Eu acho que minha formação de violão ali foi razoável, mas... eu poderia ter aprendido mais violão popular no curso, que me ajudaria, assim, [com a] improvisação. Eu acho que a parte do violão erudito é tranquila, mas eu poderia ter trabalhado mais o popular, porque o violão sempre vai trabalhar com os dois. Sempre vai trabalhar mais o popular que com o erudito **(Augusto)**.

Olha, eu não sei se foi por falta de interesse meu, [ou] foi por questão de pesquisa... É... eu não sei se porque eu tava voltada já pra dar aula, e eu não prestei atenção assim na questão de me tornar uma pesquisadora. Hoje eu gosto muito dessa área, mas eu vejo que eu podia ter feito muito mais antes **(Rebeca)**.

Outro padrão também recorrente nessa categoria foi a *incompletude como uma característica da formação* por alguns egressos (Caio, Matias). Para eles, as demandas da atuação profissional exigem um processo contínuo de disponibilidade para reavaliar e buscar novas possibilidades.

Acho assim, a questão de postura e de organização pedagógica mesmo falando. É... quando você percebe a contínua, a dinâmica de reconstrução, e como você está disposto a lidar com isso, isso é meio caminho **(Caio)**.

Em qualquer campo, em qualquer área que você for trabalhar seja na pedagogia, na performance ou na pesquisa, eu acho que é um descobrimento constante. Então, posso dizer que sempre no dia a dia eu [estou] lidando com situações que o curso não preparou. Eu tenho a base, mas eu, de certa forma, ainda preciso continuar correndo atrás, preciso continuar buscando complementos pra formação e... pra me ajudar a passar pelas circunstâncias que a música me expõe, me proporciona **(Matias)**.

Uma questão que chamou a atenção é que para alguns egressos não houve desafios na atuação profissional que não puderam ser enfrentados com a formação oferecida pelo curso (Fabrício, Isaac).

Eu não sei... porque... eu acho que a minha formação me preparou pra quase tudo que eu encontrei no meio profissional. No mínimo, ela me deu uma preparação superficial. No máximo, ela me preparou muito bem. Mas acho que, por exemplo, o que eu fiz depois que eu formei: eu dei aula...

toquei e... sei lá, fiz concurso, essas coisas. Tudo isso foi ["coberto"] de uma maneira ou de outra. Claro, ter tido aula assim, de performance com professores bons ou ter tido aula de didática, não vai impedir de ficar nervoso no palco ou ficar muito nervoso quando for fazer um concurso. Mas... as coisas que eu aprendi [es]tavam lá, não acho que teve uma lacuna, assim, muito grande em nenhum aspecto por causa de minhas escolhas também. O curso abarcou bem **(Fabrício)**.

Todo mundo vai encontrar desafios e vai precisar enfrentá-los, né? E eu acho que a graduação me deu uma base para [enfrentar] esses desafios e aí a partir dessa base eu tive que [correr] atrás. Eu acho que a formação contribuiu pra gente conseguir se inserir de alguma forma no mercado. Seja se adaptando como for, né? A formação foi bastante ampla, ela abarcou muita coisa **(Isaac)**.

Primeiramente, cabe ressaltar aqui a estreita relação entre os **Desafios enfrentados** (categoria 5 do tema *atuação profissional do egresso*) – com a categoria **lacunas na formação** (categoria 3 do tema *formação oferecida pelo curso*), pois ambas trazem o padrão recorrente *incompletude da formação*. As duas categorias também envolvem as demandas dos *espaços de atuação profissional* que se mostram como um ponto de partida para avaliar os aspectos positivos e negativos da formação, ou seja, se os *espaços de formação* oferecidos e o *perfil do egresso* previsto no curso contemplam essas demandas profissionais dos egressos. Tanto os **desafios da atuação profissional** quanto as **lacunas na formação** estão relacionados aos os *saberes – conhecimentos e competências – da formação do músico-educador* que, de acordo com a fala dos egressos, são conteúdos e habilidades referentes à Educação Inclusiva, à diversidade, à gestão escolar e legislação e ao uso da tecnologia, por exemplo. A *Educação Inclusiva* também foi apontada pelos discentes (vide Capítulo 4) como uma dificuldade enfrentada na atuação pedagógica, tendo assim uma baixa pontuação em relação ao ensino especializado de música e ao ensino na Educação Básica.

Atualmente, conteúdos como Libras, diversidade, gestão e cotidiano escolar foram inseridos, juntamente com a ampliação de carga horária (acréscimo de 400 horas), no Projeto Pedagógico a partir da reformulação prevista pela Resolução CNE/CP nº 002/2015. Logo, os egressos participantes dessa pesquisa não passaram por essa mudança no currículo. E no caso da

Educação Inclusiva, atualmente, o Programa de Extensão *Música na APAE* se mostra como um espaço de formação que aborda a educação musical inclusiva desde 2016.

A polivalência também foi um desafio a ser enfrentado. E mesmo sendo apontada por um dos egressos como “uma questão do ensino de Arte na Educação Básica e não, da formação oferecida” (Noemi), é preciso considerar que ela é uma demanda atual para qualquer Licenciatura em Arte, o que pode ser considerado um retrocesso em relação ao que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases. Sendo uma demanda determinada por questões políticas e econômicas, a polivalência é uma realidade enfrentada pelo licenciando de música, e, portanto, deveria ser discutida de maneira crítica nos espaços de formação das instituições formadoras - as IES e as IEBs. E outra questão a ser considerada, seria se essa demanda é uma questão da formação inicial ou da formação continuada, outra categoria emergida na fala dos egressos.

Categoria 6: Formação continuada

Padrões recorrentes: <i>iniciativa individual; pesquisa e estudo online; cursos de curta duração e pós-graduação.</i>
--

A **formação continuada**, como uma categoria emergida traz padrões recorrentes como a *iniciativa individual*, a *pesquisa e estudo online*, os *cursos de curta duração e pós-graduação*, todos relacionadas às três dimensões da formação do músico-educador. Assim, as demandas da atuação profissional do egresso podem ser contempladas através da *pesquisa online* (Rebeca, Sílvio), de *cursos de curta duração e pós-graduação* (Rebeca, Antônio, Jonas) e de eventos (Isaac), como demonstra a fala dos egressos:

[Com] pesquisa, curso de formação, [buscas] na internet, vários artigos me auxiliaram, procurei muito com as amigas também que formaram comigo, o que lembravam, do que não lembravam quando tinham dificuldade. A gente tinha os cursos de formação, que a gente fazia nos festivais de inverno aqui do Pró-Música, né? [...] e tudo que a prefeitura oferecia também e que pude participar: palestras, cursos [...] depois eu fui procurar fazer uma Pós (em Educação Musical e ensino de Artes da escola), que me auxiliou muito em sala de aula (**Rebeca**).

Eu estou sempre buscando masterclass aqui, um workshop ali, fazendo cursos, já fui em São Paulo, entendeu? Então, eu estou somando aquilo que eu busquei na universidade, depois

existe um processo ainda de evolução, certo? E o que [está] faltando ainda pra mim, que é uma coisa que eu tenho também pro meu ego, é o mestrado que eu não tenho ainda **(Antônio)**.

Através da participação em oficinas, cursos, mas aí já depois de ter formado na universidade. Então foi através da observação e da troca de experiências com outros colegas que eu tentei suprir essas necessidades e competências **(Jonas)**.

Procurei também material online sobre musicalização especial e [tive orientação de psicólogos da equipe em reuniões] **(Sílvio)**.

Eu tive que ir atrás, né? Conversando com pessoas mais experientes. Eu tive que buscar conhecimentos por conta própria também, estudos, leituras por minha conta, participação em eventos e tudo mais pra [estar] me inteirando **(Isaac)**.

Eu preciso desenvolver, aperfeiçoar um pouco mais em tudo. Eu preciso fazer um curso de reciclagem de tudo que eu já aprendi **(Sílvio)**.

A **formação continuada**, aspecto abordado no Capítulo 2, se configura como uma *competência de ensinar* proposta por Perrenoud (1999). No entanto, ela também pode se estender às dimensões artística e da pesquisa, uma vez que a atualização permanente é uma necessidade ao professor-pesquisador, como propõe Demo (2015) e à formação do músico-educador prevista no Projeto Pedagógico de Curso da UFSJ (DMUSI, 2008-2014).

No caso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, a formação continuada pode se configurar em alguns Programas de Extensão como o *Piano.Pérolas: desvelando o repertório didático brasileiro* (que utiliza plataformas digitais para compartilhamento de conteúdo artístico e pedagógico), o Coral de Trombones (citado como um dos contextos onde um dos egressos atua como colaborador) e o *Vivências Musicais* (que mantém uma parceria com o grupo musical regido por outro egresso participante da pesquisa).

Uma questão a ser ressaltada é que a formação continuada se mostra como um importante *feedback* para entender a relação entre formação e atuação profissional, pois é possível compreender através dela as lacunas da formação, como também as demandas específicas e atuais dos contextos de atuação profissional dos egressos. Ela também pode contribuir para futuros

delineamentos do *perfil do egresso* previsto no Projeto Pedagógico de Curso e para a reflexão sobre *os espaços de formação e os saberes - conhecimentos e competências – inerentes à formação*, necessários à formação do músico-educador.

Categoria 7: Competências adquiridas na atuação profissional

Padrão recorrente: <i>esforço próprio para enfrentar os desafios da atuação profissional.</i>
--

Essa categoria traz um padrão recorrente que é o *esforço próprio* para atender às demandas cotidianas da atuação profissional. Outro aspecto em comum nas falas é que o esforço dispensado nesse processo é, muitas vezes, penoso, por exigir não só o teste de competências já desenvolvidas, mas também a disponibilidade de desenvolver novas competências, em um processo de tentativa e erro, como também de autoavaliação.

Ah... na cara e na coragem, assumindo atividades administrativas, percebendo como funcionava e trocando experiências com outros profissionais da área, na parte de gestão. Na parte de pesquisa também através de parcerias e observação com colegas que já atuavam e na parte de extensão também **(Jonas)**.

Na prática! (risos). Na prática, fazendo, procurando, pesquisando, inventando, reinventando e estudando muito **(Noemi)**.

Lá na APAE, nós fazemos reuniões quinzenais com uma psicóloga. A partir dessas reuniões a gente foi aprendendo o quadro clínico de cada criança, destrinchando os laudos de todos os alunos, apresentando para o psicólogo as nossas dificuldades [...] e foi “batendo mesmo a cara na parede” e voltando ao meu plano de aula e colocando em teste. Porque eu tava ali há dois anos, eu tinha que dar as aulas toda semana (Risos). Eu acabei desenvolvendo o meu material **(Sílvia)**.

Na raça! (risos) Aprendendo no dia a dia até... hoje! Buscando soluções, buscando formas diferentes do aluno aprender, buscando forma diferente de me portar no palco na hora que eu tiver tocando, de controlar a ansiedade, que eu sei que não vou conseguir controlar, eu preciso aprender a lidar com ela... a cada dia aprendendo a lidar, né? **(Matias)**.

(Risos) No aperto! Vão surgindo as coisas e a gente vai aprendendo. A gente vai errando e vai aprendendo no caminho mesmo **(Augusto)**.

Tem um ditado popular que diz que o sapo não pula por acrobacia (risos) Ele pula por necessidade. É o que mais faz a gente crescer, é você criar a ferramenta [...] você tem que se moldar pela necessidade. Eu poderia ser, manter aquela mentalidade como muitos regentes fazem (**Rômulo**).

Esse padrão recorrente também demonstra a relação entre formação e atuação profissional, uma vez que quando a formação oferecida pelo curso não contempla as demandas específicas e imprevistas da atuação profissional, e esta se torna o espaço onde as competências necessárias serão desenvolvidas.

Aqui cabe ressaltar novamente o que já foi mencionado nesse capítulo e nos outros anteriores, ao consideramos dois dos termos que compõem o conceito de competências que são as *atitudes* e as *características pessoais*. No caso dos desafios enfrentados na atuação profissional, elas podem ser mais determinantes para o desenvolvimento de novas competências e, conseqüentemente, na superação desses desafios, pois muitas vezes uma formação não dará conta da diversidade das demandas da atuação profissional, ainda que se busque um *perfil do egresso* mais amplo, que possa contemplar demandas de diferentes contextos de atuação.

A relação entre as *características pessoais* e a formação pode retratar a relação de interdependência entre *qualificação* e *competências*, abordada no Capítulo 1. Para Silva Filho (2012, p.35), a competência “necessita da qualificação para se efetivar” e se fizermos um paralelo entre a formação e as *características pessoais*, podemos constatar sua relação de interdependência na atuação profissional do músico-educador, uma vez que são as características pessoais de um profissional que possibilitam a prática reflexiva e a tomada de iniciativa para resolver questões que a formação não pode contemplar.

Essa relação entre formação e características pessoais também foi constatada nos dados dos discentes quando perguntado se eles se sentiam preparados para atuar profissionalmente com música. A resposta mais pontuada foi *Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação*. Essa opção retrata a relação entre os *conhecimentos, habilidades,*

contexto, atitudes e características pessoais, elementos do conceito de competência a ser considerados em qualquer espaço de formação.

Outra questão a ser ressaltada é que a *qualificação* está relacionada aos *conhecimentos, habilidades e contexto* relacionados ao *perfil do egresso* e aos *espaços de formação*; as competências abarcam as *atitudes e características pessoais*, desenvolvidas a partir de demandas específicas dos *espaços de atuação profissional*, além dos conhecimentos, habilidades e contexto.

E são os *espaços de atuação profissional* que podem contribuir para a avaliação crítica e as possíveis reformulações da formação do músico-educador.

5.4 Considerações finais

Os dois temas nos quais as sete categorias delineadas na fala dos egressos se inseriram – *formação oferecida no curso e atuação profissional do egresso* – se incorporam à questão principal desse trabalho: *como a formação oferecida no Curso de Música da UFSJ possibilita a atuação profissional do egresso?*

É importante retomar nas considerações finais deste capítulo os cinco aspectos recorrentes nas falas dos autores citados no Capítulo 2, e que foram tomados por nós como eixos norteadores para este trabalho: (1) *a identidade das licenciaturas*, (2) *o perfil do licenciando*, (3) *os espaços de formação*, (4) *os espaços de atuação profissional* e (5) *os saberes - conhecimentos e competências – inerentes à formação*.

Em relação ao tema *formação oferecida no curso*, podemos afirmar que os *espaços de formação* previstos no curso – disciplinas, projetos e programas de extensão e ensino, eventos e outras atividades – estão presentes nas falas dos egressos e demonstram uma pertinência com alguns *espaços de atuação profissional* desses egressos. Dentre eles destacamos: aulas de instrumento individual e coletivas em escolas de ensino especializado; aulas de Arte na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Educação Inclusiva; regência de orquestra e bandas de música; aulas de instrumento e teóricas em cursos de Licenciatura e Bacharelado.

Em relação aos *saberes – conhecimentos e competências – inerentes à formação*, podemos constatar a consciência por parte dos egressos de uma formação do músico-educador que se configura a partir de três dimensões – artística, pedagógica e da pesquisa – cujos conhecimentos e habilidades se diferenciam e podem ser mobilizados e acordo com as demandas da *atuação profissional*. Esse *saberes* ainda englobam elementos da *competência* que vão além dos *conhecimentos, habilidades e contexto*, como por exemplo, as *atitudes* e as *características pessoais*, necessárias a práticas em qualquer dimensão da formação.

Esses elementos que compõem a noção de competência e que estão relacionados ao *perfil do egresso, identidade das licenciaturas, espaços de formação e saberes inerentes* (aspectos da formação do músico-educador citados nesse e nos capítulos anteriores), juntamente com a bagagem musical prévia trazida pelo egresso, são determinantes na avaliação crítica da *formação oferecida no curso*. É a partir das trajetórias individuais, com suas *atitudes e características pessoais* e demandas específicas dos contextos de atuação profissional que os egressos têm subsídios para elencar os pontos positivos e negativos da formação.

A partir da *atuação profissional* e das iniciativas de formação continuada do egresso é possível apontar as *lacunas da formação* que estão relacionadas principalmente aos *espaços de formação* (polivalência no ensino de Arte na Educação Básica) e *saberes inerentes* (conteúdos relacionados à Educação Inclusiva e diversidade e a *falta de habilidades* como *segurança, liderança musical, proatividade, entre outras*).

Também é a *atuação profissional* o espaço mais relevante para a sedimentação de competências adquiridas na formação e para o desenvolvimento de novas competências. Nesse sentido, o *esforço próprio* para construir as competências pertinentes às demandas da atuação profissional, está relacionado às *atitudes e características pessoais* dos egressos e se faz presente nas iniciativas individuais de formação continuada.

Aqui novamente remetemos a relação entre *qualificação e competência*, ao constatar que somente a qualificação, validada por um certificado, não é suficiente para enfrentar os desafios cotidianos da atuação profissional. E isso é expresso na fala dos egressos ao admitirem a *incompletude como uma*

característica da formação e a necessidade do *esforço próprio* para o enfrentamento dos desafios.

Todas essas questões apresentadas e discutidas ao longo deste trabalho nos permitiram chegar a conclusões que serão apresentadas a seguir.

CONCLUSÕES

Este trabalho pretendeu investigar como o egresso e o discente percebem a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e como essa formação se relaciona à atuação profissional, nesse caso, do egresso. Dois temas – *formação oferecida no curso* e *atuação profissional do egresso* – se integram à questão principal dessa pesquisa: *como a formação oferecida no Curso de Música da UFSJ possibilita a atuação profissional do egresso?*

A resposta a essa questão veio a partir das sete categorias delineadas pelos padrões recorrentes nas falas dos egressos. As quatro categorias que se integram ao tema – *formação oferecida pelo curso* – dizem respeito à **atitude reflexiva, saberes adquiridos, lacunas na formação e memórias marcantes da formação**. Ao se deparar com o perfil do futuro músico-educador ao ingressar no curso, o egresso, enquanto discente do curso, passa a tomar consciência das dimensões nas quais se configura essa formação – as dimensões artística, pedagógica e da pesquisa. A partir disso, o egresso pode identificar os campos de conhecimento e as competências específicas a cada dimensão e como esses **saberes adquiridos** podem contribuir para sua prática seja ela artística, pedagógica ou de pesquisa. A consciência das dimensões também possibilita ao egresso a avaliação de sua formação prévia, de sua trajetória acadêmica e de sua atuação profissional concomitante com a graduação. Por meio de uma **atitude reflexiva**, é possível estar ciente das suas limitações e potencialidades para lidar com as demandas do curso, como também apontar os pontos negativos (lacunas) e positivos (contribuições) da formação. Estes últimos também se destacaram como uma das **memórias afetivas** do egresso em relação ao curso. Ainda que lacunas tenham sido apontadas nas falas dos egressos – *falta de habilidades e falta de conhecimentos para lidar com questões da prática cotidiana* - os padrões recorrentes relacionados à contribuição da formação para a atuação profissional se destacaram mais nas falas, como por exemplo, *aprimoramento da prática artística e pedagógica prévia; disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se dá a aquisição de saberes; desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à prática artística,*

pedagógica e da pesquisa; e mudanças na visão sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a educação musical. A essas contribuições se junta o argumento da *incompletude como uma característica da formação*. Em outras palavras, uma formação por mais ampla que seja nunca será completa, exigindo do futuro profissional uma disponibilidade para continuar a aprender, buscar soluções e desenvolver novas competências.

As outras três categorias referentes ao tema *atuação profissional* se referiram aos **desafios enfrentados** na atuação profissional, à **formação continuada** e às **competências adquiridas**. No espaço da atuação profissional, os **desafios enfrentados** são determinantes para a iniciativa de se buscar uma **formação continuada** que contemple as demandas cotidianas, como também possibilitam a consolidação de competências desenvolvidas durante a formação e o desenvolvimento de novas competências.

Os desafios expressos a partir de padrões recorrentes como *gestão escolar, legislação, uso da tecnologia, polivalência, educação inclusiva, diversidade*, entre outros, ilustram tanto demandas que requerem iniciativas individuais do egresso (através da formação continuada, por exemplo) quanto questões que precisam ser consideradas nas discussões sobre futuras reformulações do Projeto Pedagógico do Curso em questão.

A **formação continuada** e as **competências adquiridas** se mostram como uma resposta a demandas da prática cotidiana e estão relacionadas ao *esforço próprio*, um padrão recorrente na fala dos egressos e que remete às *atitudes e características pessoais*. E por mais que uma formação seja ampla e pertinente, ela se mostra incompleta, requerendo além da qualificação, o desenvolvimento de competências coerentes com as demandas de um mundo em transformação, ou seja, de competências desenvolvidas nos atuais contextos profissionais dos discentes e egressos.

Os objetivos específicos desta pesquisa também trouxeram contribuições importantes no sentido de responder como a formação obtida no curso da UFSJ favoreceu a atuação profissional do egresso.

O primeiro objetivo específico foi discutir a relação entre qualificação e competências e suas implicações na formação de nível profissional e superior (Capítulo 1). A necessidade em definir e discutir o que caracteriza o termo competências se justifica pelo fato de haver um movimento no âmbito da

educação em se propor a formação seja em qualquer nível – Educação Básica, Educação Profissional, Educação em Nível Superior - sob uma perspectiva das competências.

A escolha dessa perspectiva é uma resposta a mudanças ocorridas no mundo laboral, que acarretaram a exclusão e a reorganização de postos de trabalho, uma vez que demandou um novo perfil de trabalhador, mais instruído e que se readaptasse aos avanços tecnológicos. Ao se estender do âmbito do trabalho para o âmbito da educação, essa perspectiva se mostra como o elo entre a formação e o emprego, estando presente nos aspectos constituintes da formação como objetivos, conteúdos, métodos formativos e avaliação. E devido a isso, a adoção de uma perspectiva das competências para a formação exige uma profunda discussão, uma vez que a educação se configura como um âmbito com um propósito divergente dos valores neoliberais presentes no âmbito do trabalho.

A adoção da perspectiva das competências na formação implica também no questionamento quanto à relevância da *qualificação* como um conceito que organiza as relações de trabalho e a formação. Assim, ela é considerada apenas em sua *dimensão experimental*, onde os saberes tácitos e atributos individuais são valorizados em detrimento da *dimensão conceitual*, relacionada aos saberes formais que são validados pelo diploma e da *dimensão social*, onde cada função ou posto de trabalho é reconhecido socialmente a partir da hierarquização de cargos e remuneração.

No caso da formação em nível superior, a perspectiva das competências não é antagônica à aquisição de conhecimentos, pois no contexto da atuação profissional, os saberes formais validados por um diploma (qualificação) se juntam aos conhecimentos provenientes da experiência individual e coletiva, além dos atributos, potencialidades e características pessoais, para a resolução dos problemas cotidianos. O próprio conceito de competências adotado nessa pesquisa (OIT, 2002) traz termos que apontam para os diferentes aspectos envolvidos em uma formação como os *conhecimentos* (sejam eles científicos ou provenientes da prática), as *habilidades*, o *contexto*, as *atitudes* e as *características pessoais*.

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002, p.22-23).

Essa relação qualificação/competências pode ser ilustrada com os exemplos dos egressos Antônio e Rebeca (relação entre habilitação e contexto de atuação profissional). Antônio possui Habilitação em Educação Musical, mas atua como regente e performer em pequenos e grandes grupos musicais. Já Rebeca, tem Habilitação em Canto Lírico e atua como professora de Artes na Educação Básica. Há *conhecimentos* e *habilidades* da formação (qualificação) que podem ser acionados no *contexto* de atuação de ambos. No entanto, para atender às demandas específicas do contexto de *atuação profissional* de cada um, é preciso desenvolver, a partir de *atitudes* e *características pessoais*, as competências necessárias para atender essas demandas.

Assim, é essencial considerarmos que, mesmo sendo resultante de um movimento de cunho neoliberal que buscou atender demandas do âmbito do trabalho, uma formação na perspectiva das competências se mostra uma alternativa complementar a uma formação de cunho conteudista e ao mesmo tempo, congruente às mudanças históricas, econômicas e sociais ocorridas. E essa congruência pode ser demonstrada se compararmos os termos constituintes do conceito de competências acima citados aos aspectos envolvidos na formação do músico-educador, assunto relacionado ao segundo objetivo específico e abordado no Capítulo 2.

O segundo objetivo específico foi identificar, a partir da revisão bibliográfica, aspectos que caracterizam a formação do professor de música no Brasil (Capítulo 2). Foram destacados cinco aspectos abordados de forma mais recorrente na bibliografia consultada: (1) *a identidade das licenciaturas*, (2) *o perfil do egresso*, (3) *os espaços de formação*, (4) *os espaços de atuação profissional* e (5) *os saberes - conhecimentos e competências – inerentes a essa formação*. Esses cinco aspectos foram utilizados como eixos para a discussão sobre a formação prevista no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (Capítulo 3); para a análise de dados quantitativos sobre o perfil dos discentes e sobre sua visão da formação oferecida no curso (Capítulo 4); e

para a análise dos dados qualitativos sobre o perfil dos egressos e sua visão sobre a formação (Capítulo 5).

Cabe ressaltar aqui que alguns aspectos se mostram análogos aos termos que constituem o conceito de competências adotado nessa pesquisa e que pode ser um argumento a favor da perspectiva das competências na formação do músico-educador. Por exemplo, os *conhecimentos e habilidades* se relacionam aos *saberes inerentes da formação*; já o *contexto* diz respeito aos *espaços de formação* e à *atuação profissional* do músico-educador. Além disso, os *conhecimentos e habilidades* previstos em uma proposta de formação precisam ser pertinentes às demandas *dos espaços de atuação profissional*, possibilitando assim, o delineamento do *perfil de egresso* pretendido e este, por sua vez, também influencia a *identidade da licenciatura*.

Outra questão discutida foi que os *saberes – conhecimentos e competências – inerentes à formação* foram divididos em três dimensões de acordo com o que é proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ – artística, pedagógica e da pesquisa (DMUSI, 2008-2014). Essas dimensões também estiveram presentes na análise dos dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil descritivo dos discentes e egressos e sobre a visão desses sujeitos sobre sua formação. A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos podemos inferir uma consciência dessa configuração da formação em três dimensões por parte dos discentes e dos egressos ao citarem as lacunas na formação, os desafios enfrentados na atuação profissional, as contribuições na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades necessárias à sua prática cotidiana.

A partir desses cinco aspectos apontados foi possível inferir algumas questões quanto à relação entre a formação oferecida no curso e a *atuação profissional* dos egressos: as demandas da atuação profissional do egresso podem ser um ponto de partida para se pensar os *espaços de formação*, os *saberes inerentes* e o *perfil de egresso* de um curso de licenciatura. É a partir dessas demandas que a formação pode ser avaliada, que competências já sedimentadas são acionadas e novas competências podem ser desenvolvidas. No caso dos egressos Jonas e Fabrício (atualmente professores de cursos de graduação em música – bacharelado ou licenciatura), eles puderam avaliar

criticamente a formação obtida a partir de demandas da atuação como professores em instituições universitárias.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi compreender como as dimensões artística, pedagógica e da pesquisa e suas respectivas competências se configuram na formação do músico-educador oferecida no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ (Capítulo 3). A formação prevista no Projeto Pedagógico do Curso, além de analisada a partir da perspectiva das competências, foi descrita e discutida a partir dos eixos abordados no Capítulo 2 - *a identidade das licenciaturas, o perfil do egresso, os espaços de formação, os espaços de atuação profissional e os saberes - conhecimentos e competências – inerentes a essa formação.*

O curso propõe duas Habilitações – Educação Musical e Instrumento/Canto – que possam atender às demandas latentes da cidade e região onde o curso se insere, com profissionais que atuem em contextos formais e não formais de ensino especializado de música e da educação básica (*perfil do egresso; identidade da licenciatura*). Os *espaços de formação* se dão com as disciplinas previstas no currículo, como também com as atividades de caráter extensionista desenvolvidas pelos docentes do curso citadas nas falas dos egressos. Tanto os Campos de Conhecimento quanto as atividades extensionistas se configuram em três dimensões da formação: artística, pedagógica e de pesquisa.

Algumas ações de caráter extensionista promovem a interseção entre as dimensões da formação do músico-educador, pois as práticas desenvolvidas nos projetos e programas acarretam Trabalhos de Conclusão de Curso, relatórios, relatos de experiência, projetos de iniciação científica e artigos publicados em eventos afins. Em outros projetos e programas a interseção se dá entre as dimensões artística e pedagógica, ao proporcionar aos discentes experiências como instrumentistas, regentes, arranjadores, compositores, produtores, entre outros. Essas interseções foram percebidas tanto pelos discentes quanto pelos egressos. Essas ações, muitas vezes, estão relacionadas à *atuação profissional* de discentes e egressos, demonstrando uma pertinência da formação oferecida em relação à atuação profissional.

Na busca por uma formação pertinente às demandas da atuação profissional de discentes e egressos, é preciso considerar outras demandas

como as das políticas de democratização do ensino superior, que promovem um embate entre as disposições e competências que o ingresso possui e as exigidas pela formação. Esse embate pode promover ações que serão determinantes para os *espaços de formação*, os *saberes inerentes* e o *perfil do egresso* previstos na formação.

Uma formação na perspectiva das competências, associada a ações de caráter extensionista e a estratégias que atendam ao perfil do discente ingresso a partir das políticas de democratização do ensino superior, pode se mostrar pertinente às demandas de uma sociedade em transformação. No entanto, é preciso também considerar o quão pertinente essa formação é para o discente e o egresso do curso, o que será respondido a partir do quarto objetivo específico (Capítulo 4) e do objetivo geral da pesquisa (Capítulo 5), respectivamente.

O quarto objetivo específico foi traçar um perfil descritivo do discente do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ, bem como demonstrar sua visão sobre a formação obtida no curso (Capítulos 4). A justificativa em abordar a visão do discente nessa pesquisa é que ela pôde trazer dados sobre a formação oferecida no curso e que foram comparados com os dados obtidos com os egressos. Alguns dados que configuraram o perfil descritivo do discente como formação musical prévia, motivo da escolha pelo curso, atuação profissional prévia na área de música, habilitações cursadas e aspirações acadêmicas e profissionais, trouxeram contribuições para se repensar aspectos da formação como a *identidade da licenciatura*, o *perfil do egresso*, os *espaços de formação* e os *saberes inerentes – conhecimentos e competências – à formação* do músico-educador.

Os dados referentes à visão do discente sobre a formação – atuação docente em diferentes contextos, experiências artísticas relevantes oferecidas pelo curso e lacunas da formação a serem sanadas – trouxeram algumas informações convergentes em relação à visão do egresso, uma vez que apontaram para a pertinência da formação em alguns aspectos e para a necessidade de se rever a formação para o atendimento de outras demandas.

Um aspecto divergente, comparando-se as falas de discentes e egressos, diz respeito à consciência em relação ao perfil de músico-educador previsto no Projeto Pedagógico do curso. Uma análise deste perfil requer uma

atitude reflexiva e madura em relação ao processo da formação oferecido durante os oito períodos de curso e em relação à atuação profissional. E essa reflexão pode ser influenciada pela falta de disposições para lidar com as demandas de uma formação em nível superior (REIS, 2013); pela visão muitas vezes influenciada por um *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013), que impede a compreensão do perfil de músico-educador proposto no Projeto Pedagógico de Curso; e pelo fato de alguns discentes não atuarem profissionalmente durante sua formação de nível superior. Os egressos, por sua vez, já tiveram oportunidades para experimentar modificações de seus paradigmas quanto ao perfil do músico-educador previsto e quanto à sua formação; já desenvolveram uma atitude mais reflexiva em relação à sua atuação profissional; e por fim, puderam analisar criticamente a formação oferecida no curso a partir das demandas de sua atuação profissional com um distanciamento que não tinham na época em que cursavam a graduação.

Finalmente podemos inferir que a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ se mostrou pertinente em relação a vários aspectos e contextos de atuação profissional do egresso, o que confirma a efetividade de alguns *espaços de formação* como, por exemplo, os projetos de extensão e de ensino. No entanto, esses espaços não dão conta de contemplar todas as demandas de uma sociedade em constante transformação, como foi apontado na fala dos egressos (*incompletude como característica da formação*).

Logo, é imprescindível repensar uma maneira eficaz para acompanhar essas transformações sem que isso exija constantes reformulações do Projeto Pedagógico de Curso, que são processos mais demorados e que exigem profundas discussões. Diante disso, a melhor maneira seria adotar algumas estratégias como, por exemplo, propor uma formação onde haja um equilíbrio entre as unidades curriculares obrigatórias e as optativas. Nesse caso, é possível considerar conteúdos complementares e eletivos (flexíveis) como propõem Queiroz e Marinho (2005) na discussão o PPC do curso de música da Universidade Federal da Paraíba. Isso corrobora o argumento de Del Ben (2003) que propõe a flexibilização dos percursos de formação dos professores de música, relacionando-os aos espaços de atuação profissional.

Outra estratégia seria considerar as disciplinas optativas, os projetos de extensão e ensino e as atividades de pesquisa como potenciais *espaços de formação*, onde haja a integração entre as instituições formadoras e a comunidade (BELLOCHIO, 2003). Um exemplo disso são as atividades de caráter extensionista desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ.

Sendo assim, esses espaços potenciais poderiam absorver as demandas da atuação profissional, como também, sanar as possíveis lacunas da formação oferecida no curso, ambas apontadas nessa pesquisa por discentes e egressos, de modo mais ágil e pertinente.

POSFÁCIO

Durante todo esse tempo empenhada em ouvir a voz dos sujeitos – discentes, egressos e, em alguns momentos, os docentes do curso – procurei manter, na condição de pesquisadora, um distanciamento em minha maneira de registrar e me posicionar ante os dados coletados e as constatações que emergiam desses dados.

Colocar a minha voz nessa narrativa, a princípio pareceu uma questão melindrosa, uma vez que escolhi realizar minha investigação no meu espaço de atuação profissional. Sendo professora do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e estando tão próxima do contexto e dos sujeitos, poderia, talvez, comprometer a pesquisa. No entanto, o motivo de questionamento se reverteu para mim na justificativa para a realização dessa pesquisa.

Como professora do curso eu teria a oportunidade de investigar algumas questões que emergiram a partir da minha trajetória nesses dez anos atuando na área de Educação Musical e de contribuir com as demandas do curso.

Durante as diferentes etapas da pesquisa – a leitura e análise do Projeto Pedagógico de Curso, as reuniões de trabalho e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do qual fui membro, e a coleta de dados – tive que rever algumas convicções que permeavam a minha prática, como por exemplo, a de que a formação deveria contemplar todas as demandas possíveis do discente, possibilitando a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para sua atuação profissional.

Eu me surpreendi com os dados coletados, pois a partir deles pude ouvir a voz dos discentes de uma maneira diferente da que eu tinha no contato diário nas aulas, nas atividades de extensão e nas orientações de pesquisa. E essa voz vinha imbuída de crítica que muitas vezes eu não me via preparada para aceitar, afinal, estávamos eu e meus colegas de curso, empenhados para oferecer a melhor formação possível!

Ao dar voz ao egresso eu pude ter a dimensão de todo esse contexto onde eu me inseria e ter uma reação diferente. Primeiro, porque o instrumento metodológico utilizado para dar voz a eles foi a entrevista, o que permitiu observar não só as opiniões, mas também as expressões e as reações ao recordar da experiência no curso. No caso dos discentes o instrumento metodológico utilizado foi um questionário *online*, o que não permitiu este mesmo tipo de contato pessoal, como o que tive com os egressos.

Em segundo lugar, o *feedback* do egresso possuía um distanciamento que ele não tinha na época da graduação e que agora lhe permitia avaliar criticamente sua formação, pois as disposições adquiridas no curso, as modificações dos paradigmas em relação à formação, a atitude reflexiva em relação à sua trajetória como aluno e agora como profissional, lhes deram subsídios para tecer uma avaliação crítica.

Tanto os *feedbacks* dos egressos, como a leitura e discussão dos dados com o referencial teórico me possibilitou compreender o contexto das críticas, como também da boa avaliação da formação por parte dos discentes. Ao tentar compreender um conceito como o de *competência*, por exemplo, que integra *conhecimentos, habilidades, contexto, atitude e características pessoais*, eu pude refletir sobre questões que envolvem um processo de formação, bem como repensar o meu papel nesse processo como um agente transformador da realidade do discente e do egresso.

Além do entendimento do processo de formação do qual participo como professora, eu também pude observar o meu processo de formação como pesquisadora ao longo desses quatro anos e como ele se integra ao meu processo de formação como educadora. E para mim foi uma feliz surpresa durante as leituras vislumbrar esse meu processo nas palavras de Paulo Freire: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso

para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (1996, p.14).

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, nº42, mai/ago 2016, p. 294-327.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARRUDA, Lucas Oliveira de Moura; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Motivações para a profissionalização no curso de licenciatura em música: alterações no percurso acadêmico. *Anais do XIX Congresso de Iniciação Científica e III Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

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

BERTOLETTI, Ana Carolina; MORAES, Márcia Cristina Roque; COSTA Antônio Carlos da Rocha. Educar pela Pesquisa – uma abordagem para o desenvolvimento e utilização de Softwares Educacionais. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*, V. 1 Nº 2, Set/2003.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antônio M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 1, mar/2015, p. 225-249.

BRAGA, Anke Waldbach. Trajetória discente de licenciandos em música: estudando o perfil dos alunos de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). *Anais do V SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 2018, p.75-84.

BRASIL. CNE-CP. *Resolução nº02, de 15 de julho de 2015*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01/04/2016.

BOTELHO, Liliana Pereira; PARIZZI, Maria Betânia; REIS, Carla Silva. O Curso de Licenciatura em Música da UFSJ: o que considerar dez anos depois? *Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte, 2016.

Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4120/1354>

BOTELHO, Liliana Pereira; PARIZZI, Maria Betânia. Que músico-educador formar? Problematização e reflexões na reformulação de um currículo de licenciatura em música. *Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*. Manaus, 16 a 20 de outubro de 2017.

Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2519/1410>

BOTELHO, Liliana Pereira. *As implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte – 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Linguagens e Códigos e suas tecnologias – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, set/2004, p.27-36.

COELHO, Carol Marilyn. *Licenciatura em música e atuação profissional: Um Estudo sobre Professores de Flauta Doce*. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a Educação formal, não formal e informal Rodrigo Heringer Costa. Anais do III - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, Unirio, 2014, p. 435- 444.

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

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 10ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FERRETTI, Celso. *Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*. MEC/CNE, São Paulo, 1999.

FLEURY, Maria Teresa Lemos; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v.5, Curitiba, 2001, p. 183-196.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552001000500010&lng=pt&tlng=pt Acesso em 29/06/2018.

FIGUIREDO, Edson Antônio de Freitas. O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC. *Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Manaus, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala em educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical). Londres: University of London Institute of Education, 1998.

FRANÇA, Maria Cecília Cavaliere. *Composição, performance e audição na educação musical*. Belo Horizonte: EMUFG, 1995. Monografia.

FREIBERGER, Regiane Muller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições. *XIX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul (RS), 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 127p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 144p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008, 200p.

GOLDBERG, Maria Amélia A. *et al.* "Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional". In: *Cadernos de Pesquisa* nº 11, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, dez/1974, p. 21-60.

GREEN, Lucy. *Music, learning and school: A new Classroom Pedagogy*. Farnham: Asghate Published Limited, 2008, 213p.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

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

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

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001, p.775.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

KIRSCH, Deise Becker. *A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003, 311p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999, 340 p.

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*. Educação e Sociologia, Campinas, v.19 n.64, set/ 1998.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 37,45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Revista MusicaHodie*, vol. 7, nº 2, 2007, p.89-108.

MERTENS, Leonard. Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional - Montevideo, CINTERFOR, Montevideo, 1996.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 11-16, mar. 2003.

NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma em la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005, 338p. Resenha de VICIOSO, Juan Ramón Jiménez. *Reseñas Educativas*, 2007, Universidad de Huelva, España. Disponível em <http://edrev.asu.edu/reviews/revs156> Acesso em 13/02/2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Certificação e Avaliação de Competências: Glossário de Termos Técnicos* - 1ª ed. ALEXIM, João Carlos; BRÍGIDO, Raimundo (org.); FREIRE, Lucienne (col.). Brasília: OIT, 2002, 40 p. Disponível em <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf> Acesso em 08/07/2018.

PAIVA, Vanilda. Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, v.2, ano 1, maio/1997, p.19-37.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ªEd. Porto Alegre:ArtMed, 2001.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS, Laís. Base Nacional Docente: veja o que muda na formação e carreira. *Nova Escola*, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14576/base-nacional-docente-veja-o-que-muda-na-formacao-e-carreira> Acesso em 17/08/2019.

PEREIRA, Marcos Vinícius M. *O ensino superior e as licenciaturas em música* – um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, 90p.

PERRENOUD, Philippe. *As dez competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000a, 181p.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000b, 183p.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: ArtMed, 2000c.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001, 208p.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 176p.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.5 n.3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462007000300013>. Acesso em 08/07/2018

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (org.) 2ª Ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2008, p.299-304. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> Acesso em 08/07/18.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (org.) 2ª Ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2008, p.119-123. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> Acesso em 08/07/18.

RAMOS, Marise Nogueira. Avaliação por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (org.) 2ª Ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2008, p.55-59. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> Acesso em 08/07/18.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 320p.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 401-422 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 09/07/2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p. Resenha de NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n.22, p.173-175, jan-abr/2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100017> Acesso em 08/07/2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p. Resenha de OLIVEIRA, Ramon. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.362-364, set/2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000200011> Acesso em 08/07/2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p. Resenha de FERRETTI, Celso João. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 08/07/2018.

REIS, Carla Silva. *Trajetórias em contraponto: uma abordagem microsociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RENSHAW, Peter. *Simply Connect - "Next practice" in group music making and musical leadership*. London: Ed. Musical Futures. 2005. Disponível em: <https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/2013/01/simplyconnectcol.pdf>.

RENSHAW, Peter. Lifelong Learning for Musicians; Critical Issues arising from a Case Study of *Connect*. In: MAK, Peter; RENSCHAW, Peter. *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague: Lectorate Lifelong Learning in Music Prince Claus Conservatoire, 2005, p.28-49.

RODRIGUES, Renan de Oliveira. A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu. *Sinais*, nº22/1, 2018, p.28-47.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista M.; SANTOMÉ, Jurjo T.; RASCO, Félix A.; MÉNDEZ, Juan manuel A. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: ArtMed, 2011, 264p.

RUNISEK, Gabriel. Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Madrid, vol.1, n.5, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Trad: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013, 624 p.

SANCRISTÁN, José Gimeno (org.); GÓMEZ, Ángel I.P.; RODRÍGUEZ, Juan Bautista M.; SANTOMÉ, Jurjo T.; RASCO, Félix A.; MÉNDEZ, Juan Manuel A. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: ArtMed, 2011, 264p.

SANCRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SANCRISTÁN, José Gimeno (org.); GÓMEZ, Ángel I.P.;

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.62, n.4, out/dez 2011, p.369-386.

SENAI-DN. Interações entre Globalização e Taylorismo. In: *Anais do Seminário Internacional Globalização, Progresso Técnico e Trabalho Industrial SENAI-DN/CIET*. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música. *Revista Educere Et Educare*, vol. 13, n. 28, maio/agosto, 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de competência: possíveis evidências. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, Porto Alegre, v.2, n.2, jan/2012.

Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9190>

Acesso em 09/08/2018.

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

SOUSA, Sarah Fagundes; BOTELHO, Liliana Pereira. O PIBID/Música da UFSJ e o desenvolvimento pedagógico-musical de seus egressos. *XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte, 2016

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 7-10, mar. 2003.

V. 8, 17-24, mar. 2003.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979, 124p.

UFSJ – *Plano Pedagógico Institucional (PPI)* – Universidade Federal de São João del-Rei, 2009.

UFSJ – *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* - Universidade Federal de São João del-Rei, 2014.

UFSJ/DMUSI – *Projeto Pedagógico. Curso de Música*. Universidade Federal de São João del-Rei, 2006.

UFSJ/DMUSI – *Projeto Pedagógico. Curso de Música*. Universidade Federal de São João del-Rei, 2008-2014.

UFSJ/DMUSI – *Projeto Pedagógico. Curso de Música*. Universidade Federal de São João del-Rei, 2018.

UFSJ/CONEP - *Resolução nº 010, de 09 de agosto de 2006*. Propõe a Criação do Departamento de Música da UFSJ (DMUSI).

UFSJ/CONEP - *Resolução nº 015, de 15 de outubro de 2008*. Referenda Portaria nº 859, de 19/08/2008, que aprovou a criação da habilitação Educação Musical no Curso de Música.

UFSJ/CONEP - *Resolução nº 027, de 11 de setembro de 2013*. Estabelece definições, princípios, graus acadêmicos, critérios e padrões para organização dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFSJ.

UFSJ/CONEP - *Resolução nº 023, de 31/07/2013*. Determina aos Colegiados de Curso que façam o ajuste da carga horária dos Cursos de Graduação.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. *Revista Organizações & Sociedade*, Salvador, v.12, n.33, Abril/Junho, 2005.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n33/a05v12n33.pdf> Acesso em 02/08/2018.

YOSHIDA, Soraia. Conhecimento, prática e engajamento: entenda a matriz de competências do professor na Base. *Nova escola*, 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/14591/conhecimento-pratica-e-engajamento-entenda-a-matriz-de-competencias-do-professor-na-base> Acesso em 27/09/2019.

WILLE, Regiana Blank; CASTRO, Camila Barboza; MIRANDA, Diocelena. Formação de professores de música: experiências inclusivas. *Anais do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3121/1514> Acesso em 09/08/2019.

ZARAGOZÀ, Josep Lluís. As competências específicas da área de música. *VII Simpósios de Música*. Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona, 2012, p.24-32.

ZARAGOZÀ, Josep Lluís. *Didáctica de la música em La educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2009, 350 p.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. O modelo de competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. In: *Anais do Seminário Internacional Mercado e Trabalho: Transformações e monitoramento de ocupações mercado de trabalho*, Rio de Janeiro: SENAI, CIET, 1999, 9f.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem por objetivo convidá-lo(a) a colaborar com a pesquisa de doutorado da aluna Liliana Pereira Botelho intitulada “A prática pedagógico-musical do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ: articulando competências do músico-educador do curso de Pós-Graduação em Música/Educação Musical da EMUFG, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia Parizzi Fonseca e co-orientada pela Prof^ª Dr^ª Carla Silva Reis. A pesquisa pretende investigar como as dimensões artística e pedagógica se inter-relacionam nessa formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música, e em que medida essa formação proporcionou a inserção do aluno no mercado de trabalho, ou pelo menos, possibilitou um redimensionamento de sua atuação profissional. A pesquisa é estritamente acadêmica e será realizada ao longo dos anos de 2017/2018. A coleta de dados prevê: 1) aplicação de questionários semi-estruturados enviados por e-mail; 2) realização de entrevistas semi-estruturadas com cerca de 60 minutos de duração a serem realizadas nas dependências do Departamento de Música/UFSJ, ou em local designado pelo entrevistado (na ocasião será usado um gravador para registrar a entrevista). Os questionários e as entrevistas terão como temática a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e a relação entre essa formação e a atuação profissional do egresso.

Você participará da investigação apenas por livre consentimento. Caso se sinta constrangido em fornecer informações de cunho pessoal ou que comprometa sua integridade, você poderá se recusar ou desistir da participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo acadêmico ou social, sendo que sua participação ou desistência não será em momento algum divulgado.

A pesquisadora responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos. Nessa condição, observar-se-á um **anonimato total**. Isto significa que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa jamais será divulgada.

Contamos com sua valiosa contribuição e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Desde já agradecemos.

Prof^ª. Dr^ª. M^ª Betânia
Parizzi Fonseca
Departamento de Teoria
Geral da Música da Escola
de Música da UFMG
Telefone: (31) 3221-6772

Prof^ª Dr^ª Carla Silva Reis
Departamento de Música da
UFSJ
Telefone: 3223-7024

Liliana Pereira Botelho
Departamento de Música da
UFSJ
Telefone: (31)3222-1994

Após ter sido informado(a) sobre as entrevistas para a pesquisa “A prática pedagógico-musical do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ: articulando competências do músico-educador”, e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, me responsabilizo pelas informações fornecidas e dou consentimento à Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia Parizzi Fonseca, à Prof^ª Dr^ª Carla Silva Reis e à Prof^ª. Ms. Liliana Pereira Botelho para que os meus dados sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não-identificação.

Liliana Pereira Botelho

Participante

Pesquisadora

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Este termo seguirá em duas vias com espaços destinados para rubricas. O COEP poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG

Telefone: (31) 3409-4592

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil 31270-901 coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DO DMUSI/UFSJ

1.PERFIL SOCIO-ECONÔMICO

1) Ano de nascimento	2) Sexo	3) Religião	4) Estado civil	5) Orientação sexual	6) Local de Residência atual	7) Cidade natal
	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		<input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado ou união estável <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viúvo	<input type="checkbox"/> Heterossexual <input type="checkbox"/> Homossexual <input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero dizer	<input type="checkbox"/> São João del-Rei <input type="checkbox"/> Outra cidade. Qual?	

8) Mora Atualmente	9) Escolaridade de seu pai (ou da figura paterna responsável pela sua criação):	10) Escolaridade de sua mãe (ou da figura paterna responsável pela sua criação):
<input type="checkbox"/> Em pensão, república/moradia universitária ou com colegas(s) e/ou conhecidos. <input type="checkbox"/> Com a família <input type="checkbox"/> Com a família constituída (marido/esposa/filhos, etc) <input type="checkbox"/> Sozinho(a)	1 <input type="checkbox"/> Nenhuma escolarização 2 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto 3 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo 4 <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto 5 <input type="checkbox"/> Ensino médio completo 6 <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto 7 <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo 8 <input type="checkbox"/> Especialização incompleta 9 <input type="checkbox"/> Pós-graduação completa: ()esp. ()mestr. ()dout. 10 <input type="checkbox"/> Não sei	1 <input type="checkbox"/> Nenhuma escolarização 2 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto 3 <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo 4 <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto 5 <input type="checkbox"/> Ensino médio completo 6 <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto 7 <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo 8 <input type="checkbox"/> Especialização incompleta 9 <input type="checkbox"/> Pós-graduação completa: ()esp. ()mestr. ()dout. 10 <input type="checkbox"/> Não sei

11) Onde você estudou?	12) Você exerce alguma atividade formal ou informal no mercado de trabalho?	13) Você exerce essa(s) atividade(s) (Em caso de mais de uma opção, enumere em ordem de prioridade):
<input type="checkbox"/> Escola pública <input type="checkbox"/> Escola privada	<input type="checkbox"/> Não (Em caso negativo, pule para a questão 14) <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is) e onde?	<input type="checkbox"/> Porque gosta <input type="checkbox"/> Porque precisa de dinheiro para se manter na universidade

<input type="checkbox"/> Iniciei meus estudos na escola pública e finalizei na escola privada <input type="checkbox"/> Iniciei meus estudos na escola privada e finalizei na escola pública <input type="checkbox"/> Outra situação. Especifique:		<input type="checkbox"/> Porque precisa do dinheiro para a sobrevivência sua e da família <input type="checkbox"/> Porque precisa do dinheiro para sua sobrevivência <input type="checkbox"/> Para adquirir experiência profissional <input type="checkbox"/> Para enriquecer sua formação ou adquirir experiência acadêmica <input type="checkbox"/> Para não ficar desempregado(a) <input type="checkbox"/> Outro(s) motivo(s). Qual(is)?
---	--	--

14) Você já exerceu alguma atividade acadêmica remunerada?	15) Como você tem se mantido durante a graduação na UFSJ? (Enumere em ordem de importância)	16) Ano em que ingressou no Curso de Música da UFSJ:	17) Você entrou nesse curso através de:
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)?	<input type="checkbox"/> Com recursos da família <input type="checkbox"/> Com recursos próprios <input type="checkbox"/> Com auxílio da universidade <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)?		<input type="checkbox"/> Vestibular <input type="checkbox"/> Portador de diploma <input type="checkbox"/> Transferência de outro curso da UFSJ <input type="checkbox"/> Transferência de outra instituição. Qual?

2. QUANTO À FORMAÇÃO MUSICAL NO CURSO

18) Onde se deu a sua formação musical antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Música da UFSJ?	19) Qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a escolher o curso de música? (Marque quantas opções forem necessárias)	20) Qual habilitação você cursa no Curso de Licenciatura em Música na UFSJ?
1 <input type="checkbox"/> Banda de música 2 <input type="checkbox"/> Orquestra 3 <input type="checkbox"/> Conservatório 4 <input type="checkbox"/> Escola livre de música 5 <input type="checkbox"/> Coral 6 <input type="checkbox"/> Aula particular. De quê? _____	1 <input type="checkbox"/> O mercado de trabalho era garantido 2 <input type="checkbox"/> Garante uma boa remuneração 3 <input type="checkbox"/> Afinidade, vocação, satisfação pessoal 4 <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprovação no curso pretendido 5 <input type="checkbox"/> Influência de amigos 6 <input type="checkbox"/> Influência da família	<input type="checkbox"/> Habilitação em Educação Musical <input type="checkbox"/> Habilitação em Instrumento/Canto. Qual? _____

_____ _____ 7 () Outro. Qual? _____	7 () Orientação vocacional 8 () Pouca exigência no vestibular e de fácil conclusão 9 () Permite conciliar aulas e trabalho 10 () Já estava inserido no mercado profissional da área. Em que contexto atuava? _____	
---	---	--

21) O Curso de Licenciatura em Música da UFSJ tem como um dos objetivos específicos formar profissionais com competência musical, pedagógica e de pesquisa para atuar de forma articulada em escolas de ensino regular (Educação Básica), bem como em escolas de ensino específico de música. Anote na escala abaixo o nível de investimento e empenho que você tem dado para cada perfil de sua formação durante o curso. Sendo que 1 indica o mínimo, e 10, o máximo de empenho.

Perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Músico										
Educador										
Pesquisador										

2.1 QUESTÕES QUANTO À DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO

22) Antes de ingressar no curso você já atuava como professor? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Onde?	23) Atuar como professor influenciou a escolha pelo curso de licenciatura em música? <input type="checkbox"/> Não atuava como professor quando ingressei no curso. <input type="checkbox"/> Sim	24) Após ingressar no curso, você se mostrou interessado em atuar como professor de música? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Já atuava antes de ingressar e continuei atuando.	25) Você participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Desde quando? _____ <input type="checkbox"/> Já participei. Em qual período?
--	--	---	--

26) Para você, quais seriam as qualidades que um professor deveria possuir? (Marque quantas opções achar necessário)	
1 () Habilidade para manter a disciplina na sala de aula 2 () Habilidade para usar uma variedade de métodos de ensino 3 () Habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os colegas	9 () Conhecimento sobre políticas educacionais 10 () Conhecimento sobre o comportamento do aluno 11 () Conhecimento de estratégias para motivar o aluno

4 () Habilidade para desenvolver um bom relacionamento com os alunos	12 () Conhecimento sobre princípios de avaliação da aprendizagem
5 () Habilidade para desenvolver um bom relacionamento com os pais dos alunos	13 () Habilidade para administrar o tempo da aula
6 () Habilidade para trabalhar com alunos com necessidade especiais	14 () Domínio da tecnologia
7 () Domínio e segurança para transmitir o conteúdo	15 () Habilidades organizacionais
8 () Conhecimento sobre como o aluno aprende	16 () Capacidade para elaborar e executar bons planos de aula
	17 () Outros. Especifique: _____

27) Para você, as competências necessárias para atuar como professor de música seriam...

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) Capacidade de estabelecer vínculo com os alunos					
2) Capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os pais dos alunos					
3) Excelente comunicação					
4) Capacidade para motivar os alunos					
5) Conhecimento sobre como o aluno aprende					
6) Conhecimento sobre como avaliar o desempenho musical do aluno					
7) Habilidade para adaptar uma variedade de métodos de ensino					
8) Capacidade para elaborar e executar bons planos de aula					
9) Capacidade para administrar o tempo da aula					
10) Capacidade para manter a disciplina em sala de aula					
11) Excelente habilidade como instrumentista					
12) Conhecimento de música erudita					
13) Conhecimento de diferentes estilos de música popular					
14) Capacidade para abordar estratégias de criação musical					
15) Capacidade para ensinar um instrumento musical					
16) Boa leitura de partitura					

28) Em sua opinião, quais disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ poderiam lhe oferecer um embasamento para atuar como professor de música?	29) Além da experiência proposta pelo Estágio Supervisionado, há atividades oferecidas pelo curso que lhe proporcionam (ou lhe proporcionaram) a experiência como professor de música?	30) Atualmente você trabalha como professor de música?	31) Em sua atual atividade como professor de música, você...
---	---	---	---

32) Em sua opinião, a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura da UFSJ possibilita...

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) A atuação em contextos de educação básica (escola regular)					
2) A atuação em contextos de ensino musical especializado					
3) A atuação em projetos sociais					
4) A atuação em contextos de educação inclusiva					

2.2 QUESTÕES QUANTO À DIMENSÃO ARTÍSTICA DA FORMAÇÃO**33) Você já atuava profissionalmente em alguma dessas áreas ao ingressar no curso? (Marque mais de uma opção se necessário)**

1 () Músico e/ou regente de banda	10 () Arranjador
2 () Músico e/ou regente de orquestra	11 () Produtor musical
3 () Integrante de coral ou grupo vocal	12 () Curador de série musical
4 () Integrante de outra formação instrumental. Qual? _____	13 () Diretor musical
5 () Instrumentista solista	14 () Técnico de som
6 () Cantor solista	15 () Programador musical
7 () Preparador vocal	16 () Lutheria
8 () Correpetidor	18 () Editor de partituras
9 () Compositor	19 () Outra. Qual?

34) Você atua profissionalmente em uma dessas áreas hoje em dia? (Marque mais de uma opção se necessário)

1 () Músico e/ou regente de banda	10 () Arranjador
2 () Músico e/ou regente de orquestra	11 () Produtor musical
3 () Integrante de coral ou grupo vocal	12 () Curador de série musical
4 () Integrante de outra formação instrumental. Qual? _____	13 () Diretor musical
5 () Instrumentista solista	14 () Técnico de som
6 () Cantor solista	15 () Programador musical
7 () Preparador vocal	16 () Lutheria
8 () Correpetidor	18 () Editor de partituras
	19 () Outra. Qual?

9 () Compositor

<p>35) Em sua opinião, quais disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ podem (ou puderam) lhe proporcionar o aperfeiçoamento, ou mesmo, o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação artística?</p>	<p>36) Além das disciplinas, o curso ofereceu outras oportunidades que proporcionaram uma experiência musical relevante para sua formação artística?</p>	<p>38) Você é (ou foi) incentivado a empreender, criando espaços para a sua atuação artística?</p>	<p>39) Você tem encontrado espaço(s) para atuar artisticamente?</p>
	<p>() Não () Sim. Qual?</p>	<p>() Não () Sim. Em qual área você busca (ou buscou) atuar?</p>	<p>() Não tenho investido na atuação artística () Tenho investido na atuação artística, mas não tenho encontrado espaço para atuar () Sim. Cite-o(s)</p>

2.3 QUESTÕES QUANTO À DIMENSÃO DA PESQUISA DA FORMAÇÃO

40) Você participa (ou participou) de Projetos de Iniciação Científica?	41) Em sua opinião, quais competências são necessárias ao pesquisador na área de música?	42) Em sua opinião, quais disciplinas do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ podem (ou puderam) lhe proporcionar o embasamento para sua atuação como pesquisador?	43) Atuar como pesquisador foi uma opção desde o seu ingresso no curso?	44) Atualmente você tem atuado como pesquisador?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Em qual área sua pesquisa foi realizada?			<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Me interessei a partir do contato com as disciplinas relacionadas à pesquisa <input type="checkbox"/> Sim. A pesquisa sempre foi uma prioridade desde que ingressei no curso	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Em qual área?

45) Em sua opinião, há alguma(s) ação(ões) promovida(s) pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ que integra(m) as dimensões pedagógica, artística e de pesquisa da formação do licenciando? Cite e justifique.

3. QUESTÕES QUANTO AO FUTURO PROFISSIONAL

46) Após sua graduação na UFSJ você pretende:	47) Após a graduação, você pretende trabalhar na área de música?	48) Você se considera atualmente bem preparado(a) para trabalhar profissionalmente na área de música?
<input type="checkbox"/> Ingressar em outra graduação na área de Música <input type="checkbox"/> Ingressar em uma graduação de outra área <input type="checkbox"/> Ingressar em um curso de Mestrado em Música <input type="checkbox"/> Ingressar em um curso de Mestrado em outra área <input type="checkbox"/> Realizar cursos de curta duração em Música <input type="checkbox"/> Ainda não sei <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Sim, independente do trabalho <input type="checkbox"/> Sim, dependendo da(s) oportunidade(s) que eu encontrar, do salário, das condições de trabalho, etc. <input type="checkbox"/> Não vou procurar trabalho nessa área, mas se surgir algo, pretendo avaliar <input type="checkbox"/> Não, pois já tenho emprego em outra área e pretendo continuar nele <input type="checkbox"/> Não pretendo trabalhar na área de música <input type="checkbox"/> Outra: _____	1 <input type="checkbox"/> Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação 2 <input type="checkbox"/> Sim, pois a graduação me deu uma boa preparação 3 <input type="checkbox"/> Sim, pois investi nisso por conta própria 4 <input type="checkbox"/> Sim, outro motivo: _____ _____ 5 <input type="checkbox"/> Não, pois não investi e/ou tive tempo para isso 6 <input type="checkbox"/> Não, pois não investi e/ou tive tempo e não tive

		<p>uma boa preparação na graduação para isso</p> <p>7 () Não, pois não tive uma boa preparação na graduação para isso</p> <p>8 () Não, outro motivo: _____</p> <hr/> <p>9 () Não sei</p> <p>10 () Outra:</p>
--	--	--

49) Com relação à sua formação no Curso de Licenciatura em Música, quais áreas e/ou habilidades de sua formação necessitariam ser complementadas? Marque quantas respostas forem necessárias.

- () Desenvolvimento técnico-musical através de um instrumento ou do canto (**Campo de Conhecimento Instrumental e Vocal**);
- () Habilidade para compreender, escolher, organizar e modificar os elementos da linguagem musical (**Campo de Conhecimento Composicional**);
- () Habilidade para identificar e compreender os elementos da linguagem musical, como também relacioná-los aos aspectos culturais e históricos (**Campo de Conhecimento dos Fundamentos Teóricos**);
- () Habilidade para promover o autoconhecimento e ser capaz de integrar as experiências para o desenvolvimento pessoal e profissional (**Campo de Conhecimento de Formação Humanística**);
- () Habilidade para compreender os processos de ensino e aprendizagem musicais vivenciados (**Campo de Conhecimento Pedagógico**);
- () Habilidade para mobilizar e integrar conhecimentos para diferentes situações da realidade profissional (**Campo de Conhecimento de Integração**);
- () Habilidade para desenvolver a investigação metodológica, seja na performance, educação musical, musicologia, entre outras existentes na área da música (**Campo de Conhecimento da Pesquisa**).

APÊNDICE 3 – Mapeamento – Categorias e padrões emergentes

Tema	Categorias	Padrões recorrentes nas respostas que delinearão a categoria e subcategorias
<p>Formação oferecida pelo curso</p>	<p>1) Atitude reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança no estilo de vida; - Mudança no olhar sobre si mesmo; - Mudança no olhar sobre o mundo; - Mudança na prática musical; - Mudança no olhar sobre a educação musical.
	<p>2) Saberes adquiridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento das práticas artística e pedagógica prévia; - Disciplinas, eventos, projetos de ensino e extensão e pesquisa onde se deu a aquisição dos saberes; - Desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à prática artística, pedagógica e da pesquisa. - Demandas individuais contempladas.
	<p>3) Lacunas da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de habilidades para lidar com as questões da atuação profissional; - Conteúdos que faltam à atuação profissional; - Incompletude como uma característica da formação.
	<p>4) Memórias marcantes da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas, atividades, projetos; - Mudança no olhar para a educação musical - Convívio social.
<p>Atuação profissional</p>	<p>5) Desafios enfrentados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão escolar, legislação, uso da tecnologia, polivalência, educação inclusiva, diversidade/preconceito; - Incompletude como uma característica da formação.
	<p>6) Formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa individual, pesquisa e estudo online; cursos de curta duração.
	<p>7) Competências adquiridas na atuação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esforço próprio para enfrentar os desafios da atuação profissional.

ANEXOS

ANEXO 1 – VERSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFSJ (SUMÁRIO)

DMUSI/UFSJ (2006)	DMUSI/UFSJ (2008/2014)	DMUSI/UFSJ (2018)
<p>Parte I – UFSJ: HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO (p. 07-13)</p> <p>1 A cidade de São João del-Rei: situação; síntese histórica 2 A Universidade Federal de São João del-Rei</p> <p>Parte II</p> <p>1 DADOS PRELIMINARES</p> <p>2 CORPO DOCENTE 2.1 Critérios gerais de escolha do corpo docente 2.2 Critérios específicos do corpo docente 2.3 Planejamento de contratação</p> <p>3 BIBLIOTECA</p> <p>4 ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS</p> <p>5 PLANEJAMENTO ECONÔMICO FINANCEIRO</p> <p>Parte III – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO</p> <p>1 APRESENTAÇÃO</p> <p>2 JUSTIFICATIVA 2.1 Aspectos histórico-culturais 2.2 Aspectos histórico-musicais 2.3 Aspectos legal-educacionais 2.4 Demandas latentes 2.5 Demanda específica 2.6 Aspectos acadêmico-vocacionais</p> <p>3 OBJETIVOS DO CURSO</p> <p>4 PERFIL DO EGRESSO</p>	<p>Parte I – APRESENTAÇÃO DA UFSJ</p> <p>1 HISTÓRICO E CONSTITUIÇÃO DA UFSJ 1.1 A cidade de São João del-Rei 1.1.1 Situação 1.1.2 Síntese histórica 1.2 - A Universidade Federal de São João del-Rei</p> <p>Parte II – A CONCEPÇÃO DO CURSO</p> <p>2 JUSTIFICATIVA 2.1 Aspectos histórico-culturais 2.2 Aspectos histórico-musicais 2.3 Aspectos legal-educacionais 2.4 Demandas latentes 2.5 Demanda específica 2.6 Aspectos acadêmico-vocacionais 2.6.1 Do Ensino 2.6.2 Da Pesquisa 2.6.3 Da Extensão</p> <p>3 OBJETIVOS 3.1 Objetivo Geral 3.2 Objetivos específicos</p> <p>4 PERFIL DO EGRESSO 4.1 Competências gerais e específicas 4.2 Campos de atuação e as habilitações do egresso</p> <p>5 PESQUISA E EXTENSÃO 5.1 Sobre a Pesquisa 5.2 Possibilidades para projetos de Extensão</p> <p>Parte III – CURRÍCULO</p>	<p>I – APRESENTAÇÃO I.1 Apresentação do PPC</p> <p>II IDENTIFICAÇÃO DO CURSO II.1- Grau acadêmico II.2 - Modalidade II.3 - Titulação II.4 – Linhas de formação específica (ênfase) II.5 - Oferta II.6 - Turno II.7 – Carga horária total II.8 – Prazos para integralização padrão e máximo II.9</p> <p>III – CONCEPÇÃO DO CURSO III.1 – Base legal III.2 – Objetivos III.2.1 – Objetivo Geral III.2.2 – Objetivos Específicos III.3 – Competências e Habilidades III.4 – Perfil profissional do egresso III.5 – Formas de acesso</p> <p>IV ORGANIZAÇÃO CURRICULAR IV.1 – Núcleo I – Matriz Curricular da base comum IV.2 – Núcleo II – Matriz Curricular da base comum: Ênfase Instrumento/Canto IV.3– Núcleo III – Matriz Curricular da base comum: Ênfase Educação Musical IV.4 - Atividades complementares IV.5 Matriz Curricular (currículo) IV.5.1 - Canto Lírico IV.5.2 – Canto Popular IV.5.3 – Violão IV.5.4 - Piano IV.5.5 - Violino</p>

<p>5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (p.67-133)</p> <p>5.1 Diretrizes legais</p> <p>5.2 Eixos epistemológicos</p> <p>5.3 Objetivos do currículo</p> <p>5.4 Estrutura curricular</p> <p>5.5 Componentes curriculares</p> <p>5.6 Práticas de formação</p> <p>5.7 Atividades complementares</p> <p>5.8 Estágio supervisionado</p> <p>5.9 Pré e Co-requisitos</p> <p>5.10 Disciplinas optativas</p> <p>5.11 Flexibilização curricular</p> <p>5.12 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p> <p>5.13 Estratégias de ensino-aprendizagem</p> <p>5.14 Avaliação de aprendizagem</p> <p>6 PESQUISA E EXTENSÃO</p> <p>ANEXOS</p>	<p>6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>6.1 Diretrizes legais</p> <p>6.2 Eixos epistemológicos</p> <p>6.3 Objetivos do currículo</p> <p>6.3.1 A música e a educação musical para os objetivos do currículo</p> <p>6.4 Estrutura curricular</p> <p>6.4.1 Campos do conhecimento</p> <p>6.4.2 Componentes curriculares e sua descrição</p> <p>6.4.3 Matriz Curricular</p> <p>6.4.4 Pré-requisitos</p> <p>6.5 Estratégias de ensino- aprendizagem</p> <p>6.5.1 Metodologia para estudos bibliográficos</p> <p>6.6 Avaliação da aprendizagem</p> <p>Parte IV – CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO</p> <p>7 SÍNTESE GERAL</p> <p>8 ESTRUTURA E PREVISÃO DE PROGRESSÃO CURRICULAR</p> <p>9 CORPO DOCENTE</p> <p>9.1 Perfil do corpo docente</p> <p>9.2 Critérios de seleção do corpo docente</p> <p>9.2.1 Critérios gerais</p> <p>9.2.2 Critérios específicos</p> <p>10 ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS</p> <p>10.1 Espaço físico</p> <p>10.2 Equipamentos, instrumentos e acessórios musicais.</p> <p>ANEXOS</p>	<p>IV.5.6 – Flauta Transversal</p> <p>IV.5.7 – Viola</p> <p>IV.5.8 - Violoncelo</p> <p>IV.5.9 - Clarineta</p> <p>IV.5.10 - Trombone</p> <p>IV.5.11 - Saxofone</p> <p>IV.5.12 - Trompete</p> <p>IV.5.13 - Percussão</p> <p>IV.5.14 – Educação Musical</p> <p>IV.6 – Pré-requisitos</p> <p>IV.7 – Dimensões da formação docente</p> <p>IV.7 – Práticas de formação</p> <p>IV.7 – Conteúdos curriculares de natureza científico-culturais</p> <p>IV.8 – Unidades curriculares optativas</p> <p>IV.9 – Atividades complementares</p> <p>IV.9.1 – Diretrizes gerais: cumprimento das atividades complementares.</p> <p>IV.10 – Estágio Curricular Supervisionado</p> <p>IV.10.1 – Estágio Supervisionado: aspectos de sua dimensão Pedagógica</p> <p>IV.10.2 – Estágio Supervisionado: aspectos de sua dimensão Artístico-Pedagógica</p> <p>IV.10.3 – Diretrizes gerais sobre as unidades curriculares do Estágio Supervisionado.</p> <p>IV.11 – Trabalhos acadêmicos</p> <p>IV.12 – Promoção de direitos, diversidade inclusão e acessibilidade.</p> <p>V- FLUXOGRAMAS CURRICULARES</p> <p>VI – GESTÃO DO CURSO E DO PPC</p> <p>VII – METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</p> <p>VIII – INFRAESTRUTURA E RECURSOS HUMANOS</p> <p>IX – EMENTÁRIO</p>
--	---	---

