

Quando o Músico e o Educador se Encontram: um Estudo sobre o Perfil Discente em um Curso de Licenciatura em Música

When the Musician and the Educator Meet: a Study on the Student Profile in a Music Degree Course



Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas / Unicamp, Campinas, SP, Brasil
scnassif@unicamp.br

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa em um curso de Licenciatura em Música que investiga a relação entre as trajetórias curriculares dos graduandos e suas experiências musicais anteriores. Tendo como abordagem teórico-metodológica o materialismo dialético, sobretudo as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, além da filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin, busco, através de questionários e entrevistas, a perspectiva dos próprios estudantes sobre as questões em foco. O recorte aqui apresentado examina a diversidade de perfis do corpo discente, suas identidades como músicos e potencialidades como educadores. São discutidas também questões relativas à visão predominante sobre os licenciandos em relação aos bacharelados da mesma instituição. Por fim, os dados conduzem a uma reflexão sobre alguns aspectos éticos e estéticos da profissão. A principal conclusão extraída da análise aponta a necessidade de superação de uma série de dicotomias sobre as quais a estrutura curricular se assenta, entre elas a oposição músico/educador.

Palavras-chave: Licenciatura em Música. Perfil Discente. Formação do Educador Musical. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article presents a research in a Music Degree course on the curricular trajectories of the students in relation to their previous musical experiences. Taking dialectical materialism as theoretical-methodological approach, especially the contributions of the cultural-historical theory of Vigotski and collaborators and the Bakhtin Circle's philosophy of culture, it seeks, through questionnaires and interviews, the students' perspective on the issues focused. The research clipping presented here examines the diversity of student body profiles, their identities as musicians and their potential as educators. Issues related to the predominant view of music teacher students in relation to bachelor's students at the same institution are also discussed. Finally, the data lead to a reflection on some ethical and aesthetic aspects of the profession. The main conclusion drawn from the analysis points to the need to overcome some dichotomies on which the curriculum structure is based, including the opposition musician/educator.

Keywords: Music Degree. Student Profile. Music Teacher's Education. Cultural-Historical Theory.

Submetido em: 11 de fevereiro de 2021.

Aceito em: 27 de maio de 2021.

Introdução

A educação musical enquanto área do conhecimento é um campo vasto que lida com uma variedade enorme de possibilidades de estudo e atuação, englobando desde questões relativas à formação técnica específica de músico (profissional ou amador) até preocupações com uma formação mais geral, que destaca, na música, finalidades educacionais que estão além dela (o que alguns chamariam de educação *através* da música). Sendo uma área de fronteira que se constitui na intersecção da Música com a Educação, demanda um profissional que trafegue com desenvoltura nessas duas áreas e que, de preferência, esteja aberto a atuar em diferentes espaços e/ou com distintas faixas etárias. Além disso, tem como objeto de ensino uma forma de linguagem que é potencialmente constitutiva dos seres humanos e efetivamente constitutiva dos músicos. Isso significa que o educador musical, ao contrário de educadores de algumas outras áreas, ensina algo que está também dentro dele, que faz parte de sua subjetividade tanto quanto a sua língua materna, por exemplo, e que, em alguma medida, fará parte também da subjetividade de seus futuros estudantes.

Vemos, portanto, a partir dessas reflexões iniciais, que a diversidade talvez seja a marca mais importante quando pensamos na profissão de educador musical. Isso torna o processo de formação desse profissional algo bastante complexo e delicado, uma vez que, além da necessidade de considerar diferentes possibilidades potenciais de atuação, os cursos superiores costumam lidar com um perfil discente potencialmente também muito diverso e nem sempre alinhado às propostas curriculares oferecidas¹.

No curso de Licenciatura em Música, no qual atuo como docente, essa questão não é diferente e tem gerado muitas quebras de expectativa, incluindo, algumas vezes, distanciamento por parte dos graduandos. Percebendo esse movimento discente de

¹ A respeito dessa dissintonia entre curso e perfil discente, ver, por exemplo, Cereser (2004) e Ramos; Toni (2016).

insatisfação em relação ao curso, e como membro de uma comissão que, atualmente, estuda uma ampla reforma curricular para ele, iniciei uma pesquisa que tem como objetivo principal conhecer a visão dos graduandos sobre a licenciatura e sobre suas trajetórias na graduação, com especial consideração pelos aspectos afetivos. Com base nas questões que emergiram a partir da perspectiva discente, como objetivo segundo da pesquisa, foram empreendidas discussões sobre o currículo e a profissão de educador musical. O recorte aqui apresentado examina a pluralidade de perfis do corpo discente em estudo, estabelecendo um contraponto entre as trajetórias musicais pré-universidade dos participantes, suas identidades como músicos e suas potencialidades como educadores².

Abordagem Teórico-Metodológica

Esta pesquisa se fundamenta epistemologicamente em uma perspectiva materialista dialética de pensamento, em especial nas contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, além da filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin³. De acordo com essa perspectiva, o ser humano é socialmente constituído, ou seja, suas características tipicamente humanas são formadas a partir da sua imersão em grupos sociais e consequente incorporação de suas práticas. O fator social, porém, não representa, nesse pensamento, algo que será absorvido de maneira passiva, mecânica e automática, mas todo o percurso de desenvolvimento de um indivíduo, do nascimento até a morte, ocorre sempre num movimento dialético, que envolve tanto o meio (as coisas e as pessoas) quanto a sua personalidade, tanto as condições externas dadas quanto as marcas de sua individualidade já formadas.

² A opção pela forma plural masculina, que, de acordo com a gramática da língua portuguesa em vigência, nesse momento, engloba pessoas de diferentes gêneros, visando apenas deixar a leitura do texto mais fluente, não havendo intenção de reproduzir qualquer tipo de discriminação.

³ Grupo composto pelo filósofo Mikhail Bakhtin e intelectuais de várias áreas que se reunia regularmente na Rússia (e posterior União Soviética) entre 1919 e 1929. Entre os ideais do grupo, estava a produção coletiva de um conhecimento cuja autoria individual não era tão importante. Embora alguns textos sejam atribuídos especificamente a alguns dos seus membros (nem sempre com muita certeza), especialistas nesse pensamento têm preferido destacar que se trata de uma produção do Círculo.

Nesse sentido, Vigotski (2018) chama atenção para o fato de que muitas vezes o mesmo meio, objetivamente falando (uma família, uma escola, um professor etc.), pode dar origem a desenvolvimentos completamente diferentes, a depender do modo (pessoal) como esse meio será significado por cada indivíduo. Dessa forma, crianças de uma mesma família, submetidas às mesmas oportunidades musicais, por exemplo, nem sempre desenvolverão gostos, interesses e musicalidades equivalentes. Cada uma refratará o meio de um modo particular e poderá ou não se valer dessas oportunidades em prol de seu desenvolvimento musical, uma vez que, para que isso ocorra, é necessária a atividade do sujeito. Além disso, para Vigotski (2009), todo processo de desenvolvimento psicológico envolve, de modo indissociável, tanto uma dimensão cognitiva quanto uma dimensão afetiva. Estudar a função do meio no desenvolvimento, portanto, é estudá-lo “não com parâmetros absolutos, mas relativos” :

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Um dado importante nessa perspectiva é a centralidade da linguagem no desenvolvimento. Sendo o principal meio de comunicação social, a linguagem é também o que permite dar forma ao pensamento. É algo, portanto, que está fora e dentro de nós, que funciona como um instrumento de interação social e, ao mesmo tempo, de construção do pensamento, além de outras características. Esse é o ponto que nos interessa neste trabalho, a linguagem é constitutiva da nossa subjetividade. É pela linguagem que construímos nosso senso de indivíduos, nossa percepção de nós mesmos, percepção essa nos dada inicialmente pelos outros

(BAKHTIN, 2016), pelo modo como somos “percebidos” e “falados” por outras pessoas.

Embora o foco principal nos estudos tanto de Vigotski quanto de Bakhtin tenha sido a linguagem verbal, diversos estudos têm apontado homologias e analogias possíveis entre os estudos da linguagem verbal e a música (SWANWICK, 2003; NASSIF-SCHROEDER, 2009; PENNA, 2012). Com base nisso, pode-se inferir também a linguagem musical como algo que nos conecta a outros indivíduos e, ao mesmo tempo, nos constitui como sujeitos, nos identifica de uma maneira muito específica. Nesse sentido, é possível dizer que os estudantes participantes deste estudo têm, na música, um forte traço de identidade e, mais do que isso, as especificidades dessas identidades serão definidoras do modo como eles se constituirão como educadores musicais.

Numa tentativa de buscar uma coerência com esses pressupostos, esta pesquisa estabeleceu como principal foco de atenção as vivências musicais dos sujeitos envolvidos. A *vivência* é um construto teórico vigotskiano (VIGOTSKI, 2018), que integra, de modo indissociável, no indivíduo, dados do meio e dados da personalidade, e, por essa razão, é usada como unidade de análise nos processos de desenvolvimento. Do *continuum* que é a vida, alguns fatos, acontecimentos, situações vão tendo maior significado e, por essa razão, vão deixando marcas profundas e, ao mesmo tempo, proporcionando oportunidades de novos desenvolvimentos e aprendizagens. Dessa forma, a partir de questionários iniciais, respondidos de maneira voluntária e anônima, e entrevistas posteriores realizadas com dez estudantes, fui tentando acessar as vivências musicais mais significativas desses alunos e alunas, pré e pós entrada na universidade, com o intuito de entender de que maneira as suas experiências musicais afetaram e afetam o modo como eles se identificam como músicos e como educadores musicais.

Os questionários foram respondidos por 36 estudantes⁴ através do uso de um formulário *online* padronizado, que continha

⁴ Considerando a média anual de ingressantes (13 a 15), esse número corresponde a cerca de duas turmas e meia.

17 questões abertas e 14 fechadas. As entrevistas duraram entre 30 e 50 minutos e foram realizadas de maneira individual por videoconferência. Suas gravações foram posteriormente disponibilizadas aos entrevistados para que pudessem rever, completar ou excluir algum trecho se assim o desejassem. A análise desse material considerou tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, conforme o ponto em questão, em igual relevância. Nesse sentido, foi importante, em alguns momentos, que determinado tópico fosse mencionado por muitos alunos, mas também foram considerados pontos levantados por apenas um participante, por exemplo, desde que esse dado se mostrasse relevante para a compreensão mais globalizante das problemáticas levantadas. Conforme as questões foram emergindo, o referencial teórico foi sendo trazido para análise, ao mesmo tempo em que se procurou estabelecer uma interlocução com outros educadores e pesquisas no campo da educação musical que investigaram questões afins. O recorte aqui apresentado considera principalmente, mas não exclusivamente, os dados coletados através das entrevistas e foca na relação entre músico e educador musical.

O Artista x o Educador

Um ponto destacado por grande número de participantes, tanto pelos respondentes aos questionários quanto pelos entrevistados, diz respeito à dicotomização percebida por eles entre a visão que predomina sobre os licenciandos e a visão sobre os bacharelados no departamento de Música da instituição pesquisada.

Os alunos que ingressam no curso de licenciatura passam por um vestibular composto por várias provas de habilidades específicas de música, incluindo uma prova de *performance* instrumental ou vocal. A despeito da grande diversidade de experiências musicais anteriores, que vão desde uma formação conservatorial bem tradicional, pautada na escrita, até o autodidatismo, geralmente

com foco na oralidade⁵. Pode-se dizer que todos são, de alguma forma, músicos. Ao adentrarem no curso, porém, começam a perceber, subjetiva e objetivamente, certas distinções em relação aos bacharelados. Essas distinções, segundo os depoimentos colhidos, não são percebidas igualmente por todos os participantes e aparecem de diversas formas e com diversos graus de sutileza. A fala de um entrevistado⁶ sintetiza alguns dos principais pontos levantados com relação a essa questão:

Os alunos da licenciatura vêm de uma origem social diferente; o pessoal do bacharel, geralmente de música erudita, muitos ou vêm da elite, assim, então não tá nem muito preocupado com essa discussão toda de mercado de trabalho porque já tá com a vida meio resolvida, ou então vem do contexto religioso [...]. Esses dois perfis enxergam os alunos da licenciatura como ao mesmo tempo galera que sabe menos de música, por isso escolheu a licenciatura, que tem mais vagas e talvez a nota de corte seja mais baixa, [...] mas tem também o olhar, assim, de que a galera da licenciatura é mais desconstruída, [...] malha menos o instrumento mas lê mais, então vem com discussão do que é apropriação cultural [...], como se fosse coisa de esquerda [...].
E, na prática [...] tem a questão da dificuldade de reserva de salas, [...] de ter acesso às estruturas da faculdade, de ter acesso a um piano, a uma sala mais bacana com ar-condicionado; o pessoal do bacharel tem mais facilidade (E4).

O depoimento desse estudante é interessante por se tratar de um aluno com um perfil bem diferente da maioria dos licenciandos, e que acaba confessando, ao final da fala, que, a despeito dessa percepção em relação ao que acontece no departamento, ele, pessoalmente, nunca se sentiu assim. Tendo tido acesso a excelentes

⁵ O termo “autodidatismo” é usado aqui no sentido de um processo de aprendizagem que ocorre de maneira assistematizada, por iniciativa do estudante e sem a mediação direta de um professor (podendo, porém, ter a mediação indireta de professores no caso de vídeos acessados pela internet, por exemplo). É uma forma de aprendizagem que, geralmente, ocorre sem o recurso da leitura, questão que foi discutida mais detidamente em pesquisa anterior sobre a mesma licenciatura (MOREIRA; NASSIF, 2020).

⁶ A fim de preservar-lhes o anonimato, os participantes da pesquisa serão identificados por números ao lado na letra E. No processo de transcrição das falas, algumas marcas de oralidade foram omitidas e outras preservadas, entre estas últimas algumas imprecisões gramaticais.

escolas e professores de música, E4 ingressou inicialmente no curso de composição e posteriormente migrou para a licenciatura. Não teve qualquer dificuldade em relação às disciplinas do curso e, com algum constrangimento, diz que tirou nota 10 em praticamente todas. Sua fala me pareceu particularmente importante exatamente por corroborar, de uma perspectiva mais afastada, as impressões de estudantes que se sentiram diretamente afetados por essas questões.

O ponto que me parece central em toda essa discussão e que, em alguma medida, acaba dando origem a todos os outros, é a representação social do que é o músico-artista em oposição ao que seria o educador musical. Enquanto o músico-artista representa o talentoso, bem formado, sem grandes problemas financeiros e até certo ponto alienado em relação às questões sociais, o educador musical é visto como menos músico, mais crítico, pertencente a uma classe social menos favorecida e que escolhe a licenciatura como a única chance de estudar música na universidade, uma vez que o número de vagas é maior e as provas para ingresso supostamente são mais fáceis⁷. Para além dessa visão estereotipada, e na tentativa de superá-la, acredito ser necessário pensar de um modo mais aprofundado sobre a formação e a profissão de educador musical. Haveria uma concepção única e unívoca sobre esse profissional? É possível um educador musical que não seja músico? Em que medida essas ideias que circulam coletivamente possuem algum fundamento na realidade?

Ao olhar com um pouco de atenção as trajetórias musicais anteriores ao ingresso na universidade dos entrevistados desta pesquisa, a primeira questão colocada acima só pode receber uma resposta negativa. Alguns deles tiveram uma experiência musical predominantemente oral e autodidata (E7, E8, E9, E10); outros, experiências pautadas na leitura de partituras, seja de uma maneira mais estruturada (E2, E4, E5) ou menos estruturada (E1, E3, E6). As relações construídas, os repertórios familiares, as possibilidades performáticas ou, nos termos vigotskianos, as *vivências*

⁷ Dado que não condiz totalmente com a realidade, já que parte das provas de habilidades específicas é comum a todos os cursos.

musicais de cada um foram, portanto, bem particulares. Por mais que passem agora alguns anos tendo acesso a um conhecimento musical comum, o modo como receberam esse conhecimento e o mobilizarão em suas atividades pedagógicas nunca deixará de ser afetado pelas relações primeiras construídas com a música. Essas relações, é importante destacar, passam não apenas pelas abordagens nos processos de iniciação musical (oralidade x escrita, por exemplo), como também pela figura do professor (ou, às vezes, pela falta dele).

A despeito de uma tradição tecnicista já amplamente criticada, mas ainda muito presente no ensino de música, que coloca a responsabilidade pela eficiência do processo no material utilizado (métodos), sabe-se, pela psicologia histórico-cultural, que o professor é uma figura chave nesse processo e que sua relação com o conhecimento ensinado é tão importante quanto o próprio conhecimento, pois essa relação é a primeira coisa captada pelo aluno, independentemente de qualquer intenção explícita nesse sentido (VIGOTSKI, 1998). O modo como cada um desses estudantes se iniciou musicalmente, aí incluídas as relações de afeto construídas com e através da música (via professor ou outras pessoas próximas), provavelmente afetará suas escolhas profissionais futuras, as abordagens de ensino adotadas e a forma particular como se comportarão como professores. Indo além, isso, certamente, afetará a motivação para aprender sobre seus futuros estudantes⁸.

Estudos sobre a atuação do educador musical realizados com profissionais têm percebido uma forte relação entre identidade como músico e identidade e ação como educador, destacando, por exemplo, a necessidade de se valorizar as *expertises* dos futuros professores no seu processo de formação para assegurar práticas eficazes no futuro (CARRILLO, BAGULEY, VILAR, 2015) e os pontos de convergência e divergência entre as habilidades requeridas para atuação como músico e como educador musical (JUVONEN, 2020). Esses estudos parecem corroborar as questões levantadas

⁸ Em pesquisa sobre a influência da identidade profissional na prática como professor, realizada com quatro professores de música na Espanha e Austrália, Carrilli, Baguley e Vilar (2015) destacam a relação direta que parece existir entre a emoção do professor no processo de ensino e a motivação dos estudantes (e consequente eficácia) para aprender.

nesta pesquisa sobre a diversidade de experiências musicais e prováveis potencialidades como educadores. O grupo de alunos entrevistados contempla diferentes instrumentistas, familiaridade com diferentes estéticas musicais e interesses diversificados em relação à profissão. Tem-se, inicialmente, uma síntese sobre o instrumento tocado e a linguagem principal de formação (popular ou erudita) de cada um no esquema abaixo:

E1: clarinetista, cursa bacharelado em clarinete erudito junto com a licenciatura

E2: pianista, formação tanto na música popular quanto erudita

E3: violoncelista, formação predominante na música erudita

E4: violonista e compositor, formação tanto na música popular quanto erudita

E5: cantora, formação em canto lírico

E6: clarinetista, formação tanto na música popular quanto erudita

E7: percussionista e compositor, música popular

E8: violonista e compositor, música popular

E9: baixista, violonista e compositor, música popular

E10: acordeonista, cantor e compositor, música popular

Vê-se, portanto, só por esse rápido esquema, que é impossível pensar que esses futuros educadores musicais terão atuações profissionais semelhantes. As perspectivas profissionais futuras, aliás, foram também objeto de investigação nas entrevistas. Segue uma síntese das respostas em relação a essa questão. Embora o trecho tenha ficado um pouco longo, achei importante dar voz a todos.

Eu não saio da música nunca mais [...]; então pra mim não tem muito problema se for dar aula de música, se for educação musical, se for tocar, tudo pra mim é uma oportunidade de viver de música

[...]. O que eu tenho certeza é que eu quero pesquisar música, pretendo sair da graduação entrar na pós-graduação [...] e tocar também, que música também é isso [...] (E7).

Eu tô pensando numa pós-graduação [...] em fazer doutorado, porque justamente eu percebi que meu interesse pela música é um interesse pelo Brasil [...], a música é o jeito que eu me interesso por ele [...]. É evidente que eu faço música porque sou músico, então eu componho, eu vou dar aula [...], eu gosto de cantar, mas agora eu estou me aproximando assim de uma questão da história (E8).

Eu não tô deixando tão delimitado assim, o objetivo da minha vida eu já vejo se concretizando, que é viver de música [...]. Eu entrei no PIBID agora, vou pisar numa escola, me deixando seguro pra essa possibilidade [...]. Quero começar a procurar free lancer como baixo, gravação, voz e violão [...], quero dar possibilidade para meu pós formatura (E9).

Eu quero chegar na parte que eu vou estar desenvolvendo minha própria carreira musical, paralelo à coisa com a educação. Eu tô começando agora a mostrar mais minhas composições, escrevendo um projeto pra financiamento do meu possível primeiro álbum (E10).

Eu sempre tive em mente lecionar numa escola regular [...], tenho vontade de continuar estudando, fazer uma especialização na área de artes, ser um profissional mais completo [...], fazer uma pós-graduação e continuar estudando (E1).

Eu não sei muito bem [...], eu adoraria dar aula em escola, independente se fosse particular ou escola de educação básica da rede pública [...], me sinto com vontade de trabalhar nesse espaço. Também sinto vontade de concluir meu curso e me especializar de alguma forma no piano, gosto muito da questão de dar aulas de instrumento [...] (E2).

Eu não me vejo como violoncelista hoje em dia, eu não vejo ele [o violoncelo] como o principal instrumento de musicar, de educação musical. Hoje eu sou apaixonada pela educação musical, pela musicalização e eu me vejo trabalhando com isso depois da formatura. [...] quero pesquisar sobre adultos, idosos principalmente, talvez musicoterapia também (E3).

Eu pretendo continuar na parte da musicalização, de ensino mesmo [...], eu acho que seguir a carreira como cantora exige abrir mão de muita coisa, acho que já passou o tempo pra mim. A área da educação é que mais me cativou, essa área que eu quero seguir (E5).

Eu quero ir para a área acadêmica, pretendo fazer mestrado, doutorado e ser um futuro professor universitário, porque uma das ideias “revolucionárias” que eu tenho é que precisa ter uma formação sobre a educação inclusiva dentro da escola [...], essa é uma realidade que a gente vai atender na escola (E6).

Minha ideia era estudar em alguma universidade lá [na Itália] na pós-graduação e ficar por lá uns anos. Se eu ficar no Brasil, eu quero voar um pouco da música e ir pro lado da economia mesmo ou de gestão de políticas públicas [...], área de economia da cultura (E4).

Podemos perceber, nesses depoimentos, várias questões. Em primeiro lugar, a grande maioria vê a música como o local de atuação profissional. A exceção ficou por conta de E4, o único a cogitar “voar um pouco da música”. Vale assinalar que esse aluno é aquele que não teve qualquer dificuldade no curso e disse, mesmo em outro momento, que se sentiu um pouco engessado no seu desenvolvimento musical. Em outras palavras, a universidade não representou para esse estudante nenhum tipo de desafio e não acrescentou muito ao que ele já tinha de conhecimento musical anterior.

Outro ponto a destacar é que, a despeito da afirmação geral na área da música, alguns entrevistados enfatizam mais a parte

artística (E7, E8, E9, E10); outros, a parte educacional da profissão (E1, E2, E3, E5, E6). Além disso, vale assinalar que mais da metade deles menciona a intenção de fazer pesquisa ou pós-graduação (E1, E3, E4, E6, E7, E8). Vejamos, então, como esses pontos nos levam a reflexões sobre seus perfis de educadores.

Diferentes Perfis de Educador do Músico

Deixando de lado uma série de nuances, poderíamos dizer que, entre os potenciais perfis profissionais desses estudantes, temos um que talvez pudéssemos denominar, provisoriamente, de “músico-educador”; e outro que chamaríamos de “educador musical”⁹, a depender da ênfase maior na música ou na educação. Conforme já dito, entendo a educação musical como uma área que está na intersecção da Música com a Educação. Se prescindir de uma delas, estaremos em outro campo, porém a razão entre essas áreas nem sempre acontece de maneira proporcional. Há contextos de ensino em que as questões musicais serão mais relevantes e outros em que os objetivos educacionais ganharão maior peso. Essa é uma discussão já mais ou menos resolvida no campo da educação musical. Os dados aqui apresentados mostram, contudo, que essa é uma questão que diz respeito não apenas a contextos de ensino, mas também às identidades particulares dos professores de música. Se não é possível pensar em educadores musicais que não sejam músicos (e aqui respondemos também negativamente à segunda pergunta feita mais acima), precisamos considerar que as trajetórias específicas de cada estudante (musicais e não musicais) vão moldando certos tipos de musicalidade e certas maneiras de se perceberem na música. Sem a intenção de estabelecer relações diretas e mecânicas, muito menos propor generalizações, podemos, todavia, perceber alguns indícios nas trajetórias desses estudantes que poderiam levar a esses perfis particulares.

⁹ Essa terminologia é completamente arbitrária, usada aqui apenas como forma de organização. Não há qualquer intenção de cunhar termos ou categorias em relação a esses perfis profissionais.

Os alunos E7, E8 e E10, por exemplo, tiveram ambientes musicais bastante privilegiados na infância. E10 cresceu numa família de músicos evangélicos e tocava na igreja desde os 8 anos de idade, embora nunca tivesse tido acesso a aulas. Na família de E8, “todo mundo toca um violãozinho”, e o pai, especialmente, é um cantor sertanejo considerado uma referência artística no meio familiar. Já E7 veio de um meio em que os pais, embora não sejam músicos, sempre estimularam a escuta musical em casa e promoviam saraus frequentes com essa finalidade. Além disso, incentivavam a música também de outras formas, como, por exemplo, presenteando os filhos com instrumentos, discos de vinil e Cds.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança, antes de qualquer conhecimento, aprende o valor social desse conhecimento. Dependendo de como interpretar esse valor, essa criança investirá ou não no seu aprendizado. Quando esse valor social é transmitido, principalmente pela família, a dimensão afetiva, sempre presente em qualquer processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2009), é altamente potencializada e, conseqüentemente, também aumenta a chance de que esse investimento seja empreendido seriamente pela criança. No caso desses três estudantes, os primeiros contatos com música ocorreram em situações positivas de estreitamento dos laços familiares (em saraus e festas, na igreja, tocando ou apenas ouvindo junto). A música acabou se tornando não apenas uma opção, mas “o caminho natural” a seguir, nas palavras de um dos entrevistados.

O caso de E9, também aqui colocado entre os músicos-educadores, foi diferente, pois, nas suas próprias palavras, esse aluno teve uma “formação ‘torta’ em relação ao padrão”. Após algumas poucas experiências com aula de violão no início da adolescência, entrou em uma escola para cursar o Ensino Médio na qual a arte era muito valorizada. Logo comprou um baixo e iniciou uma banda com amigos, aprendendo através de vídeos na internet e na própria banda. Apesar da falta de acesso a um conhecimento mais estruturado, tocava em público, participava de festivais e chegou a gravar um Cd. Optou pela licenciatura em Música após

abandonar a graduação em História, que cursava nessa universidade. De alguma maneira, esse caminho “torto” o levou ao mesmo lugar. Embora o exemplo da família que incentiva seja o mais óbvio, o vínculo criado com a música pode ocorrer de muitas outras formas. Nesse caso, me parece que os laços de amizade, numa idade (adolescência) em que esse é um dado extremamente importante, talvez tenham influenciado fortemente a construção de uma relação com a música que, cedo ou tarde, acabou “vencendo”.

Em comum a todos eles, vejo uma capacidade do que Vigotski (2018) chama de transformar o meio em fonte do próprio desenvolvimento. Esse autor destaca o fato de que o meio, do ponto de vista do desenvolvimento, não pode ser tomado apenas objetivamente (o que realmente está lá presente à disposição), mas, sobretudo, subjetivamente, ou seja, qual o significado que o indivíduo atribui a esse meio. Nesse sentido, conforme já dito, o mesmo meio poderá dar origem a desenvolvimentos completamente diferentes, em função do modo como cada um o refratará. E, com relação a isso, outro dado chamou a atenção. Embora vários alunos tenham elencado certas disciplinas como particularmente problemáticas, alguns relataram também uma superação em relação às dificuldades iniciais. E10, por exemplo, declarou, de modo bastante enfático, que o início do curso foi muito difícil, mencionando, em especial, a disciplina de “Rítmica”. Tendo aprendido música de modo predominantemente oral, percebeu, porém, que, embora não dominasse os códigos escritos, tinha uma relação corporal e lúdica com a música que muitos colegas não tinham, e isso era fundamental nessa disciplina em particular. Essa facilidade mais corporal e criativa foi usada, então, como ponte para o acesso aos códigos (“comecei com [nota]1,5 e terminei com 10”). Não se trata, é importante deixar claro, de uma superação por mérito puramente individual, em oposição aos que não se esforçam tanto e não chegam ao mesmo resultado. Esses quatro estudantes tiveram grande parte de sua formação musical inicial ligada ao que podemos chamar de ensino informal: por iniciativa própria e ignorando que “não sabiam música”, eles compunham, faziam arranjos,

tocavam em grupo, apresentavam-se em público. Aprenderam, dessa forma, a serem ativos em relação a seus próprios processos de aprendizagem musical. Essa é uma característica forte, aliás, das aprendizagens informais: um grande significado e interesse levam a uma postura ativa, postura essa absolutamente fundamental em qualquer processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2018), e que, nesse caso, foi transposta para o ensino formal. Com todas as vantagens que o ensino escolar e sistematizado possui (e Vigotski o defende enfaticamente), não podemos deixar de apontar a tradição de passividade que o nosso sistema escolar, desde a educação básica, insiste em manter. O resultado é que muitas vezes alunos mais preparados, no sentido de conhecedores dos códigos musicais escritos, acabam não sendo capazes de achar saídas quando se deparam com problemas. Esses rapazes, ao contrário, aprenderam a, de alguma forma, estar no comando, ter controle sobre suas próprias aprendizagens. Talvez daí a impressão de que a música venha na frente da educação, mesmo que, como diz E9, a formação musical mais densa tenha ocorrido já na universidade e a educação seja também um interesse manifesto de todos nesse conjunto de alunos.

No grupo que chamei de “educadores musicais” (E1, E2, E3, E5, E6), todos também demonstraram, no depoimento, um forte interesse pela educação, mas, diferentemente do grupo anterior, parecem terem-na colocado como preocupação primeira. Alguns disseram considerar, inclusive, que todas as disciplinas deveriam de alguma forma ter um olhar pedagógico, ou seja, pensar também na formação do músico que possivelmente vai ensinar aquele conhecimento.

Ao olharmos para as razões de escolha da licenciatura desse grupo, alguns pontos nas suas trajetórias parecem interessantes. E2, por exemplo, menciona o contato marcante que teve com uma professora de música na escola dos 6 aos 13 anos e o acesso e identificação com textos de Maura Penna e Marisa Fonterrada, lidos antes do ingresso na universidade. Já E6, graduado em Marketing, disse que sempre gostou de crianças e queria achar um modo de

trabalhar com elas, fato que considera importante na escolha do curso. Manifestou, ainda, muito interesse na questão da inclusão e educação musical. E5, por seu turno, após uma trajetória em que se percebe uma oscilação, durante um período, entre o canto e a educação, voltou-se definitivamente para o curso de Licenciatura em Música. Finalmente, E1 e E3 queriam, a princípio, uma oportunidade de estudar música, mas tiveram formações pouco consistentes que não lhes permitiam fazer o bacharelado. O encantamento com a educação aparentemente surgiu mais tarde e hoje a colocam como prioridade.

O que chama a atenção em relação a esse conjunto de alunos é, por um lado, a falta de alguma regularidade nas motivações que levaram à licenciatura e, ao mesmo tempo, também a variedade nos tempos em que o gosto pela educação se manifestou. Com efeito, a opção pela educação exige um grau de amadurecimento diferente da escolha pela música, por exemplo. É muito comum, inclusive, alunos do bacharelado se “descobrirem” como educadores em algum ponto da graduação e solicitarem a possibilidade de fazerem os dois cursos, ou mesmo migrarem definitivamente para a licenciatura¹⁰. Para além da questão artística propriamente dita, a educação musical exige um grau de comprometimento ético, uma sensibilidade para o ser humano, um interesse social. É claro que sempre existe a possibilidade de ser apenas um “professor de música”, ou seja, alguém que simplesmente domina um conhecimento técnico-artístico e o transmite seguindo o modelo mestre-discípulo¹¹. A educação musical, porém, vai muito além disso, e a formação de um educador musical envolve muito mais do que música e técnicas de ensino de música. Envolve, por exemplo, a capacidade de enxergar o outro, conhecer seus particulares processos e momentos da aprendizagem. Uma das metáforas mais conhecidas no trabalho de Vigotski é a do andaime. De acordo com esse autor (1998), para que um indivíduo avance no seu

¹⁰ O Departamento de Música do curso em estudo permite o trânsito entre diversos cursos e modalidades, na medida em que haja vagas disponíveis e os candidatos sejam aceitos.

¹¹ Vale assinalar que não há demérito nenhum nesse tipo de professor. Ao contrário, no campo das artes, ele é absolutamente necessário, sobretudo nos níveis de formação profissional. Um aluno que visa os palcos, por exemplo, precisa ter contato com quem é desse métier, e será um modelo importante na sua formação.

desenvolvimento em qualquer campo, precisará de apoios rumo a níveis cada vez mais elevados. Esses apoios funcionam como andaimes e são dados pelas pessoas mais experientes no grupo cultural onde esse indivíduo se encontra, aí incluídos os professores. São esses últimos, no caso do ensino escolar, que, percebendo em que momento do processo de aprendizagem um aluno está (ou o que ele já tem construído e é capaz de realizar de modo autônomo) e, ao mesmo tempo, o que ele potencialmente está em vias de adquirir, poderão fornecer o apoio necessário para que esse aluno saia desse lugar já consolidado e adquira autonomia em um outro patamar do conhecimento em questão. Essa é a forma como se processa qualquer desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural, e daí a importância do professor como mediador social. Não é possível, porém, exercer esse papel mediador sem um interesse profundo pelos estudantes, sem um olhar aguçado para seus processos de aprendizagem, sem uma postura efetiva de educador.

Valores Éticos e Estéticos na Formação do Educador Musical

Interessar-se pelos caminhos seguidos pelos alunos, é importante acrescentar, significa também voltar-se para todo o contexto social em que se processa o ensino. De acordo com os pressupostos epistemológicos assumidos neste trabalho, indivíduo e sociedade só existem numa relação mútua e não como entidades separadas. Quando um educador musical ensina música, quer tenha consciência ou não, está mobilizando todo um universo social de valores, musicais e extramusicais. Uma atenção ampla, por um lado, para quem é o aluno, como é o seu ambiente, quais são seus interesses etc., e, por outro, para o contexto mais geral da escola, do momento histórico etc., são necessários ao educador. Os estudantes entrevistados nesta pesquisa mostraram, de diversas maneiras, possuírem essa consciência social que faz parte da educação musical. Seja pelo interesse explícito em contribuir para uma valorização da música na educação básica (E1, E2 e E5), seja

pelos trabalhos com música e inclusão (E2 e E6), seja pela criação e atuação em um cursinho pré-vestibular para música visando as populações menos favorecidas (E9, E3, E2 e E6), muitos mencionaram objetivos e ações nessa direção. A formação crítica, a sensibilização para problemas sociais, dessa forma, são fundamentais para que tenhamos sempre uma “galera desconstruída” entre os futuros educadores, que seja capaz de pensar eticamente e não apenas esteticamente¹².

Colocar a ética em pé de igualdade (ou mesmo dando maior importância em alguns casos) com a estética talvez seja uma das razões pelas quais os educadores musicais são vistos no Departamento de Música como “menos músicos”, conforme depoimentos de alguns entrevistados. Trabalhos anteriores (ELIAS, 1995) já mostraram que a visão que se tem do artista como um ser especialmente dotado, preocupado apenas com sua criação e alienado em relação às questões mundanas, remonta ao início do chamado período romântico e ao nascimento da própria ideia de estética no século XVIII (TODOROV, 1996). Os três séculos que nos separam desse momento histórico não foram suficientes para que essa visão do artista se alterasse significativamente e, de alguma forma, ainda vivemos sob o julgo dos ideais românticos. É nesse sentido que “malhar menos o instrumento”, “ler mais”, “ser de esquerda”, muitas vezes, são traços associados à vida concreta, a distrações em relação ao que é realmente vital ao artista. E, aqui, mais uma vez, as abordagens teóricas dialéticas podem nos auxiliar a enxergar o mundo de maneira não polarizada. Com isso, surge a possibilidade de uma revisão desses estereótipos que opõem, por exemplo, artistas e educadores.

Em vários trabalhos, o Círculo de Bakhtin coloca em discussão o problema que as visões dicotômicas causam a uma compreensão profunda da realidade em sua complexidade e contradições. Uma das questões tratadas por esses pensadores diz respeito justamente à separação entre a vida e a arte. Embora a arte pertença ao

¹² A relação entre aspectos éticos e estéticos na educação musical foi discutida também por Bowman (2020), a partir de uma base teórica pragmatista. Nesse artigo, o autor separa o que chama de “musical training” – fornece receitas prontas, prepara para o que já existe –, de “musical education” – prepara para a mudança para um mundo em constante transformação. No primeiro caso, a ênfase é técnica e estética; no segundo, ética.

que eles denominam “campos da criação ideológica” (MEDVIÉDEV, 2012), esses campos, apesar do alto grau de elaboração e abstração, não são independentes da vida cotidiana, concreta. Ao contrário, são campos que se constituem a partir do cotidiano, em total cumplicidade com este. Ainda que o enraizamento nas questões sociais geralmente apareça na arte travestido esteticamente, gerando à obra uma ilusão de autonomia total, um olhar aguçado sempre encontrará as pontes entre vida e arte. E é nesse sentido que não se sustenta essa divisão valorativa entre o educador musical, que tem os pés fincados na vida, e o artista, que estaria acima dela, na estética. Com relação a esse aspecto, surpreendeu a fala de E10 quando ressaltou a potência da arte como algo que dá sentido ao mundo, além de afirmar que seu desejo é “trabalhar a arte como ferramenta humana”. Para esse estudante, “todo artista é um arte-educador”, pois é alguém que media essa relação concreta e significativa com a arte. A sua fala, a meu ver, dissolve completamente a oposição artista/educador. Como objeto simbólico, a arte sintetiza significados sociais em materiais socialmente criados e compartilhados e, muito para além de ser expressão individual, tem sempre um caráter comunicativo/interativo:

Entretanto, a obra de arte, como qualquer produto ideológico, é objeto de comunicação. Nela, são importantes não aqueles estados individuais do psiquismo subjetivo, tomados por si só, que ela desperta, mas as relações sociais, a interação de muitas pessoas que ela proporciona (MEDVIÉDEV, 2012, p. 53).

Nesse sentido, ao contrário de viver em um mundo fora da realidade concreta, para o Círculo de Bakhtin, o artista é responsável (BAKHTIN, 2010), seus atos como tal são sempre éticos, tenha ele consciência e intenção ou não. Ética e estética não estão, portanto, em oposição. Pensamento semelhante manifesta Koellreuter (1997) em seus escritos sobre música e educação. Para esse músico e educador, que buscava uma visão materialista e dialética da música, o atrelamento da arte à sociedade é total:

Um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte, porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governado pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte (KOELLREUTTER, 1997, p.37).

E, assim sendo, o artista precisa ter consciência de sua função (ética) na sociedade:

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional de artista, ou seja, o “gênio” que permanece distante da sociedade (KOELLREUTTER, 1997, p.38).

Essas reflexões nos levam a ver como é, absolutamente sem sentido, a separação percebida por alguns dos participantes desta pesquisa entre os estudantes do bacharelado e os da licenciatura com relação ao seu potencial e valor musicais. E não se trata apenas de um problema sobre a forma como os licenciandos são vistos, mas das consequências práticas dessa visão. Conforme a fala de E4, “tem a questão da dificuldade de reserva de salas, [...] de ter acesso às estruturas da faculdade, de ter acesso a um piano, a uma sala mais bacana com ar-condicionado”. Em seu depoimento, E2 reforça essa fala dizendo que os alunos da licenciatura só têm acesso aos piores pianos, pois circula no departamento a ideia de que eles “desafinam os instrumentos”. Além disso, E5 nota certa condescendência em relação às dificuldades musicais dos licenciandos que não acontece com relação aos bacharelados. Não é incomum, segundo o seu depoimento, alunos da licenciatura ouvirem, diante de alguma dificuldade: “Tudo bem, você é da

licenciatura”. Por mais que muitas vezes isso possa ser interpretado como uma tentativa de acolher os licenciandos, estes sentem esse tipo de fala como um descaso em relação ao seu desenvolvimento musical. Em vários momentos, os entrevistados demonstraram uma preocupação explícita em relação à essa questão: eles não querem um tratamento diferenciado, condescendente, um “empurrãozinho”, para que possam concluir as disciplinas. Ao contrário, suas preocupações vão na direção oposta, ou seja, eles querem os mesmos acessos, oportunidades e cobranças com relação ao conhecimento musical que os colegas do bacharelado.

Não obstante, essa indissociação intrínseca, do ponto de vista teórico, entre artista e educador, nos faz notar que o próprio processo curricular de formação do educador musical leva inevitavelmente a que se acentuem algumas diferenças. O fato, por exemplo, dos alunos da licenciatura terem de cursar disciplinas na Faculdade de Educação, e terem uma carga de leitura muito grande, contribui para que muitos deles se sensibilizem para preocupações que vão além das questões estético-musicais. Talvez, daí, a visão de que os licenciandos são “de esquerda”, visão essa estereotipada e mesmo com uma dose de ingenuidade, mas não totalmente descolada da realidade, uma vez que as tendências políticas à esquerda tendem a ter pautas sociais mais consolidadas. Talvez, com isso, também o interesse de vários estudantes por fazer pesquisa, seja com vistas a se aprofundar na música (E7) e em sua relação com a cultura (E8), seja com o objetivo de ampliar a formação do educador (E6) ou apenas de ser um profissional mais preparado (E1 e E3), de algum modo a formação recebida no curso parece estar levando à criação de novas necessidades e interesses em relação à música e à educação musical, direta ou indiretamente visando transformações sociais.

Considerações Finais: Notas sobre o Currículo

Várias questões importantes têm sido apontadas por pesquisadores que se debruçam sobre a questão do currículo e formação de educadores musicais. A preocupação com as demandas sociais da música na contemporaneidade, por exemplo, foi objeto de reflexão em trabalhos como os de Kater (2004) e Fonterrada (2007). Essa questão, por sua vez, vem atrelada à multiplicidade de locais potenciais de atuação do educador musical (DEL BEN, 2003). Também a necessidade de superar os modelos curriculares conservatoriais e incorporar não apenas outros repertórios, mas outros modos de aprendizagem musical, vem sendo discutida em diversos trabalhos (PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017; PENNA, SOBREIRA, 2020).

Neste texto, gostaria de acrescentar às várias questões já discutidas a problemática da diversidade de perfis dos licenciandos em Música e a necessidade de que isso seja considerado curricularmente. Nos dados coletados, procurei mostrar a relação dialética existente entre trajetórias musicais, interesses e expectativas pessoais dos estudantes e o meio curricular oferecido pelo curso, aí incluídas não apenas as disciplinas tomadas isoladamente, como também as ações que efetivamente ocorrem nos percursos curriculares. As oportunidades potencialmente existem para todos os alunos, mas cada um, em função tanto de sua individualidade, do que já tem construído, quanto do que recebe da universidade, terá aí uma vivência única e optará por seguir um caminho diferente na profissão. Por mais engessada que seja uma grade curricular, o percurso de cada estudante na graduação será sempre particular e, de modo mais ou menos deliberado, já delimitará possíveis campos de atuação posterior. O engessamento do currículo, porém, é importante destacar, traz consequências que poderiam ser amenizadas com a sua flexibilização. Os dados e a discussão sobre a diversidade de perfis do educador musical, aqui apresentados, levam a uma reflexão de que talvez não faça mais sentido pensar em caminhos curriculares fixos, ideia que corrobora trabalhos

anteriores no campo da educação musical (SANTOS, 2003) e que poderia levar a uma diminuição na insatisfação de muitos alunos em relação ao curso.

A questão da flexibilização do currículo, aliás, é um dos principais pontos que vem sendo amplamente debatido na reforma curricular em curso na instituição pesquisada. Em consonância com propostas curriculares vigentes em outros institutos, sobretudo nas ciências humanas, bem como com tendências atuais na educação, está em elaboração uma proposta que busca inverter a lógica atual na proporção entre disciplinas obrigatórias e eletivas. Uma vez que isso consiga ser implantado, penso que será necessário um trabalho junto aos alunos da licenciatura no sentido de mostrar as vantagens desse modelo em relação ao anterior. Vários participantes desta pesquisa mostraram uma preocupação com relação a não terem certas disciplinas como obrigatórias, entendendo esse movimento não como uma conquista, mas como a perda de um direito. A pouca flexibilização que já foi implantada no curso de Licenciatura em relação a algumas opções entre disciplinas da música erudita ou equivalentes na música popular já causou alguns incômodos. À parte alguns problemas logísticos que essa mudança implicou, E9, por exemplo, afirmou que gostaria de poder fazer os dois currículos, ou seja, cursar tanto as disciplinas da música erudita quanto da popular. É um desejo legítimo, mas talvez muito difícil, pois fazer opções é sempre necessário. A discussão de fundo que parece estar na base desses incômodos diz respeito à dificuldade de que os estudantes têm de lidar com a liberdade de escolha. Acostumados, durante toda a sua escolaridade, à segurança de simplesmente cumprir o que foi curricularmente ordenado, eles precisarão se adaptar à liberdade de poder escolher e arcar com as consequências dessas escolhas. Nesse sentido, penso que uma conscientização do corpo discente sobre os ganhos dessa potencial abertura do curso será uma tarefa dos docentes.

Já há algumas décadas, Koellreutter (1997) denunciava a falta de sintonia entre os cursos de música na universidade e o mercado

de trabalho: “Os cursos de música na Universidade, que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais, para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são um desperdício, vãos e inúteis” (KOELLREUTTER, 1997, p. 37). Entretanto, para além da pluralidade de possibilidades atuais de atuação profissional, que, por si só, justificariam um currículo mais aberto, penso que a consideração pelas identidades pessoais dos estudantes, como músicos e como educadores, precisa ser contemplada de alguma maneira. Nesse sentido, mais do que simplesmente ampliar as disciplinas ou permitir escolhas, acredito que uma mudança profunda só ocorrerá quando a universidade for capaz de superar uma série de dualismos sobre os quais toda a estrutura curricular se assenta, como, por exemplo, a aqui discutida a oposição entre músico e educador. Para que isso seja possível, no entanto, é necessário rever também a própria noção do que seja músico. Enquanto não nos libertarmos da ideia de músico apenas como compositor, regente ou instrumentista virtuose, não conseguiremos avançar muito. Os educadores musicais mais preparados para as incertezas da profissão são essencialmente os músicos versáteis e menos especializados, que possuem habilidades musicais diversificadas e são capazes de trafegar em diversos territórios estéticos. Se os currículos de formação do educador musical de alguma forma conseguirem se abrir a múltiplas possibilidades, creio que cada futuro educador achará o seu próprio caminho.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.
- BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 28, n. 44, p. 162-176, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/>

revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1010. Acesso em: 28 maio 2021.

CARRILO, Carmen; BAGULEY, Margaret; VILAR, Mercè. The influence of professional identity on teaching practice: experiences of four music educators. **International Journal of Music Education**, Melbourne, v. 33, n. 4, p. 451-462, 2015.

CERESER, Cristina M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/344>. Acesso em: 28 maio 2021.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 28 maio 2021.

ELIAS, Norbert. Mozart: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 150, 1995.

FONTEERRADA, Marisa T. O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, 2007. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/271>. Acesso em: 28 maio 2021.

JUVONEN, Antii. Would I be a musician or a music educator? **Problems in music pedagogy**, Daugavpils, v. 19, n. 1, p. 25-46, 2020.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 28 maio 2021.

KOELLREUTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de Estudo: educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez, p. 37-42, 1997.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012. 267p.

MOREIRA, Francieli Fernanda; NASSIF, Silvia Cordeiro. Tensões e Contradições entre herança cultural e desempenho acadêmico em um curso de Licenciatura em Música no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação Musical**, Braga, n. 146, p. 63-72, 2020.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235> . Acesso em: 28 maio 2021.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 247, 2012.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26 n. 3, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>. Acesso em: 28 maio 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 28 maio 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 28 maio 2021.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. Reflexões sobre os currículos dos cursos de Música da UFPR e as expectativas dos alunos ingressos em 2016. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016. Disponível em: <http://>

abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsum/regs2016/paper/view/1808. Acesso em: 28 maio 2021.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/418>. Acesso em: 28 maio 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, p. 128, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Teorias do símbolo**. Campinas: Papyrus, p. 413, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, p. 176, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 496, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

Agradecimentos

Agradeço às alunas e alunos que participaram desta pesquisa, doando seu tempo e compartilhando memórias e anseios.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp sob o registro CAAE: 23292619.2.0000.8142.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.