

# Do Bacharelado à Licenciatura: Motivações sobre a Construção da Identidade Músico-docente

*Bruno Felix da Costa Almeida*  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
*felix-bruno@hotmail.com*

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
*cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br*

## Comunicação

**Resumo:** A presente comunicação é uma das investigações desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, da Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul. Apresenta-se como um recorte da pesquisa, que se encontra em andamento, e que partiu do seguinte questionamento: O que motiva alguns bacharéis em música ingressarem em cursos de licenciatura em música? Portanto, a investigação objetiva compreender os motivos que levam bacharéis em música a ingressar em cursos de licenciatura em música. O desenho metodológico desta pesquisa tem como base a utilização do “Formulário Google” como técnica para a coleta dos dados. A análise dos dados tem como balizadora a análise de conteúdo como técnica para a análise dos dados. O referencial teórico tem como base estudos sobre a motivação, considerando-se orientações intrínsecas e extrínsecas propostas por Reeve (2015). Integram, também, o referencial, estudos sobre a constituição de identidade, a partir da premissa que a mesma encontra-se em constante processo de constituição, como é relacionado por Stuart Hall (2000). As habilidades docentes, relacionando a construção e desconstrução de saberes a partir da reflexão sobre a práxis, conforme as proposições de Pedro Demo (2010) e, em complementação, Paulo Freire (2014), sobre a relação da formação docente à reflexão sobre a prática, também balizam a análise nesta investigação. Até o momento, os dados da pesquisa permitem analisar que as motivações apresentadas pelos respondentes foram tanto intrínsecas, por uma satisfação pessoal, como extrínsecas, direcionadas a atingir objetivos de atuação em áreas que exijam uma formação em licenciatura.

**Palavras-chave:** Bacharelado/Licenciatura em Música; Motivação; Identidade.

## Introdução

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa em andamento, vinculada ao grupo de pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, do Curso de

Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem como propósito discutir sobre a constituição do perfil docente de alguns egressos dos cursos de Bacharelado em Música que, ao finalizarem suas graduações, resolvem retornar ao ensino superior com vistas a cursar licenciatura em música. Buscam, nesta perspectiva, dedicar-se à docência na área ao invés da prática performática em relação ao seu instrumento musical, estudado durante o curso de bacharelado.

Para a construção deste cenário reflexivo são propostos, como referenciais para a análise, estudos sobre a motivação, a partir das orientações intrínsecas e extrínsecas propostas por Reeve (2015). Integram, também, as reflexões desta investigação, estudos sobre a constituição de identidade, a partir da premissa que a mesma se encontra em constante processo de constituição, como é relacionado por Stuart Hall (2000). As habilidades docentes, relacionando a construção e a desconstrução de saberes a partir da reflexão sobre a práxis, conforme as proposições de Pedro Demo (2010) e, em complementação, Paulo Freire (2014), sobre a relação da formação docente à reflexão sobre a prática, também balizam a análise nesta investigação.

Nesse sentido, a discussão é desenvolvida em torno do seguinte questionamento: O que motiva alguns bacharéis em música a ingressarem em cursos de licenciatura em música? Portanto, a presente pesquisa objetiva, com base no referencial teórico-analítico apontado, compreender os motivos que levam bacharéis em música a ingressarem em cursos de licenciatura em música.

Sobre a ótica de professores de piano em relação à sua aproximação ao ambiente educacional, Araújo (2006) realizou um estudo de caso junto a professores bacharéis em música que atuam com o ensino do instrumento musical piano. De acordo com sua análise, a partir dos sujeitos investigados, foi possível ponderar que “os saberes da função educativa foram adquiridos pelas docentes em diferentes situações que incluíram desde a aprendizagem formalizada até a aprendizagem adquirida por meio da experiência cotidiana” (ARAÚJO, 2006, p. 63). Desta forma, a autora complementa, explicando que “tais saberes foram adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, do desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais” (ARAÚJO, 2006, p. 66).

Sobre esta realidade, Penna destaca a importância do professor reflexivo, ou seja, do profissional que pensa sua prática pedagógica além da técnica. Em seu ensaio

a autora relaciona cenas do filme “Mr. Holland, adorável professor”, que parte de uma necessidade pessoal financeira rumo à docência em música, travando um caminho com muitos percalços, sobre a transição entre o fazer e o ensinar música, chamando à atenção sobre a formação de profissionais em música que possam refletir sobre sua prática.

Em complementação, Dal Bello (2016), em “O bacharel professor de música”, relaciona aspectos que transitam na constituição docente de profissionais egressos de cursos superiores em música que preparam seus acadêmicos para o “fazer” musical em relação ao seu instrumento, e não à docência. Neste ponto de vista, a autora expressa sua preocupação em ter cursos superiores de bacharelado em música que propiciem uma formação reflexiva e pedagógica em relação ao ensino do instrumento musical, pois o quadro investigado apontou que os músicos têm buscado, através de formações continuadas, subsídios que contemplem conteúdos não tratados nos cursos de bacharelado, incluindo os pedagógicos.

Ao considerar esse aspecto, há que reconhecer que se o currículo dos cursos de bacharelado contemplasse um referencial teórico que abarcasse disciplinas pedagógicas, certamente o início das atividades docentes seria mais fácil e envolveria menos inseguranças desnecessárias, preparando melhor os professores para auxiliarem seus alunos a construir conhecimento na área da música. (DAL BELLO, 2016, p. 151).

Considerando que as licenciaturas em música ofertadas pelas universidades brasileiras tangenciam a aproximação de acadêmicos, estudantes universitários em música às práticas pedagógico-musicais, relacionando conhecimentos sobre os saberes necessários à constituição de um professor/educador musical, Penna (2010) critica os currículos das licenciaturas em música que, embora objetivem formar profissionais aptos a educar e pensar sobre seu fazer no cotidiano, ocorre uma dicotomia entre o que é idealizado nos currículos e o que é praticado. De acordo com a autora, “o fato é que, embora em nossos projetos e propostas *pretendamos* formar professores reflexivos, contraditoriamente, nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos” (PENNA, 2010, p. 32).

Sobre este aspecto salientado por Penna (2010), quanto ao currículo dos cursos destinados à formação de professores de música, é possível perceber que é uma

preocupação presente há alguns anos. Santos (2003) relacionou um debate sobre a reforma de pensamento, em se tratando dos currículos propostos pelas universidades nos cursos de bacharelado e licenciatura em música. De acordo com o texto, que relata “o debate motivado pelo tema ‘Diretrizes: qual currículo?’, ocorrido no XI Encontro Anual da ABEM” (SANTOS, 2003, p. 63), quebrar paradigmas entre as diferenças curriculares presentes nos cursos de bacharelado e licenciatura em música é uma preocupação iminente, pois “pensar cursos sem tais fronteiras foi uma expectativa expressa neste fórum, visto que há músicos que dão aula e cujo conjunto de saberes foi se construindo numa rede de formação, passando por instâncias de formação e contatos diversos” (SANTOS, 2003, p. 68).

Sobre a constituição do currículo dos cursos de licenciatura em música, Mateiro (2009) realizou uma análise sobre quinze projetos político pedagógicos de instituições de nível superior do Brasil, com o objetivo de “compreender o processo educativo a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares [...] para o desenvolvimento da qualidade educativa” (p. 58). Com base nas análises realizadas, Mateiro (2009) observou:

Os cursos estão direcionados à formação de professores de música para as escolas de ensino fundamental e médio, entretanto existe uma intenção de formar também profissionais capazes de trabalhar com a educação infantil, com adultos e idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais, como regentes corais, regentes de pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical. (MATEIRO, 2009, p. 65).

Embora exista uma grande diversidade de espaços para atuação dos licenciandos em música, Mateiro (2009) conclui apontando observações sobre constituir cursos de licenciatura que formem profissionais para cada especialidade de atuação. A autora propõe formações específicas para atuar como “professores com especialidade em tecnologia musical, música brasileira, rock, música erudita; professores de música com especial formação para trabalhar com a educação infantil ou com crianças portadoras de necessidades especiais; professores regentes corais ou grupos instrumentais” (MATEIRO, 2009, p. 65).

Sobre a motivação em cursar uma licenciatura em música, Oliveira (2015) investigou, em nível nacional, concluindo que a vontade de atuar como professores na Educação Básica apresentou-se equilibrada comparativamente a outros espaços de

atuação profissional da área; embora tenha se apresentado com uma porcentagem significativa, não foi a opção registrada pela maioria dos respondentes. Todavia, a preferência pareceu ser mais presente na atuação em ambientes especializados no ensino de música, como escolas e conservatórios musicais, além de ONGs e aulas particulares (OLIVEIRA, 2015, p. 129).

A partir dos apontamentos referenciados, parece haver uma constante preocupação sobre o que é ensinado, pensado e, principalmente, praticado nos cursos de bacharelado e licenciatura em música, o que proporciona um importante direcionamento às pesquisas que possam contribuir sobre a reflexão dos cursos de graduação em música, e ao que propõe esta investigação, sobre a discussão da construção da formação da identidade docente, a partir da motivação de alguns bacharéis em música que ingressaram em cursos de licenciaturas em música, dando continuidade aos seus estudos na área.

## **Caminhos Metodológicos**

Para melhor compreender as perspectivas de profissionais da área da música que possuam o perfil relacionado - bacharéis em música que cursam ou cursaram licenciatura em música - optou-se pela abordagem qualitativa. Conforme corroboram Bauer, Gaskell e Allum (2000), “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (p.21).

Nesse sentido, para a coleta inicial dos dados, foi utilizada a ferramenta “Formulários Google”, o que possibilita a criação de formulários on-line que possam ser disponibilizados aos respondentes através de um link gerado pela própria ferramenta. No presente texto, far-se-á o uso de respostas de três respondentes, obtidas através do estudo piloto realizado entre os dias 15 de junho a 15 de julho de 2016. Estes, por sua vez, tiveram acesso ao link do formulário intitulado “Do Bacharelado à Licenciatura” através da divulgação realizada na página do Facebook “Professores de Música do Brasil”.

O formulário foi composto por dezesseis itens a serem respondidos pelos participantes voluntários da investigação. Salienta-se, neste sentido, que todos os respondentes que serão citados nesta comunicação, assinalaram a opção de concordância com os termos éticos e de sigilo de informações, as quais serão

mantidas em todas as fases desta investigação. Portanto, o uso de nomes fictícios foi selecionado para guardar o sigilo dos respondentes quanto às informações fornecidas. Dentre os itens disponibilizados na resposta, três foram selecionados para compor o presente texto, quais sejam: “Onde você atua profissionalmente”, “Indique desde quando você atua com música” e “Descreva sua pretensão/intenção ao ingressar no curso de Licenciatura em Música após sua formação no curso de Bacharelado em Música” (CADERNO DE FORMULÁRIOS, 2016, p. 4-5).

Para analisar as respostas obtidas através do formulário, serão seguidas as orientações sobre análise de conteúdo apontadas por Laurence Bardin (2011), por consistir em uma técnica sistemática que permite organizar, codificar, categorizar e atribuir inferências, possibilitando uma interpretação mais aprofundada sobre os dados coletos (BARDIN, 2011, p. 48). Desta forma, os respondentes a serem relacionados neste texto compõem a categoria “professores bacharéis-licenciados em música, atuantes em espaços de ensino musical”.

A seguir são apresentados os referenciais teórico-analíticos que, posteriormente, serão transversalizados às informações que compõem a categoria de respondentes descrita acima, seguido das discussões preliminares e considerações parciais.

## **Saber e Ser: Qual a sua identidade?**

Ao pensar sobre as múltiplas possibilidades de ser ou constituir-se docente, de adquirir conhecimentos sobre o objeto música, o sujeito, professor, pode se deparar com muitos questionamentos. O que será mais essencial, conhecer mais profundamente o objeto ou construir saberes em paralelo sobre como eu, enquanto sujeito, posso aprender a ser (professor de música)? A prática, a teoria e a reflexão, qual a relação destes com o saber a saber, a ser e a ensinar?

Refletindo sobre algumas concepções apontadas por Demo (2010) em “Habilidades e competências no século XXI”, entende-se que o conhecimento pode parecer já pronto, já constituído, mas que o papel da educação é ensinar a aprender e a ensinar o “saber pensar”. Saber pensar está para “analisar e mudar a realidade” (DEMO, 2010, p. 11). Em outras palavras, a concepção para ensinar parte do saber questionar-se e do questionar, o que para alguns, já parece pronto, seja poder construir novas possibilidades de entendimento, de transformação sobre algo

ou sobre o objeto que estamos conhecendo - aprendendo. Nesse sentido, o autor complementa salientando que o “conhecimento crítico nem sempre é autocrítico, mas isto não retira a importância de saber questionar, não apenas para questionar, mas para dar conta da realidade de maneira mais adequada e profunda” (DEMO, 2010, p. 11).

Sobre o saber, André Morin (2007) trata de como o combinar de “vários tipos de conhecimentos, teórico, prático ou experiencial. Ele deve normalmente exigir uma certeza por parte de quem reivindica o ‘eu sei’” (p. 24). Então, a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos, encontra-se na universidade o lugar para a produção do próprio conhecimento científico (DEMO, 2010).

Pelo fato de o conhecimento científico ser construído e constituído a cada momento da história, é possível compreender o porquê o conhecimento ou o saber sobre algo nunca é definitivo. Demo (2010) identifica o “aprender a aprender” “como a noção de aprendizagem durante a vida toda, confundindo-se aprender com viver, ou como a noção de aprendizagem não formal, fora da escola” (p. 74). Então, alinha-se à vertente reflexiva de Paulo Freire sobre o ensinar, pois “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24). Cabe, então, o papel de quem ensina e de quem ensina a ensinar, disseminar que o conhecimento, prático ou teórico, se constrói a cada momento de reflexão, de adaptação sobre a realidade vivenciada e a cada momento que exige o pensar além da teoria, refletindo a prática (FREIRE, 2014).

Alinhando a todas estas proposições, a motivação, por parte de todos os envolvidos no processo de aprender, ensinar e refletir sobre eles, possui a função de impulsionar os sujeitos a se relacionarem com o objeto. Reeve (2015) define as orientações sobre motivação em intrínseca e extrínseca. Enquanto a primeira condiz à pré-disposição natural do sujeito, a extrínseca “surge das consequências e dos incentivos ambientais” (REEVE, 2015, p. 85), ou seja, esta última parte da necessidade de conquistar algo almejado, sobre o aspecto de adquirir aceitação por uma realização efetuada ou para atingir objetivos propostos por circunstâncias ambientais, como, por exemplo, tirar boas notas na escola para ter reconhecimento (REEVE, 2015, p. 85).

Ao relacionar os aspectos sobre aprender, ensinar, pensar e motivar, conduzimos à constituição de quem somos, de quem queremos ser ou de quem

podemos ser. Nesta perspectiva, Stuart Hall nos auxilia a refletir sobre a construção da identidade, pertinente ao objetivo proposto por esta investigação, ao que tangencia a motivação e o perfil do docente bacharel-licenciado/licenciando em música. Hall (2000) descreve que:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2000, p. 108-109).

Então, é possível ponderar que a identidade é construída com referências no passado. Porém, projetada ao futuro, o que reflete o processo pelo qual passamos para constituir quem somos e quem seremos. Visto que ela pode ser considerada um processo em constante transformação (HALL, 2000).

Logo, a reflexão individual ou coletiva pode ser um caminho possível sobre a obtenção de respostas aos questionamentos levantados neste tópico. Todavia, pensamos que o conhecer a teoria, ter experiência com a prática e a reflexão sobre as habilidades exigidas e empreendidas no processo de aprender-ensinar pode ser transversal para o auxílio sobre a motivação e construção da identidade do professor de música.

## **Discussões Preliminares**

Na categoria “professores bacharéis-licenciados em música, atuantes em espaços de ensino musical”, os respondentes, R1, R2 e R3, corresponderam ao perfil de profissionais que, após sua formação no curso de bacharelado em música nas habilitações em instrumento, condizente ao perfil de R1 e R2, e em produção sonora, perfil de formação do R3, ingressaram novamente à universidade para cursarem licenciatura em música.

O respondente R1 que, atualmente está em processo de formação no curso de licenciatura em música, atua profissionalmente em “Escola/Conservatório de Música”, sendo atuante na área da música “Desde seu ingresso no curso de Bacharelado em Música”; sobre sua pretensão/intensão ao ingressar novamente na universidade, através do referido curso, relatou: “Aprender práticas pedagógicas e ter o diploma de

licenciatura (que é importante para conseguir emprego em escolas privadas)” (CADERNO DE FORMULÁRIOS, 2016, p. 4-5).

Analisando este relato, é possível ponderar que sua motivação para ingressar no curso de licenciatura em música é de orientação extrínseca, pois, como descreve Reeve (2015) parece que o motivo foi “criado pelo ambiente para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em uma dada ação” (p. 85). Um dos exemplos dados pelo autor pode auxiliar nesta compreensão: “Faça isso para obter aquilo” (REEVE, 2015, 85), ou seja, fazer licenciatura em música para adquirir um emprego almejado.

R2, bacharel-licenciado em música, ingressou no mercado de trabalho musical “Antes de entrar no curso de Bacharelado em Música” e, atualmente, ele atua no “Ensino Superior”; sobre sua pretensão/intenção ao cursar licenciatura em música descreveu: “Tocar profissionalmente, dar aulas, compor e escrever” (CADERNO DE FORMULÁRIOS, 2016, p. 19-20). Nesta perspectiva, identificamos R2 sob a orientação motivacional intrínseca, pois esta “fornece a motivação inata para que a pessoa busque seus próprios interesses e exerça o esforço de procura de desafios necessários para desenvolver suas próprias habilidades e capacidades” (REEVE, 2015, p. 84-85).

Em análise do perfil apresentado por R3, também bacharel-licenciado em música e atuante na área antes de seu ingresso no curso de Bacharelado em Música - e que exerce, atualmente, suas funções musicais em “Projetos sociais/ONGs” - foi possível identificar, a partir de sua resposta ao questionamento à intenção/pretenção em ingressar no curso de licenciatura em música, a motivação extrínseca, assim como identificado em R1, pois seu interesse foi em: “Ter uma qualificação para lecionar no fundamental I” (CADERNO DE FORMULÁRIOS, 2016, p. 24-25).

Nesse sentido, como Hall (2000) descreve, é possível relacionar que as identidades dos perfis analisados nunca são “singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (p. 108).

## **Considerações Parciais**

A presente comunicação buscou apresentar um recorte da pesquisa em andamento que transversaliza o referencial teórico-analítico sobre motivação, constituição da identidade e habilidades docentes, aos dados obtidos através de um

estudo piloto, viabilizado por meio da ferramenta “Formulários Google”. Ponderando que a motivação de alguns egressos do curso de Bacharelado em Música para cursarem a licenciatura em música partiu tanto de orientação intrínseca - no que diz respeito às motivações pessoais em adquirir conhecimento - quanto da orientação extrínseca, como um processo que viabiliza a aquisição de um emprego almejado. Entende-se que os perfis e as identidades relacionados dependem de condições socioculturais, tendo em consideração os pressupostos apontados por Stuart Hall sobre identidade, sendo complementando ao saber aprender-ensinar, que estão em constante transformação por intermédio das condições do meio que se está inserido.

Na continuidade da investigação buscar-se-á aprofundar a respeito dos referenciais teórico-analíticos, bem como sobre as entrevistas junto aos profissionais que atendam ao perfil de bacharel-licenciado/licenciando em música.

## Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*, porto Alegre, v. 17, nº 28, jan./jun., 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martim W.; GASKELL, George (org). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DAL BELLO, Márcia Pessoa. O bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, jan/jun, 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-1033.

MATEIRO, Teresa. *Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set, 2009.

MORIN, André. *Saber, ciência, ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

PENNA, Maura. *Mr Holland, o professor de música na educação básica e sua formação*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar, 2010.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar, 2003.