

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA: PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS DA LicMus/UFCG

The academic training of music teachers: perceptions and evaluations of LicMus/UFCG subjects

La formación académica de los profesores de música: percepciones y valoraciones de los sujetos de la LicMus/UFCG

JOÃO VALTER FERREIRA FILHO

Universidade Federal de Campina Grande

joao.valter.ufcg@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo geral compreender como se estabelecem as inter-relações entre a proposta de formação de professores da Licenciatura em Música da UFCG e o contexto cultural no qual o curso se insere, verificando quais são as possibilidades de formulação de perspectivas e propostas em direção a uma formação de professores de música culturalmente contextualizada. Nesse quadro, o recorte aqui apresentado traz à tona as percepções, conformações e proposições dos sujeitos do curso – alunos, professores e egressos – e o modo como esse conjunto se condensa sob a forma de perspectivas de aprendizagem consolidadas. A discussão teórica assumida pelo trabalho articula as perspectivas da ACD – Análise Crítica do Discurso – às discussões que versam a respeito da contextualização cultural da formação de professores na contemporaneidade. A metodologia utilizada orientou-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa, concretizados por meio de pesquisas junto a documentos diversos e pessoas-fonte. As falas dos sujeitos alcançados evidenciam contrastes entre determinados constructos já cristalizados como padrões de formação dentro da área e outras questões de relevância, tais como a colonialidade, as relações do curso superior com as culturas de origem dos sujeitos e as demandas profissionais apresentadas pelo cenário concreto no qual eles se inserem. A pesquisa desenvolvida forneceu as bases para a proposição de uma série de transformações curriculares em direção a uma formação docente culturalmente contextualizada.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciaturas em Música. Formação acadêmica.

Abstract: This article presents part of a doctoral research whose general objective was to understand how the interrelationships between the proposal for training teachers of the Degree in Music at UFCG and the cultural context in which the course is inserted have been established, verifying what are the possibilities of formulating perspectives and proposals towards a culturally contextualized music teacher training. In this context, the clipping presented here brings to light the perceptions, conformations and propositions of the subjects of the course – students, professors and graduates – and how this set is condensed in the form of consolidated learning perspectives. The theoretical discussion assumed by the work articulates the perspectives of CDA – Critical Discourse Analysis – to the discussions that deal with the cultural contextualization of teacher education in contemporary times. The methodology used was guided by the assumptions of the qualitative approach, carried out through research with various documents and source people. The speeches of the subjects reached show contrasts between certain constructs already crystallized as training patterns within the area and other relevant issues, such as coloniality, the relations of higher education with the cultures of origin of the subjects and the professional demands presented by the concrete scenario in which they fit. The research developed provided the basis for proposing a series of curricular transformations towards a culturally contextualized teacher training.

Keywords: Teacher training. Music degrees. Academic education.

Resumen: Este trabajo presenta parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general fue comprender cómo se han establecido las interrelaciones entre la propuesta de formación de docentes de la Licenciatura en Música de la UFCG y el contexto cultural en el que se inserta la carrera, verificando cuáles son las posibilidades de formular perspectivas y propuestas hacia una formación del profesorado de música culturalmente contextualizada. En ese contexto, el recorte que aquí se presenta saca a la luz las

percepciones, conformaciones y proposiciones de los sujetos del curso -estudiantes, profesores y egresados- y cómo esse conjunto se condensa en forma de perspectivas de aprendizaje consolidadas. La discusión teórica asumida por el trabajo articula las perspectivas del ACD – Análisis Crítico del Discurso – a las discusiones que versan sobre la contextualización cultural de la formación docente en la contemporaneidad. La metodología utilizada estuvo guiada por los supuestos del enfoque cualitativo, realizada a través de investigaciones con diversos documentos y personas fuente. Los discursos de los sujetos alcanzados muestran contrastes entre ciertos constructos ya cristalizados como patrones de formación dentro del área y otros temas relevantes, como la colonialidad, las relaciones de la educación superior con las culturas de origen de los sujetos y las demandas profesionales que presenta el escenario concreto, en que encajan. La investigación desarrollada sirvió de base para proponer una serie de transformaciones curriculares hacia una formación docente culturalmente contextualizada.

Palabras clave: Formación docente. Títulos de música. Formación académica.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as percepções e avaliações recorrentes entre os licenciandos, egressos e professores da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande – LicMus/UFCG – a respeito da formação docente na área de Música, de um modo geral, e sua configuração específica no cenário do curso no qual estão inseridos. Articuladas em torno dos discursos dos sujeitos, as análises aqui apresentadas permitem identificar as perspectivas de aprendizagem, concepções e conformações dos sujeitos com relação ao conjunto de conhecimentos que pode ser considerado como a base da formação docente na área de Música, isto é, em que ela consiste, como pode ser alcançada e, de maneira especial, como se configura no contexto específico da LicMus/UFCG¹.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados no decorrer da pesquisa, este trabalho foi construído tendo como base principal as falas dos sujeitos, coletadas por meio de entrevistas individuais e de sessões de grupos focais. Fazendo uso de procedimentos de triangulação, essas falas também foram articuladas a diversos outros dados, oriundos dos demais instrumentos também alcançados ao longo da pesquisa, tais como questionários (que contaram com 40 respondentes ao todo); análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPC); dados obtidos por meio de observação participante; e eventuais proposições da literatura relacionada às análises em questão. Em relação à motivação dos sujeitos, os roteiros elaborados para a condução das entrevistas e dos grupos focais foram construídos a partir de questões que priorizassem a expressão das percepções dos participantes da maneira mais espontânea possível.

A ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO - A CD

A Análise Crítica de Discurso – ACD – é uma abordagem que define *discurso* como sendo a aplicação da linguagem como prática social (Magalhães, 2001, p. 17). Com base nessa premissa, Norman Fairclough

¹ Nossos agradecimentos ao professor Luís Ricardo Silva Queiroz (Universidade Federal da Paraíba - UFPB), orientador da pesquisa que deu suporte à tese da qual resulta o presente trabalho.

(2000; 2001a; 2001b; 2003; 2005; 2010) procura identificar e compreender os significados existentes para além dos textos em si, investigando as condições de sua produção, veiculação e consumo, e dedicando especial atenção aos modos de materialização social dos discursos implícitos ou explícitos nesses textos na constituição de instituições, relações de poder, crenças, concepções etc.². Para Fairclough (2005), a relação entre a linguagem e a estrutura social se estabelece como uma relação dialética de grande complexidade. Em suas palavras:

Uma das complexidades da dialética do discurso é o processo por meio do qual aquilo que começa como uma implantação retórica autoconsciente se torna "propriedade" – como as pessoas se tornam inconscientemente posicionadas "dentro" de um discurso. A inculcação também tem seus aspectos materiais: os discursos são dialeticamente inculcados não apenas em estilos, maneiras de usar a linguagem, mas também em corpos, posturas, gestos, modos de se movimentar e assim por diante (Fairclough, 2005, p. 5, *tradução nossa*)³.

Inseridos em determinados contextos, os discursos podem articular essa relação dialética com as práticas sociais de maneira mais ou menos estável, permitindo distinguir características específicas assumidas historicamente por determinados grupos sociais. Configuram-se assim as ordens do discurso, *concepções subjacentes* que podem ser entendidas como mapas complexos que delineiam conjuntos estabilizados de ideias e perspectivas de um meio social, como, por exemplo uma comunidade, uma profissão ou uma instituição (Fairclough, 2001a, p. 12). Sendo percebidas a partir da convergência de diferentes discursos em direção a determinados valores, essas ordens possuem caráter ambivalente: se, por um lado, representam uma rede estável e genérica que atua como elemento estruturante das práticas sociais, por outro, também consistem em um conjunto de ideias inevitavelmente instável e mutante, posto que são diretamente influenciadas pelo momento histórico e por demais fatores contextuais. Portanto, representam também, de forma abstrata, as relações entre estrutura e ação, que se materializam nas práticas sociais (Silva; Gonçalves, 2017, p. 9).

Sendo assim, a identificação das ordens ou *concepções subjacentes* às práticas discursivas de um determinado grupo social pode ser considerada

² Na perspectiva da ADC, o *texto* deve ser compreendido como uma representação mais ou menos estática de determinado discurso (Magalhães, 2001, p. 19), não importando se essa representação se encontra estabilizada em meios escritos ou não.

³ "One of the complexities of the dialectics of discourse is the process in which what begins as self-conscious rhetorical deployment becomes «ownership» – how people become un-self-consciously positioned «within» a discourse. Inculcation also has its material aspects: discourses are dialectically inculcated not only in styles, ways of using language, they are also materialized in bodies, postures, gestures, ways of moving, and so forth [...]" (Fairclough, 2005, p. 5).

uma importante ferramenta na compreensão das ideologias presentes naquele contexto e dos mecanismos por meio dos quais se estabelecem, via discurso, as hegemonias em suas práticas sociais⁴. Essa compreensão, por sua vez, caracteriza um dos principais compromissos firmados pela ACD (Chirialaki; Fairclough, 1999, p. 56) e, no presente trabalho, é assumida como principal meta com relação aos discursos articulados pelos sujeitos da LicMus/UFCG.

A LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFCG: UMA VISÃO PANORÂMICA

Juntamente com o Bacharelado em Música, a Licenciatura em Música da UFCG compõe a UNAMUS – Unidade Acadêmica de Música –, formalmente instaurada no primeiro semestre de 2022.

O ingresso na Licenciatura se dá no segundo período de cada ano, em razão da operacionalização do THE – Teste de Habilidades Específicas –, geralmente realizado entre os meses de março e junho. Para pleitear uma vaga na licenciatura, o candidato deve escolher um instrumento musical como habilitação, opção que deve ser manifestada ainda no período de sua inscrição no THE, uma vez que haverá provas específicas de música/instrumento. As habilitações ofertadas pela LicMus/UFCG são: Canto, Piano, Violão, Flauta Doce, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo Acústico, Saxofone, Clarinete, Bombardino, Trombone e Tuba⁵.

O Curso é ofertado no período diurno, tendo suas aulas distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, com exceção dos ensaios dos corais e da orquestra, que ocorrem à noite, assim como de alguns componentes curriculares eventualmente alocados em horários noturnos, por questões relacionadas à distribuição das salas de aula ou por serem oriundos de oferta por parte de outras unidades acadêmicas. Disciplinas ofertadas por outras Unidades Acadêmicas da Universidade também podem, eventualmente, ocupar horários distribuídos no turno da noite.

A Licenciatura em Música da UFCG conta, atualmente, com 51 alunos regularmente matriculados, cuja faixa etária média é de 24 anos de idade, situada entre os extremos de 19 e 56 anos.

Estudos e experiências musicais anteriores ao curso universitário⁶

⁴ No presente trabalho, assumo como padrão o termo “concepções subjacentes”.

⁵ Além dessas 13 habilitações em instrumento musical, o Bacharelado oferece também Regência, Produção Musical e Composição.

⁶ Os dados quantitativos evocados a partir deste tópico dizem respeito às respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários da pesquisa que deu origem ao presente artigo, representando um universo total de 40 indivíduos.

Quanto às experiências e estudos prévios de música, 55% dos respondentes (22 indivíduos) declararam ter iniciado seus estudos de música entre os 12 e os 16 anos de idade, sendo que os meios de acesso mais representativos para o início de seu aprendizado foram a ajuda de amigos (16 indivíduos = 40%), a participação em bandas de música diversas (11 indivíduos = 27,5%) e o aprendizado individual por meio de tutoriais disponíveis na *internet* (08 indivíduos = 20%).

O início dos estudos por meio de aulas formais em cursos diversos aparece na quarta posição, representando 10% das respostas dos licenciandos (04 indivíduos), ao passo que apenas 2 estudantes (5%) declararam ter tido seus primeiros estudos de música em ambientes relacionados à Educação Básica. Esses dados revelam consonância com o cenário formativo próprio do contexto local de Campina Grande, onde é bastante marcante a carência de espaços formais de formação em música.

Com relação às experiências musicais antes da entrada na licenciatura, 47,5% dos licenciandos (19 indivíduos) declararam que já tocavam profissionalmente em casamentos, aniversários e eventos similares antes de ingressar na universidade, ao passo que 27,5% (11 indivíduos) mencionaram também a atividade musical profissional em bares e casas noturnas, em trabalhos solo ou em bandas e conjuntos musicais diversos. O mesmo percentual também declarou atividade voluntária ou profissional em contextos religiosos, tais como cultos, grupos de jovens etc. Esses espaços compõem os principais âmbitos de atuação profissional no cenário de Campina Grande e seu entorno, constituindo, muitas vezes, tanto os ambientes de onde surgem os alunos da licenciatura quanto espaços para os quais eles deverão se dirigir ao longo de sua formação e mesmo depois de graduados.

No que diz respeito à atividade docente anterior à licenciatura, 17 licenciandos (42,5%) declararam que já atuavam como professores particulares de instrumentos musicais antes mesmo de ingressar na no Curso. 10 alunos (25%) também declararam que, antes da graduação, já haviam atuado, em algum momento, como professores contratados por escolas públicas e particulares da Educação Básica para conduzir trabalhos musicais diversos. O trabalho em escolas especializadas de música foi mencionado por 22,5% dos respondentes (9 indivíduos), ao passo que somente 2 licenciandos (5%) declararam ter regido bandas marciais ou corais antes de iniciar a licenciatura.

Como é possível constatar, tais dados corroboram análises realizadas durante outras fases da pesquisa que deu suporte ao presente trabalho, com relação ao delineamento de alguns dos principais cenários profissionais que se abrem como perspectivas concretas para os licenciandos em

formação na UFCG⁷. A esse respeito, as análises articuladas nos tópicos a seguir também evidenciarão certas lacunas relevantes na formação ofertada pela LicMus/UFCG, visto que praticamente inexistente naquele contexto uma preparação específica para a atuação em espaços como as aulas particulares ou mesmo as escolas especializadas de música, bandas de música, ONG's (Organizações Não Governamentais), igrejas etc.

Ao discorrer sobre os fatores com maior influência para a escolha da profissão docente na área de música por parte dos licenciandos, Mateiro (2007) afirma que boa parte dos futuros professores de música alcançados por suas pesquisas busca a licenciatura com o intuito prioritário de obter, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento técnico-musical e uma inserção inicial no campo profissional da docência. No que diz respeito ao contexto da UFCG, esses mesmos interesses já haviam sido atestados anteriormente em pesquisa conduzida por ocasião de um trabalho com alunos da disciplina *Metodologia do Ensino da Música I* (Ferreira Filho, 2015). Naquele contexto, 78,2% dos 23 alunos alcançados (18 indivíduos) haviam declarado que escolheram a licenciatura em busca de aperfeiçoamento técnico, sendo que, desses, 55,5% (10 indivíduos) mencionaram especificamente o estudo de instrumentos musicais.

Estendendo esse questionamento em direção aos 40 licenciandos que responderam aos questionários, chegou-se à comprovação de que esse cenário vem passando por transformações. De fato, nesse novo contexto, 18 licenciandos (45%) declararam ter buscado o curso predominantemente em função do desejo de se tornar, efetivamente, professores de música, ao passo que a priorização do aperfeiçoamento técnico-musical foi apontada como principal motivação para a entrada de 40% dos respondentes (10 indivíduos). Esse novo balanceamento entre os interesses primários dos licenciandos pôde ser comprovado também por meio das entrevistas individuais. Nesse caso, dentre os 15 licenciandos entrevistados, 9 (60%) manifestaram o interesse prioritário na formação docente em si, ao passo que 6 (40%) declararam sua prioridade pela busca do aperfeiçoamento técnico-musical.

OS SUJEITOS DA LICMUS/UFCG: PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM E CONCEPÇÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE MÚSICA

Apresentamos agora as *perspectivas de aprendizagem* expressas pelas falas dos sujeitos da LicMus/UFCG, aqui interpretadas no sentido de proporcionar o desvelamento das principais concepções formativas subjacentes aos seus discursos. Esta análise, portanto, terá foco

⁷ A exceção da informação referente à regência de bandas e corais pode ser atribuída ao fato de que, geralmente, esse tipo de grupo musical é liderado por membros mais experientes do grupo.

direcionado àquilo que os sujeitos da pesquisa entendem como sendo as bases de conhecimento fundamental da docência na área da Música, ou seja, o conjunto de conhecimentos e saberes essenciais para que um indivíduo possa atuar como educador musical.

Aquilo que no presente trabalho encontra-se designado como *perspectivas de aprendizagem* consiste no conjunto de convicções, visões e valores que, na opinião dos sujeitos da pesquisa, fundamentam e estruturam os processos de aprendizagem inerentes ao seu percurso de formação. Isso equivale, portanto, àquilo que autores da Análise do Discurso costumam formular como crenças de aprendizagem (Barcelos, 2004; 2006)⁸. De acordo com Barcelos (2004, p. 130), as *crenças de aprendizagem* podem ser compreendidas como conjuntos de convicções relacionadas às motivações e aos modos de operação pertinentes ao ensino-aprendizagem de determinados conhecimentos. Essas convicções, afirma o autor, são notadamente marcadas por aspectos culturais e por diversos outros valores assumidos pelos sujeitos.

Sendo assim, considerando que professores e alunos são portadores – e muitas vezes disseminadores – dessas crenças ou perspectivas de aprendizagem, a consciência a respeito da presença dessas ideias em um determinado contexto formativo configura-se como um fator importante para a compreensão da própria formação que ali vem sendo desenvolvida, visto que se tratam de convicções arraigadas que podem reforçar e mesmo induzir tomadas de posição e ações cotidianas, caracterizando a experiência dos indivíduos e fundamentando suas *avaliações*. Desse modo, de acordo com Barcelos (2006), essas crenças fazem referência àquilo que aprendizes e professores acreditam ser *verdadeiro* sobre os conhecimentos e processos formativos, especialmente da área à qual estão vinculados (Barcelos, 2006, p. 3).

No contexto específico da LicMus/UFCG, as *perspectivas de aprendizagem* presentes nos discursos dos sujeitos foram percebidas a partir dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas individuais e dos debates suscitados nas sessões de grupos focais. Sendo assim, as falas aqui analisadas emergiram de discussões que diziam respeito às motivações de engajamento dos sujeitos na formação docente superior para a área de Música, ao perfil que cada indivíduo espera construir no decorrer de seu processo formativo e aos aspectos que consideram como pontos fortes ou positivos da formação ofertada pelo curso.

As primeiras *perspectivas de aprendizagem* que ganham relevo a partir dos discursos analisados nesta pesquisa estão vinculadas às noções que os sujeitos do curso elaboram a respeito daquilo que pode ser considerado como uma *boa formação*. A esse respeito, 77,5% dos licenciandos (31

⁸ No decorrer da tese que deu origem ao presente trabalho a substituição do termo “crença” pelo termo “perspectiva” foi uma escolha de caráter puramente redacional.

indivíduos) alegaram como motivação principal para sua presença na licenciatura o anseio pelo “aperfeiçoamento da formação musical”. Conforme verificado, essa busca por uma formação tida como boa ou aperfeiçoada tem por objetivo a sobreposição ou o aprimoramento de práticas anteriormente exercidas em contextos diversos – geralmente informais ou não-formais –, bem como a possibilidade de surgimento de novas oportunidades profissionais. Nas falas dos licenciandos e egressos, os termos mais frequentemente utilizados para a formulação de argumentos em torno dessa temática foram “formação sólida”, “boa formação”, “formação consistente”, “formação avançada”, “formação mais profunda”, dentre outros. É o que se pode verificar nos depoimentos a seguir⁹:

L4: Procurei a licenciatura em música porque eu sabia que esse curso poderia me fornecer **a formação musical adequada** para eu me tornar um bom professor (L4, ES, 2020).

L7: Entrei na faculdade com o pensamento de me especializar em música, me tornar um profissional. E aí pensei que, para conseguir isso, eu tinha que ter **uma boa formação musical**. Boa não, ótima (L7, ES, 2020).

L9: Eu já tocava desde criança, e tocava bem. Mas eu queria **uma formação avançada, mais profunda**. Então o caminho era a universidade mesmo, o curso superior (L9, ES, 2020).

L11: A formação musical do curso é **excelente**. Eu conheço amigos que estudam em outros cursos e sei que isso é raro nas licenciaturas. Acho que esse é um diferencial de XX Grande. **Temos uma ótima formação musical** (L11, GF2, 2020).

E4: Durante o período em que fiz a licenciatura em música, a **formação musical** em minha área específica de performance foi **de grande excelência**. O nível musical que obtive a partir dos estudos da licenciatura me leva a considerar a formação que tive como **muito boa** mesmo (E4, ES, 2020).

Ao formular respostas nas quais o termo “formação” aparece sempre acompanhado por um qualificativo que lhe confere uma designação específica – musical –, os licenciandos e egressos evidenciam um aspecto importante no que se refere a essa perspectiva de aprendizagem: o fato de que seus anseios e expectativas em relação à formação obtida no Curso se dirigem prioritariamente aos conhecimentos especificamente vinculados às dimensões formativas próprias da área de Música¹⁰. Nesse quadro, falas

⁹ Siglas adotadas para a designação dos depoimentos: “L”, para licenciando; “P”, para professor; “E”, para egresso. Além disso, designamos “ES” para entrevista semiestruturada e “GF” para sessão de Grupo Focal.

¹⁰ O refinamento das análises em torno dessas perspectivas e das concepções a elas subjacentes revelará que esses anseios são direcionados mais particularmente à dimensão estético-musical, e, em menor medida, à

como as de L7 – “*Entrei na faculdade com o pensamento de me especializar em música*” – e de L9 – “[...] *tocava bem. Mas eu queria uma formação avançada, mais profunda [...]*” – ilustram essa perspectiva de aprendizagem elaborada pelos licenciandos. O mesmo raciocínio também pode ser percebido no discurso de L4, que declara que seu objetivo é ser “*um bom professor*” e que o caminho para o alcançar, em seu ponto de vista, seria conseguir obter “[...] *a formação musical adequada*”.

P5: O aluno entra no curso buscando um **aprofundamento em sua formação musical** e um grande **crescimento técnico**, que ele espera alcançar aqui dentro da licenciatura (P5, ES, 2020).

P9: É muito importante que o aluno encontre na universidade uma **formação musical de excelência** no que diz respeito a todo o conhecimento do **ciclo básico da música**. A noção de afinação, a tradição da performance, da interpretação. Essa é a base técnica da música. Isso é essencial para o futuro docente (P9, ES, 2020).

P12: O fundamental é que o aluno da licenciatura encontre no curso uma **sólida formação** em harmonia, estudos teóricos e a base da linguagem musical. Além de seu estudo no instrumento, que deve ser em nível avançado, em nível de concerto (P12, ES, 2020).

Perspectivas semelhantes são compartilhadas por uma parcela expressiva do grupo de professores do curso, que, igualmente, reforçam em sua fala a oferta de uma formação musical sólida como “principal foco” da licenciatura em Música:

P5: O aluno entra no curso buscando um **aprofundamento em sua formação musical** e um grande **crescimento técnico**, que ele espera alcançar aqui dentro da licenciatura (P5, ES, 2020).

P9: É muito importante que o aluno encontre na universidade uma **formação musical de excelência** no que diz respeito a todo o conhecimento do **ciclo básico da música**. A noção de afinação, a tradição da performance, da interpretação. Essa é a base técnica da música. Isso é essencial para o futuro docente (P9, ES, 2020).

P12: O fundamental é que o aluno da licenciatura encontre no curso uma **sólida formação** em harmonia, estudos teóricos e a base da linguagem musical. Além de seu estudo no

dimensão pedagógico-musical. Como será possível verificar no decorrer do artigo, as menções dos sujeitos às outras duas dimensões formativas caracterizadas no presente trabalho – dimensão didático-pedagógica e dimensão geral – são notavelmente escassas.

instrumento, que deve ser em nível avançado, em nível de concerto (P12, ES, 2020).

Nas vozes dos professores, termos relacionados à qualidade do ensino ofertado pelo curso – tais como “aprofundamento”, “excelência” e “sólida” – são imediatamente voltados para determinados conhecimentos e/ou habilidades específicos, todos eles articulados no âmbito da dimensão estético-musical – “crescimento técnico”, “afinação”, “tradição de performance”, “harmonia”, “ciclo básico da música”, “estudos teóricos”. Por outro lado, é importante assinalar que nenhuma das falas desses docentes formula qualquer menção aos conhecimentos inerentes às dimensões didático-pedagógica, pedagógico-musical ou à dimensão geral da formação docente como algo diretamente relacionado às noções de profundidade, excelência ou solidez do curso.

A coerência interna das percepções expressas em todo esse primeiro conjunto de perspectivas de aprendizagem formuladas pelos sujeitos do curso permite, até o momento, a identificação de uma primeira *concepção formativa subjacente* aos discursos desses licenciandos e professores: a concepção de que a formação boa e desejável para a constituição do professor de música está prioritariamente vinculada à dimensão estético-musical. Nesse contexto, como afirma P9, é a “base técnica da música” que constitui aquilo que será “essencial para o futuro docente”.

Um segundo conjunto de perspectivas de aprendizagem verificadas entre os discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG se refere à especificação das práticas acadêmicas capazes de fazer com que um licenciando, efetivamente, alcance essa “boa formação” almejada e, conseqüentemente, venha a se tornar um “bom professor”. De fato, as percepções de professores, licenciandos e egressos a esse respeito já puderam ser vislumbradas em algumas das falas anteriormente visitadas, tais como “[...] a formação musical em minha área específica de performance foi de grande excelência” (E4); “[...] a tradição da performance, da interpretação [...]. Isso é essencial para o futuro docente” (P9); e “[...] seu estudo no instrumento, que deve ser em nível avançado, em nível de concerto” (P12). Entretanto, o teor dessas novas perspectivas de aprendizagem pode ser inferido com maior precisão a partir da leitura de depoimentos ainda mais explícitos:

L6: Um professor **tem que tocar!** Tem que ter prática musical (L6, ES, 2020).

L1: Um educador musical **precisa ser afinado** (L1, ES, 2020).

L16: **O ponto principal** para a pessoa ser professor de música é ser, primeiramente, **um bom músico**. Isso quer dizer que ele tem que **estar com o instrumento no ponto!** (L16, ES, 2020).

E1: O professor de música **tem que saber tocar**. Tem que **dominar o básico da música em seu próprio instrumento** (E1, ES, 2020).

P1: **Nosso curso enfatiza o tocar, o repertório, a performance**. Isso é muito bom. O aluno tem que terminar a licenciatura **dominando o seu instrumento** (P1, ES, 2020).

P5: [...] o licenciando tem que demonstrar **o domínio de seu instrumento**, pois você só pode ensinar aquilo que você realmente domina (P5, ES, 2020).

P9: Nós colocamos **essa exigência** de o licenciando ter um **conhecimento aprofundado de seu instrumento**. [...] Para um professor é preciso admitir que o diploma de licenciado não é um requisito que o mercado de trabalho costuma exigir. Os requisitos para ser um bom professor de música muitas vezes são avaliados pela confiança, pela habilidade no instrumento mesmo, pois **um aluno quer estudar com quem toca bem** (P9, ES, 2020).

P2: Eu falo o tempo todo para eles: **quanto mais você dominar seu instrumento, melhor professor você vai ser** (P2, ES, 2020).

Os elementos discursivos ressaltados nos depoimentos acima permitem perceber que, na medida em que expressam sua convicção de que a boa formação do professor de música será alcançada por meio do aperfeiçoamento técnico vinculado à *performance*, os sujeitos do curso delineiam sua adesão a uma segunda concepção formativa subjacente, que condiciona a boa formação de professores de música ao domínio técnico de um instrumento musical. Tal convicção é tão fortemente sedimentada em suas perspectivas de aprendizagem que os sujeitos nem sentem necessidade de expressar algum tipo de justificativa para sua formulação. Nesse aspecto, os discursos se mostram, então, explicitamente prescritivos e peremptórios: “[...] tem que tocar” (L6); “[...] precisa ser afinado” (L1); “[...] tem que estar com o instrumento no ponto” (L16). Nesse discurso, portanto, tal formulação aponta para o processo que Thompson (2011, p. 82) chama de *naturalização*, ou seja, a constituição artificial e muitas vezes sem embasamento de uma “verdade” que passa a ser tida por universal e que se impõe como naturalmente dada, inquestionável.

Os discursos dos professores seguem na mesma direção, fato que pode ser comprovado a partir das falas de P2 – “[...] quanto mais você dominar seu instrumento, melhor professor você vai ser” – e P9 – “[...] Os requisitos para ser um bom professor de música, muitas vezes, são avaliados pela confiança, pela habilidade no instrumento mesmo”. Nesse panorama, o argumento da capacidade docente adquirida por meio do domínio do instrumento musical é assumido pelos docentes como um ponto de apoio para a o delineamento de uma formação predominantemente direcionada à

dimensão estético-musical¹¹. Essa perspectiva é reforçada, ainda, por uma abordagem parcial das exigências formais impostas pelo mercado de trabalho aos professores de música. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando P9 assinala que “[...] é preciso admitir que o diploma de licenciado não é um requisito que o mercado de trabalho costuma exigir”, argumento que desconsidera a legislação e as demais diretrizes educacionais vigentes no país quanto às exigências legais para o exercício da profissão docente em qualquer área do conhecimento, na Educação Básica (Brasil, 1996).

É importante salientar ainda que essa concepção formativa assume contornos bastante concretos no cotidiano acadêmico da LicMus/UFMG. No sentido de construir essa formação para uma performance de alto nível, os professores do Curso esperam que os licenciandos se dediquem sistematicamente às práticas de estudo já consolidadas por meio do modelo conservatorial (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2012). É o que se pode perceber nos discursos de P2 e P8:

*P2: O aluno da licenciatura **tem que entender** que **ele deve ser disciplinado e ter aquelas tantas horas de estudo por dia**, senão ele vai virar um professor “meia-boca”. É preciso estudar bastante o instrumento (P2, ES, 2020).*

*P8: Precisamos criar, na licenciatura, estudos que façam dos alunos **exímios instrumentistas** e improvisadores. **Eles têm que entender que é preciso sentar com o instrumento 6 ou 7 horas todos os dias** (P8, ES, 2020).*

Nos trechos acima, expressões como “tem que entender” (P2), “ele deve ser disciplinado” (P8) e “[...] é preciso sentar com o instrumento 6 ou 7 horas todos os dias” (P8) denotam prescrições imperativas que chegam a desconsiderar – em nome da busca por um determinado modelo de excelência no instrumento musical – todas as outras demandas por tempo, seja da vida pessoal, acadêmica ou profissional do estudante.

Entre os licenciandos, essa noção de rigor comumente associada aos estudos técnicos é, muitas vezes, percebida como fator de legitimação e comprovação da credibilidade e da seriedade de seus estudos. É o que se pode perceber nos depoimentos de L11, L9 e L7:

L11: Eu conheço amigos que estudam em outros cursos e sei que isso é raro nas licenciaturas. Acho que esse é um diferencial da UFGM (L11, GF2, 2020).

*L9: Uma das coisas que me chama a atenção é que a licenciatura na UFGM é **claramente tecnicista**, é um curso que **prima mesmo pela técnica do instrumento**, técnica do*

¹¹ Dados quantitativos da pesquisa corroboram essa constatação. De fato, 12 dos 13 professores entrevistados enfatizaram e justificaram de diversas formas sua convicção de que o licenciando precisa se dedicar para ser um “performer de alto nível”.

tocar, de buscar a perfeição instrumental. **Esse é um ponto forte dessa licenciatura** (L9, ES, 2020).

L7: Deveria ser mais técnico ainda. Para mim, **o cara que não tem domínio técnico não era nem para entrar num curso superior**, se não souber essa essência. **Isso desvaloriza a licenciatura** (L7, GF1, 2020).

Uma outra particularidade presente na voz dos educadores a esse respeito é que os argumentos de legitimação em torno da concepção do domínio técnico-instrumental também aparecem sob a forma do delineamento das *consequências negativas* ocasionadas pela eventual não-adesão dos licenciandos a essa noção de seriedade e disciplina nos estudos. Desse modo, o depoimento mencionado – “[...] senão ele vai virar um professor ‘meia-boca’” (P2) –, por mais que pareça um recurso de figura de linguagem, revela a convicção assumida por este professor de que, caso o aluno não obtenha um determinado nível de domínio técnico em seu instrumento, isso necessariamente comprometerá toda a sua pretensão de ser um bom professor. Esse mesmo tom pode ser verificado em formulação ainda mais enfática na fala de P1:

P1: Mas se a pessoa **não quer, não tem interesse...** eu deixo o aluno decidir em que nível ele quer terminar o curso. **Você que sabe!** É assim: o camarada quer ter a possibilidade de passar numa prova de altíssimo nível e ter um superemprego? [...] Ou quer ficar dando aulinhas [...]? Ou mesmo se ele quer ser **só um professor de colégio Básico**, né? (P1, ES, 2020).

Como é possível verificar, o discurso do docente é incisivo – e certamente também intimidador – na busca por defender a concepção assumida. Mais ainda: ao considerarmos que esta fala expressa explicitamente argumentos que o professor alega utilizar junto aos seus alunos no exercício cotidiano de sua docência, deve-se levar em conta, inclusive, que ela carrega o poder de constituir determinadas práticas sociais dentro do curso. Nesse contexto semântico, formulações de expressões como “você que sabe”, “[...] ficar dando aulinhas [...]” e “[...] quer ser só um professor de colégio Básico”, além de revelar uma relação de desvalorização no que se refere a determinados campos de atuação do educador musical, caracteriza nitidamente o que, na análise de discursos, Thompson (2011) designa como *dissimulação por tropo*. Nesta estratégia de construção simbólica, opera-se a defesa e a implementação de uma determinada concepção por meio do emprego de elementos discursivos aparentemente desconexos a ela (Thompson, 2011, p. 84). Esse é o recurso que se pode perceber nos argumentos de P1, que frontalmente questionam seus alunos com relação a questões mais amplas – como o interesse pelos estudos, a noção de qualidade musical ou a perspectiva de um bom emprego

na área, por exemplo –, mas visam, na realidade, apenas obter a adesão daqueles licenciandos a um determinado modelo de formação.

Aprofundando as análises em torno das falas dos sujeitos a respeito da natureza dessa formação desejável para a constituição do professor de música, percebe-se que um terceiro conjunto de perspectivas de aprendizagem que emergem de seus discursos vincula explicitamente a *boa formação docente* e o *domínio técnico capaz* de alcançá-la ao universo da música erudita:

L9: [...] o método de ensino assumido pelos professores do curso, que é um **ensino centrado na música erudita...** harmonia, contraponto, a própria percepção... toda essa base erudita, para mim, é o ponto forte do curso. **Porque aí a gente vê que é uma coisa séria...** pra valer mesmo (L9, ES, 2020).

L14: Há alguns professores da UFCG... tem aqui um núcleo de professores que considero de altíssimo nível... o currículo deles, cada um na sua área [...] nessa “pegada” erudita mesmo. **Isso é um diferencial da qualidade de nosso curso** (L14, ES, 2020).

P1: Eu preparo meus alunos para repertório de concurso [...]. É preciso que o aluno toque muito bem, porque o músico que é bom nunca fica desempregado. [...] Então, eu acho que **a universidade de música não pode querer negar a música erudita ocidental, não.** Como assim? (P1, ES, 2020).

P12: O fundamental para a pessoa ser bem formada é um método... e **o método por excelência está aonde? É lá, mesmo: no erudito!** (P12, ES, 2020).

Como é possível perceber, as perspectivas de aprendizagem aqui apresentadas assumem a linguagem e o repertório eruditos como uma espécie de *fonte primordial* na busca pela competência/excelência necessária para a atuação no mercado de trabalho. Essa é uma convicção que parece estar consolidada entre os sujeitos da LicMus/UFCG. Com efeito, as falas apresentadas são notadamente marcadas pela construção de *cadeias de razoabilidade*, cuja função parece ser justificar e fundamentar a *opção preferencial* do curso pelos referenciais próprios da música erudita.

Nesse quadro, os discursos desses sujeitos lançam mão de noções como a garantia de qualidade obtida a partir do currículo de membros do quadro docente (L14) e a perspectiva de uma boa colocação profissional que esse tipo de estudo pode vir a proporcionar (P1). Em tal contexto, se a “boa formação musical” se encerra prioritariamente em um lócus específico – a música erudita (P12) –, torna-se difícil até mesmo imaginar uma formação docente que problematize a adesão a seus padrões – “Como assim?” (P1). Estruturados e encadeados de maneira lógica e aparentemente

inquestionável, esses discursos caracterizam a estratégia tipificada por Thompson (2011, p. 82) como *racionalização*, e são acionados como argumentos de autoridade que visam legitimar a formação de caráter erudito no contexto da LicMus/UFMG, uma vez que estabelecem elos com tradições firmemente instauradas, conferindo-lhes *status* de “coisa séria... pra valer mesmo” (L9).

Tais perspectivas de aprendizagem permitem, portanto, a identificação de uma terceira concepção formativa compartilhada entre os sujeitos do curso: a concepção de que a música erudita define e constitui o conjunto de conhecimentos e saberes fundamentais para a formação do professor de música. Fato digno de nota é que essa concepção formativa se encontra explicitamente vinculada à questão da colonialidade como força definidora dos conhecimentos e saberes a serem estudados nos cursos superiores da área de Música, conforme refletido em trabalhos como os de Queiroz (2017b; 2019; 2020)¹². Nesse quadro, os discursos dos sujeitos da LicMus/UFMG corroboram tanto as análises empreendidas por esta pesquisa em torno do PPC do Curso quanto as proposições dos estudos que apontam a naturalização do conjunto de conhecimentos característicos da linguagem musical erudita como sendo a referência prioritária e essencial para a padronização da formação musical em nível superior (Penna; Sobreira, 2020; Queiroz, 2020; 2019; 2017b; Pereira, 2012). Essa reflexão será retomada em detalhes em discussões posteriores.

Por fim, um quarto grupo de *perspectivas de aprendizagem* identificadas nas falas dos sujeitos da LicMus/UFMG evidencia a existência de uma espécie de concepção-mestra que representa uma síntese unificadora das três anteriores. Com efeito, de acordo com as falas analisadas, os sujeitos do curso formulam uma concepção formativa por meio da qual se define a existência de um determinado conjunto de conteúdos específicos previamente sistematizados que constituem a base por excelência de toda a formação – técnica e docente – para a área de Música. Em outras palavras, trata-se da concepção a respeito da existência e da natureza de uma suposta “base de tudo”!

¹² “Colonialidade” é um conceito cunhado a partir das reflexões do sociólogo peruano Anibal Quijano (1997; 2005; 2007), posteriormente revisitado por autores como Walter Dignolo (2017) e Castro-Gomes (2000; 2007). De modo geral, o termo é utilizado para designar o domínio cultural e intelectual exercido por povos colonizadores sobre povos subalternizados, mesmo depois de eventuais independências geopolíticas. Na área da Música, esse mesmo termo tem sido usado para assinalar que os processos de construção histórica que ocasionaram a constituição de um modelo acadêmico de estudos predominantemente centrado na música de concerto de tradição europeia notadamente conceberam todo um aparato cultural destinado a “[...] criar, no trópico que se erguia como país, uma nação ‘civilizada’ que, como tal, precisava de uma música promotora do mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia” (Queiroz, 2020, p. 158). Na tese que dá origem ao presente trabalho (Ferreira Filho, 2021), as reflexões em torno da problemática da colonialidade permitem perceber como os currículos da área de música em nosso país são marcados pelo silenciamento e pelo “escondimento” de tantos saberes e fazeres musicais que, efetivamente, possuem relevância social e cotidiana.

Na verdade, essa concepção já vinha dando sinais de sua presença desde as primeiras falas analisadas nesta seção: “o ciclo básico da música” (P9); “a base técnica da música” (P9); “a base da linguagem musical” (P12); “a essência da formação musical” (P8). Entretanto, essa concepção se torna ainda mais explícita ao identificarmos as falas que procuram ilustrar a quais disciplinas e conteúdos exatamente os sujeitos se referem quando fazem menção aos estudos que consideram essenciais na licenciatura:

L3: Um bom professor precisa **solfejar** e ter um bom conhecimento sobre **história da música** (L3, ES, 2020).

L4: Eu sei que estudos que temos como a **história da música**, por exemplo, são importantes como **formação básica** para os professores. A mesma coisa eu digo sobre os aspectos teóricos da música, que a gente encontra nas disciplinas **Harmonia, Contraponto** etc. (L4, ES, 2020).

L8: [...] História da música, harmonia, percepção. Essa é a **formação enquanto músico, que vem primeiro, porque é essencial para, depois, você ser professor** (L8, ES, 2020).

L9: **Harmonia, contraponto, percepção** são os estudos principais, a base da música, em minha opinião (L9, ES, 2020).

É importante salientar que, conforme assinalado anteriormente, os conteúdos agora relacionados pelos estudantes dizem respeito às disciplinas que são compartilhadas entre o Bacharelado e a Licenciatura. Nesse panorama, o uso de expressões como “[...] importantes como formação básica” (L4), “[...] são os estudos principais” (L9) e “[...] a formação enquanto músico, que vem primeiro porque é essencial para depois você ser professor” (L8) evidenciam o nível de valoração atribuído a esses estudos, tidos como caracterizadores da assim chamada “base de tudo”.

As falas de alguns professores confirmam a circulação dessa concepção formativa naquele meio social:

P1: **Boa teoria e harmonia** são **essenciais e indispensáveis** ao professor em formação (P1, ES, 2020).

P4: Se me perguntarem o que é **mais importante** para o professor de música saber, eu respondo logo: **escalas e tonalidades. É isso que faz a música!** (P4, ES, 2020).

P2: Muito importante em nosso currículo é a valorização da **harmonia, arranjo, composição**. Isso é muito bom porque são essas coisas que **dão uma base boa para eles** (P2, ES, 2020).

P5: Um professor de música, em qualquer situação, **precisa entender de harmonia, precisa entender de contraponto, análise** (P5, ES, 2020).

P3: É essencial o domínio dos **fundamentos da linguagem musical** como um todo: **harmonia, aspectos teóricos, leitura** (P3, ES, 2020).

P8: Eu falo mesmo em teoria, leitura da partitura [...]. **São esses conhecimentos que dão o fundamento** para uma pessoa ser um músico. E aí, é o seguinte: se o cara é músico, ele dá aula... ele faz o que ele quiser! (P8, ES, 2020).

Os discursos dos professores não apenas reforçam a delimitação dos conhecimentos e saberes que se estabelecem como a “base de tudo”, mas também deixam evidente que o domínio dessa base define, em sua percepção, o nível de um músico e, em última análise, também o nível de um professor de música. Nesse aspecto, expressões reiteradas, tais como “base”, “essencial”, “fundamento”, “indispensáveis”, “mais importante”, dentre outras, constituem-se como escolhas linguísticas que possuem, nesse contexto semântico, uma função de *naturalização*, ou seja, atuam como elementos discursivos que obscurecem as dimensões socioculturais dos conteúdos a que se referem enquanto recortes de determinadas práticas anteriores, dotando-as de caráter e importância natural e inquestionável (Thompson, 2011, p. 87). Essa concepção é muito bem definida pela frase final da fala de P8: “São esses conhecimentos que dão o fundamento para uma pessoa ser um músico. E aí, é o seguinte: **se o cara é músico, ele dá aula... ele faz o que ele quiser!**”

No entanto, esse intrincado sistema de perspectivas de aprendizagem e concepções formativas contempladas no cenário da LicMus/UFCCG certamente se configura a partir de algo muito mais complexo que a simples sobreposição de diferentes percepções a respeito da formação docente para a área de Música e da forma como ela se desenvolve dentro daquele Curso. Conforme mencionado anteriormente, a articulação entre os traços caracterizadores de todas essas perspectivas e concepções explanadas até o momento permite a identificação de uma espécie de *linha mestra* que, por assim dizer, confere uma certa unidade a todas percepções. Nos termos da ACD, isso sugere a existência de uma *ideologia consolidada e compartilhada* entre os sujeitos do curso, sobretudo entre licenciandos e professores¹³.

De fato, Fairclough (2001a, p. 117) define ideologia como uma significação da realidade construída em diversas dimensões das práticas discursivas e que atua no sentido de produzir, reproduzir ou,

¹³ Os dados da pesquisa mostraram que o discurso dos egressos tende a apresentar perspectivas fundamentalmente divergentes a esse respeito, fenômeno ocasionado por seu nível de reflexão em relação à funcionalidade dos conhecimentos docentes adquiridos no decorrer da licenciatura frente ao cotidiano profissional no qual estão inseridos.

eventualmente, transformar as relações de dominação em um determinado contexto. No caso específico daquilo que se infere a partir dos discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG, a ideologia identificada por esta análise pode ser formulada por meio da seguinte proposição: um bom professor de música é definido por uma boa e desejável formação musical, a qual se materializa por meio do domínio de seu instrumento e pela aquisição de determinados conhecimentos considerados como a “base de tudo”, em música. Essa “base de tudo”, por sua vez, consiste em um corpo de saberes cristalizados e fundamentalmente definidos a partir de padrões vinculados à música erudita.

Longe de permanecer como uma concepção sub-reptícia ou velada, a adesão a essa ideologia apresenta explícitos sinais de *naturalização* na fala dos sujeitos (Thompson, 2011, p. 87), o que se pode perceber nos depoimentos a seguir:

L8: A técnica erudita serve para qualquer música. Então, não vejo problema no repertório da Universidade ser mais erudito. **Essa é a base** (L8 ES, 2020).

L16: Quando eu entrei no Curso, **eu já entrei sabendo que era um curso erudito.** Então, nem posso reclamar disso, porque a gente já sabe desde antes de entrar (L16, ES, 2020).

L19: Eu quero ser um bom professor de música, esse é um alvo. Para isso, **goste ou não, eu tenho que dar conta da música erudita.** É aí que entra a disciplina (L19, ES, 2020).

L7: Eu acho que é mesmo como diz o professor P?: para tocar qualquer coisa, a gente toca lá fora. O que eu já sei... eu já sei! Aqui, na Universidade, **eu devo aceitar que vou tocar o que não sei, coisas mais altas: é aí que entra o erudito!** (L7, ES, 2020).

Como é possível verificar, coadunam-se todas as perspectivas de aprendizagem e concepções formativas subjacentes apresentadas até o momento às diretrizes e estruturas formalizadas pelo PPC da LicMus/UFCG. Elaboram-se, então, certas *conformações* dos sujeitos aos princípios prescritos pelo núcleo da ideologia dominante no cenário do Curso. Nesse quadro, não há o que questionar: a música erudita de tradição europeia é a base de tudo, o fundamento, uma vez que ela “serve para qualquer música” (L8). Essa afirmação pode ser compreendida como uma marca que desvela o entendimento de que a música erudita está, de alguma forma, em um nível de valoração superior ao de todas as outras músicas elaboradas pelo ser humano ao longo de sua história. Tal concepção é muito bem ilustrada pela fala de L7, que se refere ao repertório erudito trabalhado na Licenciatura como a “[...] coisas mais altas”. A fala do docente P12 segue nessa mesma direção:

P12: O problema é que Campina Grande está numa fase de grupos musicais muito populares ainda, a tradição nossa aqui... a gente [do LicMus/UFCCG] ainda não conseguiu mexer com isso, depois de tanto tempo. Eu penso muito nisso, porque acompanhei de perto o processo vivido em João Pessoa, que fez uma coisa muito forte: **trouxe gente de fora, montou uma orquestra, porque sabiam que era só a partir daquela música ali que viria a especialização** dos músicos locais [...] para crescer musicalmente “pra” valer. O resultado é que hoje, depois de alguns anos, João Pessoa **agora tem músicos populares diferenciados, porque eles agora têm o alicerce seguro** que pode ser usado para tudo o mais que quiserem fazer, inclusive **ser os melhores professores** [...]. Aqui em Campina Grande, por não termos essa atuação mais forte na sociedade, a gente ainda não conseguiu modificar isso tudo (P12, ES, 2020).

Como é possível verificar, a fala do professor significa a música erudita como algo superior à “[...] tradição nossa aqui”, que “[...] **ainda** está numa fase de grupos musicais muito populares”. A música erudita, então, passa a ser descrita não como uma representante de uma determinada cultura situada no tempo e no espaço, mas encontra-se alçada à condição de marco referencial e fonte de formação para o aperfeiçoamento das outras práticas musicais. Ela extrapola, portanto, a dimensão do *repertório* erudito, assim como também está para muito além, simplesmente, de uma eventual admiração por seus compositores, estilos, técnicas, sonoridades etc. Trata-se, fundamentalmente, do estabelecimento de uma referência *metacultural* para a qual se atribui o poder e a missão de promover o aperfeiçoamento de todas as outras músicas de todas as outras culturas da história humana, pois, afinal de contas, de acordo com as palavras de P12, somente a base sólida proporcionada pela música erudita pode ajudar o músico a “[...] crescer musicalmente para valer”, já que apenas ela consiste no “[...] alicerce seguro que pode ser usado para tudo o mais que quiserem fazer, inclusive serem os melhores professores”.

Diante da força simbólica estabelecida por tal ideologia, mesmo os sujeitos que articulam argumentos em direção a percepções alternativas – ou até mesmo conflitos – com relação a essa potência sentem-se na necessidade de se justificar e até mesmo de se desculpar ao se colocar em contraposição às bases de formação tidas como fundamentais naquele contexto. Esse é o caso do depoimento do licenciando L13, que problematizava em sua fala o fato de que os conteúdos que estudava nas disciplinas da Licenciatura pouco ou nada o estavam ajudando em seu contexto profissional:

L13: Veja, professor, eu espero que o senhor não entenda mal o que estou falando. Eu não estou dizendo que não dou valor aos estudos nem que acho ruim ser disciplinado, fazer as pesquisas, me dedicar... (L13, ES, 2020).

O mesmo tipo de constrangimento pode ser percebido nas falas de L4 e E9:

L4: A nossa academia é erudita e europeia. Eu acho isso lindo. Mas nos lugares onde eu trabalho as coisas que eu estudo aqui... não tem nem como usar. Deixa [eu] ser bem claro. É mais ou menos assim: **eu admiro demais a música erudita**, eu gosto de tocá-la e aprendo muito com ela. **Eu sei que ela é como se fosse a origem de tudo**, mas a realidade aqui é muito distante. **Falta mudar a realidade para que a gente possa usar esse estudo**. Acho que a universidade vai conseguindo isso aos poucos, mas é questão da educação do nosso povo mesmo (L4, ES, 2020).

E9: O repertório do Curso de Licenciatura era totalmente alienado da realidade profissional. Eu vejo nisso um problema. Porque, **por mais que toda a fundamentação teórica e técnica de todo tipo de música que a gente tem aqui no Ocidente tenha vindo do berço erudito**, como professores, nós deveríamos aprender como ajustar tudo isso para o nosso ambiente real (E9, ES, 2020).

Como é possível perceber, as falas também revelam uma outra fase da *conformação* dos sujeitos à ideologia dominante no curso. Com efeito, ainda que estejam articulando argumentos cujo intuito seja expressar uma questão muito concreta de suas vidas profissionais – a inadequação de determinados conhecimentos e saberes musicais estudados na Licenciatura às demandas verificadas em seus ambientes de trabalho –, os sujeitos têm o cuidado de elaborar suas falas lançando mão de determinados elementos discursivos cuja função parece ser alcançar uma certa *concessão ou autorização* para que possam expressar seus questionamentos: “Eu sei que ela [a música erudita] é como se fosse a origem de tudo, mas a realidade aqui [...]” (L4).

A maneira como o egresso E9 formula sua fala, por sua vez, ecoa em consonância com o depoimento de P12, analisado anteriormente: “[...] por mais que toda a fundamentação teórica e técnica de todo tipo de música que a gente tem aqui no Ocidente tenha vindo do berço erudito [...]” (E9). Nesse quadro semântico, o discurso dos sujeitos revela objetivamente o fato de que, muito embora estejam, nesse momento, procurando expressar sua necessidade por uma formação docente diferente daquela a que têm tido acesso, a noção daquilo que seja a boa formação, a formação sólida e consistente, é determinada pela ideologia da base de tudo, que é a música erudita de tradição europeia.

Há, entretanto, outras implicações que merecem atenção nesse cenário. Nos termos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a *naturalização* de uma determinada ideologia num dado contexto social pode vir a caracterizar a constituição de uma *hegemonia*, a qual Fairclough compreende como sendo uma liderança ou dominação exercida por força da integração dessa

ideologia aos modos de pensar e agir dos sujeitos (Fairclough, 2001a, p. 121). Constituída a partir de alianças e concessões que operam no sentido de construir um consentimento naturalizado e automatizado – as conformações às quais tenho me referido –, essa liderança alcança a prerrogativa de impor aquilo que passa a ser tido como padrão em determinado meio social.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível verificar, as análises em torno dos discursos formulados pelos sujeitos da LicMus/UFCG até o momento evidenciam que a ideologia que se impõe nesse meio social apresenta-se efetivamente como *hegemônica*. Isto acontece à dominação e ao poder exercido naquele espaço formativo, determinando as premissas que fundamentam as concepções a respeito da natureza e das características da formação docente ali desenvolvida e norteando as práticas sociais assumidas por seus sujeitos. Naquele contexto, a materialização dessa hegemonia dá-se por meio de processos de sobrevalorização da música erudita de tradição europeia em relação a todas as outras práticas musicais e da sobreposição dos conhecimentos, repertórios e procedimentos a ela relacionados como referência fundamental para a formação desenvolvida no Curso¹⁴.

A presença dessa hegemonia nos discursos dos sujeitos deve também ser compreendida à luz das reflexões em torno dos traços de colonialidade ainda fortemente impressos no cenário do ensino superior de Música de nosso país (Queiroz, 2019; 2020). Nesse sentido, é possível afirmar que os discursos dos sujeitos da Licenciatura em Música da UFCG situam localmente aquilo que observa Moore: “[...] a maior parte das instituições musicais mostra-se ideologicamente colonizada a esse respeito, recusando-se a valorizar seu próprio patrimônio” (Moore, 2017, p. 05, *tradução minha*)¹⁵.

Por fim, cumpre salientar que a força da ideologia hegemônica verificada no cenário da LicMus/UFCG pode ser comprovada também por meio dos dados quantitativos obtidos no decorrer da pesquisa que deu origem ao presente artigo. De fato, aproximadamente 80% dos licenciandos que responderam aos questionários digitais e participaram de entrevistas e grupos focais declararam espontaneamente ter consciência do perfil erudito do Curso – muito embora isso não seja explicitamente formulado em nenhuma das seções do PPC que definem formalmente o perfil do Curso. Dentre os professores, 12 dos 13 entrevistados, em algum momento, fizeram

¹⁴ É importante ressaltar que essa hegemonia verificada no cenário da formação de professores de música da UFCG é também encontrada em vários outros contextos formativos, tanto no Brasil como no exterior, conforme apontam os estudos de Moore (2017), Campbell, Myers e Sarath (2016), Aróstegui (2011), Pereira (2012), Queiroz (2017c; 2019; 2020), dentre outros.

¹⁵ “Most musical institutions appear ideologically colonized in this sense, refusing to valorize such heritage” (Moore, 2017, p. 5).

referência aos conteúdos, repertórios ou procedimentos próprios da música erudita como referência principal para a formação docente da licenciatura em música.

Isso não significa, entretanto, a ausência de vozes divergentes e mesmo de relevantes problematizações presentes nos próprios discursos que se conformam explicitamente à ideologia hegemônica ali presente. A esse respeito, Fairclough (2001a, p. 122) – tomando como base as reflexões e proposições teóricas formuladas por Antônio Gramsci – assinala que “hegemonia não é sinônimo de homogeneidade” e que, portanto, todo contexto social tende a também ser permeado por outras vozes, *vozes divergentes*, que representam ideologias minoritárias, mas que reclamam constantemente seu próprio direito à posição hegemônica.

No caso específico da LicMus/UFCG, essas outras vozes ecoam nas falas de uma expressiva parcela de licenciandos e professores, mas se mostram especialmente presentes na perspectiva de seus egressos, que muitas vezes veem a formação universitária a que tiveram acesso sendo cotidianamente questionada por demandas profissionais totalmente desvinculadas da linguagem erudita. Isso tem levado o Curso a uma salutar reavaliação de seus rumos, o que já pode ser verificado em brechas e rupturas decoloniais evidentes na atuação de alguns dos professores da casa. Tais iniciativas, ao que parece, tendem a se consolidar na proposta do novo Projeto Pedagógico do Curso, que se encontra em fase de elaboração. São as vozes divergentes ocupando os espaços e começando a adquirir protagonismo. Os dados e discussões referentes a esses discursos de divergência serão abordados em estudo posterior.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, José Luís. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 25, p. 19-29, jan./jun. 2011.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, Ed. *Transforming Music Study from its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*. [S.l: s.n.], 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, p. 79-91, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: 2001b. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *Revista Teias*. v.11, n. 22, 2010. p. 225-234. Disponível em:< <http://bit.ly/2TD5fZC>>. Acesso em 03 jul. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 9, p. 739-763, 1985.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. A. (Org.). *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology, and interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005b. p. 53-70.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 2, p. 163-195, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. Language, ideology and power. In: FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Edinburg: Pearson, 1995. p. 21-84.

FAIRCLOUGH, Norman. Peripheral vision: discourse analysis in organization studies – the case for critical realism. *Organization Studies*, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005a.

FAIRCLOUGH, Norman. *Teoria social do discurso*. Brasília: Ed. UnB, 2001a.

FERREIRA FILHO, João Valter. Educando e educador: as percepções dos licenciandos em música da UFCG a respeito de sua formação e de sua realidade profissional. In: Congresso Nacional Da Associação Brasileira De Educação Musical, 22, 2015. Natal. *Anais...* Natal: Associação Brasileira de Educação Musical, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1115/333>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERREIRA FILHO, João Valter. Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG. 432 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MAGALHÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: 2001.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 26 ago 2020.

MIGNOLO, Walter D. Preface to the 2012 edition. In: MIGNOLO, Walter D. (Ed.). *Local histories/global designs in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press, 2012. p. 9-23.

MOORE, Robin D. (Ed.). *College Music Curricula for a New Century*. New York: Oxford University Press, 2017.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares de 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 280 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*. v. 10, n.1, p. 153-199, jan./jun. 2020a.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XIV Congresso Da Associação Brasileira De Educação Musical. *Anais...* Campo Grande, 2019, p. 1-17.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *Intermeio*. Campo Grande, v. 19, n, 37, p. 95-124. jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *Intermeio*, v. 23, n. 45, p. 99–124, 2017a.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *Perspectivas para a formação de pesquisadores(as) em música*. 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n6oFsIY-cH8>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

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*, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017b.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re) pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *Debates*, n. 18, p.163-191, 2017c.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168- 178, 2007. Disponível em: Disponível em: <https://pybarra.weebly.com/uploads/6/8/7/0/687099/__quijano_coloniality_and_modernity_rationality.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

SILVA, Everton Rodrigues da.; GONÇALVES, Carlos Alberto. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no

estudo das organizações. *Cad. EBAPE.BR*, v. 15, n. 1, Artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2017.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Recebido em 20/07/2022, aprovado em 03/08/2022

João Valter Ferreira Filho é Doutor em Música (Universidade Federal da Paraíba - UFPB), com pesquisa em torno da formação superior de professores de Música. Possui Graduação em Música (Universidade Federal do Piauí - UFPI), Especialização em Educação Musical (UFPI) e Mestrado em Educação, com pesquisa em História e Memória da Educação Musical (UFPI). É professor da Licenciatura e do Bacharelado em Música da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde também coordena o EHMMus - Grupo de Pesquisa em Ensino, História e Memória da Música. Outras áreas de atuação: música sacra medieval e música popular. <https://orcid.org/0000-0002-3770-1666>