

Formação e inserção profissional de professores de música: problematizações e reflexões a partir da Licenciatura em Música da UFCG

GTE 17 - Formação musical, colonialidade e opções decoloniais

Simpósio

*João Valter Ferreira Filho
Universidade Federal de Campina Grande
joao.valter.ufcg@gmail.com*

*Luís Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba
luisrsqueiroz@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado realizada com sujeitos que compõem o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande. Tendo por base perspectivas de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada, o trabalho tem como objetivo compreender, discutir e analisar como os sujeitos que compõem o curso de Licenciatura em Música da XXXX percebem, problematizam e concebem perspectivas culturalmente contextualizadas na e para a formação ofertada pelo curso. O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa que contemplou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas e grupos focais. Os resultados evidenciam que alunos, professores e egressos têm percebido e problematizado uma desvinculação da formação ofertado pelo Curso com o universo cultural em que ele se insere, apontando perspectivas e demandas para a construção de uma formação de professores de música mais contextualizada culturalmente.

Palavras-chave: Professores de música; Diversidade e cultura; Formação culturalmente contextualizada.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta dados e reflexões oriundos de uma pesquisa de Doutorado que teve como objetivo geral compreender como têm se estabelecido 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 como essa realidade, articulada às percepções, conformações e proposições de seus sujeitos, pode subsidiar a formulação de perspectivas e propostas em direção a uma formação de professores de música culturalmente contextualizada. Realizada entre os anos de 2017 e 2020, a pesquisa contou com observação participante, sessões de grupos focais, aplicação de questionários, produção de memoriais e

realização de entrevistas semiestruturadas junto a professores, ex-professores, alunos e egressos do curso. Nesse quadro, a pesquisa da qual se origina o presente recorte consiste em um trabalho diretamente relacionado à interpretação dos significados das escolhas assumidas por aquele Curso na definição de seu perfil formativo e de suas repercussões na formação docente e nas vidas de seus sujeitos.

Dentro desse universo mais geral da pesquisa, delimitamos como foco deste trabalho a análise das percepções e avaliações dos sujeitos do curso em torno das inter-relações entre a formação docente ofertada e as demandas concretas do cotidiano profissional tais como se apresentam no cenário sociocultural onde o curso se insere. Para dialogar e interpretar essa realidade nos fundamentamos em aportes epistemológicos relacionados a contextualização cultural da formação docente em música na atualidade a partir das perspectivas e proposições de autores como Bowman (2007; 2014; 2018; 2020), Queiroz (2017a; 2017b; 2019; 2020a), Penna (2007; 2014), dentre outros.

O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa que se consolidou a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas e grupos focais. Os dados produzidos na pesquisa acerca das percepções e as reflexões dos sujeitos que compõem o curso foram sistematizados a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD), aqui assumida, sobretudo, com base nas proposições de Fairclough (2001a; 2001b; 2005; 2010; 2012).

2. Uma formação docente culturalmente contextualizada: pilares teóricos da pesquisa

Ao refletirmos em torno de novas alternativas curriculares para a formação de professores de música no contexto específico da Licenciatura em Música da UFCG, assumimos, no decorrer da pesquisa que deu suporte ao presente trabalho, perspectivas epistemológicas de uma formação de professores culturalmente contextualizada. Esta concepção de formação é caracterizada pela oferta de vivências e experiências formativas alicerçadas sobre em um princípio fundamental: uma formação feita a partir da, na, para e em diálogo com a cultura do contexto que esse processo ocorre. Assim, vislumbra formar professores de música capazes de compreender as realidades culturais presentes em seu contexto social e de construir pontes educativas entre as diversas musicalidades, práxis, espaços de formação e experiências musicais que caracterizam o mundo de formação e inserção do estudante tanto local quanto nacional e, até mesmo, internacionalmente. Essas realidades culturais – que se espraiam por

âmbitos como as configurações dos cenários profissionais, o pertencimento social, a história local, para citar somente alguns – constituíram o conjunto de perspectivas concretas de formação e ação que foram designadas ao longo de toda a pesquisa como demandas da contemporaneidade.

Ao apontar alguns dos principais desafios para a formação de professores de música no Brasil, Penna (2007; 2014) assinala que a licenciatura em música, além da formação específica voltada para os conhecimentos musicais, deve orientar seus currículos de modo a favorecer aos licenciandos uma formação docente que contemple três dimensões, a saber: (1) o compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; (2) o compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; e (3) o compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007; p. 53; 2014, p. 6).

Nessa mesma direção, em pesquisas recentes, Queiroz (2017b; 2020) tem apontado para direcionamentos que visam a transformação curricular no contexto do ensino superior de música no Brasil, tomando como referência uma perspectiva vinculada às reflexões em torno da decolonialidade. Com base em uma pesquisa documental que verificou vários traços de colonialidade nos projetos pedagógicos de 20 cursos de graduação em música do país, o autor elabora quatro diretrizes gerais que visam incorporar bases epistemológicas centralizadas na cultura brasileira no interior dos currículos dos cursos superiores de música (QUEIROZ, 2020, p. 13). No quadro das proposições assinaladas pelo autor, pode-se destacar: (1) conhecer e incorporar diferentes tipos de música produzidos no Brasil; (2) criar diálogos efetivos entre os cursos de formação superior em música e a realidade musical que circunda as universidades; (3) incorporar novas estratégias de formação e de organização curricular a partir da diversidade musical; e (4) trabalhar música como um conceito amplo que abrange ética e justiça social.

A necessidade de uma formação pautada pela perspectiva intercultural e pela diversidade em suas escolhas curriculares pode ser inferida também das reflexões articuladas na dimensão da formação de professores de música em âmbito internacional. Ao discutir sobre a importância de reflexões em torno da dimensão social e cultural da identidade do professor de música na contemporaneidade, Bowman (2007) assinala que a música não pode ser concebida (e/ou ensinada – e/ou aprendida) como sendo destituída de teor sociocultural. Dessa forma, em suas palavras:

Somente quando reconhecermos o vínculo entre nossas escolhas musicais (curriculares, pedagógicas, etc.), as formas como configuramos nossas identidades de educadores musicais, e as questões de justiça social é que a educação musical estará preparada para avançar nesta frente. É pouco provável que façamos progressos significativos até que reconheçamos que a relação entre questões musicais e sociais não são periféricas ou contingentes, mas constitutivas (BOWMAN, 2007, p. 110).

O autor chama a atenção para o fato de que o fenômeno musical, ao ser abordado isoladamente, acriticamente, sem vínculos históricos, deixa, por assim dizer, de ser música! Assim sendo, segue o autor, os professores de nosso tempo precisam parar de hesitar em dar passos significativos em direção a uma abordagem na qual a música seja assumida como um fato social. Dessa forma seu ensino, portanto, precisa se impregnar definitivamente das implicações e responsabilidades próprias de um fenômeno cultural com tão ampla presença na sociedade. Bowman considera essa a principal questão identitária a ser colocada diante do professor de música atualmente:

Pense por um momento sobre as forças que perturbam e dividem o mundo de hoje: pobreza, doença, inanição, guerra, terrorismo, desabrigo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios numerosos demais para serem mencionados aqui. Considere também a bravura e convicção daqueles que dedicam suas vidas a lutar contra essas coisas. Agora, em perspectiva a todo esse panorama, considere o que fazemos como educadores musicais profissionais. Parece que, às vezes, seria realmente adequado utilizar as palavras de Elliott e Veblen (2006): "pitorescos, se não amplamente irrelevantes" (BOWMAN, 2007, p. 113, tradução nossa).

Com palavras tão provocadoras, o autor quer instigar os educadores musicais a ampliar sua própria autopercepção e desafiá-los a assumir "[...] bordas mais porosas, um 'nós' mais inclusivo" (BOWMAN, 2007, p. 119), sinalizando que, sendo especialistas em um fenômeno tão multifacetado como é a música, os educadores musicais devem se mostrar sempre abertos às influências dos múltiplos contextos socioculturais, tanto em sua própria personalidade quanto em sua prática educativa e musical. Essa discussão apresenta um caráter especialmente delicado porque supõe que seja desencadeado primeiramente um verdadeiro processo de autoavaliação dos educadores no que diz respeito às suas próprias convicções e escolhas musicais. Temas como discussões de gênero, etnia, classe e outros fatores que, implícita ou explicitamente, inevitavelmente vêm a determinar toda e qualquer a criação musical, precisam ser desnaturalizados e abordados criticamente sob

uma perspectiva histórica que leve em consideração, inclusive, os processos por meio dos quais cada professor de música construiu, ao longo de sua trajetória pessoal, as concepções de valoração musical que atualmente transmitem para seus alunos em cada escolha que fazem ao planejar suas aulas cotidianas.

É nessa conjuntura que se delineiam e constroem os pilares de uma formação docente culturalmente contextualizada, aqui contemplada de maneira mais diretamente relacionada à formação específica dos professores de música, em consonância com questões importantes e reflexões levantadas tanto em diferentes campos de conhecimento na atualidade. Como aponta Morgado (2005, p. 67), muitos currículos da formação inicial de professores são incompatíveis com os desafios da construção de uma formação humana que, na prática, precisa ser pautada pela diversidade, salientando ainda que a perspectiva verificada nas licenciaturas do Brasil é marcadamente baseada “[...] numa abordagem racionalista e positivista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas, difícil de ultrapassar a vários níveis” (MORGADO, 2005, p. 67). Nessa conjuntura uma formação de professores culturalmente contextualizada se vincula e diálogo com a diversidade de contextos, de sujeitos, de práxis musicais, de demandas sociais entre diversos outros aspectos que caracterizam a música e sua inserção na cultura. A partir dessa perspectiva a pergunta que move as nossas análises nesse texto é: como os sujeitos que compõem o Curso de Licenciatura em Música da XXXX percebem, problematizam e concebem perspectivas culturalmente contextualizadas na e para a formação em música ofertada pelo curso?

3. Formação e cotidiano profissional: as percepções e avaliações dos sujeitos do Curso

Uma das mais salientes problemáticas que ganha relevo ao analisarmos os discursos dos sujeitos – discentes, docentes e egressos – da Licenciatura em Música da UFCG se refere à falta de inter-relação entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura e o contexto de seu cotidiano profissional. As declarações dos estudantes a seguir evidenciam essa problemática¹:

¹ No decorrer dos depoimentos apresentados neste tópico assumimos as seguintes designações: “L” para Licenciando, “E” para Egresso e “P” para Professor.

L1: Eu sinto grande dificuldade em transformar aquilo que as disciplinas estão passando em vivências que concretamente poderiam ser utilizadas em **salas de aula do mundo real mesmo** (L1, ES, 2020).

L7: A música erudita no contexto da gente só serve para nosso uso pessoal mesmo. É uma coisa legal de saber, de tocar. Mas na vida profissional mesmo, **no mundo real**, a utilidade desse repertório não existe. É assim que eu vejo: não tem vantagem nenhuma, em minha opinião! (L7, ES, 2020).

L15: A licenciatura tem me preparado para os trabalhos que eu já exerço como professor... mas apenas em parte, com essas lacunas mesmo. **No mundo real** o professor tem que ser versátil... muito versátil. E versatilidade não é algo que a gente esteja aprendendo na licenciatura (L15, ES, 2020).

Como é possível perceber, as avaliações presentes nas falas dos licenciandos são consonantes no que diz respeito às dificuldades de adequação dos conhecimentos estudados na licenciatura aos contextos profissionais nos quais esses sujeitos já se encontram inseridos. Nesse quadro, conforme destacado nos trechos acima, chama bastante atenção no discurso desses alunos a recorrência de dois elementos discursivos que representam uma mesma noção: *realidade* e *mundo real*. A análise do uso desses termos nas falas registradas acima nos revela que, via de regra, eles são utilizados para designar os cenários profissionais cotidianos nos quais atuam os sujeitos e que, dentro das perspectivas delineadas por suas formulações, tais cenários muitas vezes são delimitados em contraposição às práticas relacionadas à música erudita. Isso é o que se pode perceber, por exemplo, na fala de L7 – “[...] *no mundo real a utilidade desse repertório não existe*” – ou, ainda, no depoimento de L15 – “*No mundo real o professor tem que ser versátil [...]. E versatilidade não é algo que a gente esteja aprendendo na licenciatura*”. Esses dados apontam para uma descontextualização da formação ofertada pelo curso com o contexto cultural em que esse se insere, o que nas perspectivas de autores como Penna (2007; 2014), Queiroz (2017b; 2020) e BOWMAN (2007, p. 119) cria uma desvinculação do curso com responsabilidades e demandas da sociedade e da cultura.

A questão das dificuldades – e mesmo das inviabilidades – de conciliação entre a musicalidade assumida como padrão ao longo de sua formação na licenciatura e os mundos musicais dos alunos com os quais aqueles licenciandos lidam em seu cotidiano profissional é um tema especialmente saliente nas falas dos egressos do curso. Nesse sentido, problematizam:

E1: Eu hoje acho que o conhecimento da música popular tem que ir para o currículo da universidade. Isso é essencial e é um **grande buraco** no nosso curso, que cria **um abismo entre a formação e o trabalho** (E1, ES, 2020).

E8: Lá no meu trabalho eu até planejava aulas voltadas para o erudito, mas eu acabava trabalhando mesmo com o popular, porque era **mais próximo** deles [os alunos] (E8, ES, 2020).

E2: Na realidade do trabalho da gente, é **preciso priorizar a experiência musical dos alunos** sem preconceitos, sem julgamentos, sempre respeitando os gostos musicais, as influências deles (E2, ES, 2020).

E4: No curso não nos foram apresentadas **possibilidades de programas** de estudo a serem implementadas de acordo com os públicos diferentes que vamos encontrar na vida profissional [...]. **Era uma deficiência do curso**, porque a gente viu um modelo só... e depois, no dia a dia, não é assim (E4, ES, 2020).

As avaliações dos egressos da Licenciatura em Música da UFCG são articuladas em consonância com as proposições apontadas pela literatura, tais como as de Queiroz (2013; 2017a) e Almeida (2010; 2012), que problematizam a ausência ou a deficiência da diversidade musical na formação inicial dos professores de música. Na fala dos sujeitos, essa ausência representa *“um buraco”* (E1) ou uma *“deficiência”* (E4), algo que gera um problema bastante concreto para os profissionais ali formados: *“um abismo entre a formação e o trabalho”* (E1). Outro dado importante que pode ser verificado por meio dos discursos desses egressos é que esse *“abismo”* parece só ter sido percebido pelos sujeitos mediante os desafios enfrentados no cotidiano profissional. É o que se percebe pela fala de E8, quando o professor declara: *“[...] quando eu comecei a dar aula, eu confesso que ainda tinha aquela ideia [...]”*. Essa é uma percepção confirmada pelas palavras de E4 – *“[...] a gente viu um modelo só... e depois, no dia a dia, não é assim”*. Nesse sentido, E8 assinala que tem assumido como via de trabalho *“[...] conciliar as músicas ali”*, ao passo que as declarações de E2 sugerem algo ainda mais direcionado à diversidade musical: *“[...] priorizar a experiência musical dos alunos”*.

Uma outra questão que emerge a partir dessas constatações é direcionada ao fato de que reconhecer a necessidade da priorização de outras musicalidades em sua prática docente parece ser apenas um primeiro passo para aqueles professores. Porque, na prática, priorizar essas outras musicalidades implica em também saber trabalhar com elas. Esse é outro questionamento que surge nas falas dos egressos.

E9: [...] nem é só o repertório. **É o próprio jeito de estudar**. Os padrões de estudo. [...] O que fui ensinado a fazer é aplicar o [método] Suzuki no interior da Paraíba. Eu acho isso muito complicado (E9, ES, 2020).

E1: Nunca pude mesmo trabalhar o repertório que eu estudei na universidade para meu trabalho [...] mesmo meu instrumento sendo um instrumento de orquestra, **na realidade o que um aluno que pega uma aula particular quer é para outros objetivos...** é para tocar uma música de uma banda que ele gosta, é para tocar na igreja, numa banda de forró, numa banda de rock. [...] E aí a gente **não tem preparação no curso para trabalhar com música popular...** que muitas vezes é até mais difícil do que trabalhar que a música erudita (E1, ES, 2020).

E8: Infelizmente eu não tive nenhuma disciplina e nenhum estudo específico para trabalhar com **repertório popular nem com música local**, não [...]. Não teve nenhuma preparação para trabalhar com **a música do aluno...** o ‘como fazer’, mesmo. E acho que isso **fez falta** sim, na formação da gente (E8, ES, 2020).

Os argumentos de E9, E1 e E8 apontam para uma fragilidade de base que esses licenciandos, agora professores, sentem em sua própria formação inicial: a falta de preparação para um tipo de atuação docente que, na prática, se caracteriza como seu campo de trabalho mais concreto. Nesse sentido é importante perceber como as avaliações desses sujeitos, que percebem a necessidade de um *“jeito de estudar”* diferente e de uma *“preparação no curso para trabalhar com a música popular”* e com a *“música do aluno”*, contradizem o discurso hegemônico verificado naquele meio, a ideologia segundo a qual a música erudita consistiria em uma *“base de tudo”* aplicável a todos os demais universos musicais. Essa é uma forte característica dos cursos de música no Brasil que, conforme analisado por Queiroz (2020) incorporou os repertórios e as formas de ensino da música erudita produzida na Europa Ocidental entre 1500 e 1920 como referência universal de música.

No que diz respeito ao trabalho de ensino na Educação Básica, os egressos da Licenciatura em Música da UFCG formulam as avaliações a respeito das limitações de sua formação docente em diversos planos. É o que se pode constatar no depoimento de E6:

E6: Sinto dificuldade em como fazer um plano de aula e como ajustar os conteúdos musicais a atividades que realmente funcionem no ambiente escolar. Criar planejamento, criar atividades, elaborar provas. Muitas vezes tudo isso se torna muito confuso, porque o que a gente viu foi uma coisa: possibilidades, estratégias... mas que em minha realidade, não está funcionando. [...] E então eu paro e penso: mas eu não fui preparado para

isso. Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso... e é algo tão essencial! (E6, ES, 2020).

As inquietações expressas pelo egresso se dirigem a aspectos operacionais do cotidiano docente, tais como “[...] *fazer um plano de aula [...], criar atividades, elaborar provas [...]*”. Entretanto, o que se pode perceber em sua fala é que sua dificuldade não reside exatamente em elaborar *quaisquer* planos, atividades ou provas direcionadas ao ensino de música, mas, sim, em elaborá-los de maneira que *“realmente funcionem no ambiente escolar”*. Nesse sentido, o sujeito chega a ser bastante enfático no tom utilizado para formular seu questionamento: *“Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso... e é algo tão essencial!”*.

Ainda no que se refere ao cotidiano docente da Educação Básica, egressos e licenciandos do Curso que já possuem alguma atuação profissional também elaboram avaliações a respeito das inter-relações do ensino de música com as outras linguagens artísticas e disciplinas escolares:

E7: A gente sai do curso **sem saber o que realmente precisa** para ensinar na educação básica. [...] A universidade precisaria ter nos preparando melhor para conduzir esse ensino que, sim, deve ser prioritariamente de música, mas poderia ser trabalhado **em diálogo com as outras expressões artísticas**, de forma interdisciplinar. Porque é isso que as escolas esperam. [...] Quando chegamos nas escolas, as diretoras pedem isso... e **não fomos preparados para planejar esse tipo de programa** tão amplo (E7, ES, 2020).

E5: Seria necessária uma formação que nos preparasse para a interdisciplinaridade, **como trabalhar a música com outras disciplinas da educação básica** [...], pois essa será a realidade o tempo todo (E5, ES, 2020).

E6: Outra coisa: **para a escola, eu sou professor de Arte**. Tenho que dar aula de todas as quatro linguagens. É outra coisa para a qual eu nunca fui preparada (E6, ES, 2020).

L10: Saber trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar... dialogar com as outras áreas, é muito importante [...]. Mas sem deixar que a música seja abordada como uma ‘área auxiliar’ [...]. Porque **isolado não tem como você conseguir desenvolver um bom trabalho nas escolas de educação básica** (L10, ES, 2020).

Além dessas demandas relacionadas à atuação no cenário escolar, as falas dos sujeitos da Licenciatura em Música da UFCG sugerem também a percepção da necessidade de preparação para o trabalho em outros contextos formativos, que muitas vezes se configuram

como possibilidades profissionais muito mais viáveis e concretas do que a Educação Básica na atual conjuntura do contexto cultural em que o curso está inserido, em consonância com as perspectivas de uma formação culturalmente contextualizada.

Para além da educação básica apontam que bandas de música, projetos em intuições de caráter religioso e alguns outros contextos deveriam ser contemplados no processo de preparação profissional ofertado pela Licenciatura em Música. Nesse sentido, enfatizam:

L6: Na atualidade, eu vejo que o professor de música **tem que ser um empreendedor**, criar seus espaços. Sinto que faz falta na licenciatura dar ao aluno esse suporte para construir uma carreira. Algo prático, aplicado (L6, GF4, 2020).

L12: Falta mesmo uma direção profissional, uma orientação que ajude os licenciandos a entender o campo de trabalho das **aulas particulares, das escolas em ONG's...** coisas assim (L12, ES, 2020).

De acordo os dados coletados a partir dos questionários aplicados no decorrer da pesquisa, 40% dos licenciandos (16 indivíduos) declararam dar aulas particulares de seus instrumentos. Isso significa que esse nicho de trabalho representa uma via importante de inserção profissional para o professor formado na Licenciatura em Música da UFCG. Não obstante, essa é uma lacuna curricular no itinerário formativo proposto pelo curso, assim como estudos direcionados à elaboração de projetos de educação musical em ONG's, igrejas, formação para o ensino coletivo de instrumentos musicais, empreendedorismo social na área de música, dentre outros.

A necessidade de abertura para uma formação docente que contemple outros contextos e cenários educacionais é uma lacuna também percebida pelo corpo docente do curso:

P3: Existe uma busca muito grande da sociedade em relação ao ensino de **musicalização infantil**. Seria importante que houvesse um foco especial nesse sentido (P3, ES, 2020).

P9: O professor de música tem que ser um profissional acima de tudo dotado de sensibilidade, para perceber **que tipo de música será necessário em cada contexto** (P9, ES, 2020).

P13: Nós temos que formar o profissional mais completo possível [...]. O licenciado deve ter a possibilidade de escolher **onde ele quer atuar** [...] dar ao aluno a capacidade de trabalhar em **múltiplos ambientes** (P13, ES, 2020).

As falas dos docentes coadunam-se com as avaliações expressas por licenciandos e egressos, no sentido de apontar para uma formação docente mais ampla, que possibilite a formação de professores de música aptos a atuarem em múltiplos ambientes (P13), em contextos diversos (P9) e por meio de práticas que ainda não parecem ser suficientemente abrangidas pelo curso, tais como a musicalização infantil (P3) e o ensino coletivo (P10).

Considerações Finais

As perspectivas para uma *formação de professores de música culturalmente contextualizada* se vinculam a algumas das principais demandas e problematizações da educação musical contemporânea. Nesse sentido, essas perspectivas se apresentam como alternativas para romper com a lógica colonial, que impõe tanto um perfil de música a ser ensinado quando a legitimação de modelos hegemônicos de estruturação do currículo e de estratégias de ensino, como apontam as pesquisas de Queiroz (2017b; 2020) acerca da educação superior em música no Brasil. Essa tendência hegemônica, que tende a criar uma lacuna entre a formação ofertada e o contexto cultural em que os diferentes cursos de música se inserem, são percebidas e problematizadas tanto por estudantes quanto por egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFCG. Além disso, como visto, algumas percepções de seu corpo docente também corroboram essa mesma perspectiva.

A partir das percepções e dos discursos do sujeitos da pesquisa, fica evidente que a falta de uma formação musical culturalmente contextualizada tem gerado, principalmente os seguintes problemas e proposições: 1) uma inter-relação limitada entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura e o contexto de seu cotidiano profissional; 2) dificuldades e inviabilidades na conciliação entre a musicalidade assumida como padrão ao longo de sua formação na licenciatura e os mundos musicais dos alunos; 3) necessidade de priorizar outras musicalidades na formação docente; 4) falta de preparação para um tipo de atuação docente mais vinculada ao campo de trabalho mais concreto; 5) necessidade de preparação para o trabalho em diversos contextos formativos, considerando a atual conjuntura do contexto cultural em que o curso está inserido.

Dessa forma, as análises mostram a necessidade de continuarmos avaliando a conjuntura atual dos cursos de música no Brasil, problematizando e propondo novos caminhos para uma formação de professores de música que dialogue de forma mais direta com as

potencialidades, carências, necessidades e limites dos contextos culturais que os cursos estão inseridos. Isso implica problematizar as definições genéricas e coloniais que estão nas bases dos nossos cursos, construindo caminhos que representem a identidade de cada curso, sem desconsiderar o diálogo com contextos culturais mais amplo da cena nacional e internacional. Essas são perspectivas vinculadas às percepções, problematizações e proposições dos sujeitos da Licenciatura em Música da XXXX que, a partir dos seus discursos, fazem emergir a importância e a necessidade de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada para esse contexto.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 45-53, 2010.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical e diversidade: aproximações. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 73–89, 2012.

BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making. Music Mark: The UK Association for Music Education. n. 3. 2014. Disponível em: *Music Education Now* <https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/> Acesso em: 10 jun. 2020.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em 03 jan. 2016.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Revista da ABEM*, v. 28, n. 44, p. 162-176, 2020.

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

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

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalização docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? In: CONFAEB – CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17, *Anais...* Recife: [s.n.], 2014. p. 163–173.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

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, 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.