



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* BELO  
JARDIM**

**DAYANE CAMILA NASCIMENTO MENDES**

**A LICENCIATURA EM MÚSICA COMO SIGNO REGULADOR NA CONSTRUÇÃO  
DA TRAJETÓRIA DE MÚSICO-DOCENTES PROFISSIONAIS.**

Belo Jardim - PE

2025

**DAYANE CAMILA NASCIMENTO MENDES**

**A LICENCIATURA EM MÚSICA COMO SIGNO REGULADOR NA CONSTRUÇÃO  
DA TRAJETÓRIA DE MÚSICO-DOCENTES PROFISSIONAIS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Canto Popular, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Belo Jardim, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof. Dra. Tatiana Alves de Melo Valério.

Coorientadora: Prof. Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres

Belo Jardim - PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação - CIP

M538l Mendes, Dayane Camila Nascimento  
A licenciatura em música como signo regulador na construção da trajetória de músico-docentes profissionais/ Dayane Camila Nascimento Mendes. – Belo Jardim-PE, 2025.  
48: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Belo Jardim- PE, 2025.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Alves de Melo Valério  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres

Inclui referências.

1. Dinâmica semiótica. 2. Esferas de experiência 3. Licenciatura em Música. I. Título. II. Valério, Tatiana Alves de Melo. III. Torres, Vanessa Cavalcanti de. IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

CDD 780.7

**DAYANE CAMILA NASCIMENTO MENDES**

**A LICENCIATURA EM MÚSICA COMO SIGNO REGULADOR NA CONSTRUÇÃO  
DA TRAJETÓRIA DE MÚSICO-DOCENTES PROFISSIONAIS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Canto Popular, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Belo Jardim, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Música.

Aprovado em: 07/02/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Tatiana Alves de Melo Valério

Professora orientadora

Prof. Dr. Cleisson de Castro Melo

Examinador externo

Prof. Me. Maria Rejane Campelo Silva

Examinadora interna

Belo Jardim - PE

2025

Dedico este trabalho à minha mãe, cuja bondade, fé, e força, aliadas aos seus incansáveis esforços, foram fundamentais para me sustentar e me conduzir até este ponto. Seu incentivo constante tem sido uma fonte inestimável de inspiração ao longo de toda a minha jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado diante das adversidades e por sempre guiar-me pelo caminho da justiça e lealdade para com os próximos.

Ao corpo docente da Licenciatura em Música por sua dedicação exemplar e valiosos ensinamentos.

À professora Tatiana Alves de Melo Valério, pela orientação excepcional ao longo de todo o curso, sendo uma constante fonte de inspiração em minha jornada acadêmica.

Aos ilustres membros da banca examinadora, expresso minha gratidão pela dedicação de tempo e pelas valiosas contribuições que enriqueceram meu trabalho de conclusão de curso.

Aos colegas de curso, meu sincero apreço pela ajuda mútua e companheirismo, e aos colegas de alojamento pelos valiosos ensinamentos compartilhados no convívio diário.

À minha amada Moana Tavares, é com imensa gratidão que expresso a profundidade dos meus sentimentos por todo o apoio inabalável, o incentivo constante, a presença reconfortante e os diálogos que enriqueceram cada passo desta jornada.

À minha querida mãe, Maria do Socorro Nascimento Mendes, e ao meu pai, Modesto Marques Mendes, meu profundo agradecimento pela presença e apoio essenciais ao longo da vida, cuja honestidade e trabalho árduo sempre foram fontes de inspiração para mim.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, lembrando-me diariamente da minha capacidade e auxiliando-me a concluir esta importante etapa da minha vida.



"O conhecimento fala, mas a sabedoria escuta." - Jimi Hendrix

# A LICENCIATURA EM MÚSICA COMO SIGNO REGULADOR NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE MÚSICO-DOCENTES PROFISSIONAIS.

**Dayane Camila Nascimento Mendes**

dayanemendesmusicista@gmail.com

**Tatiana Alves de Melo Valério**

tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br

---

## RESUMO

Em um contexto no qual a música ultrapassa sua dimensão artística e se configura como um veículo essencial de educação, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo explorar a trajetória de licenciandos(as) em música. Em meio a um vasto panorama de experiências, buscou-se compreender como licenciandos(as) em música significam suas experiências acadêmico-musicais na construção de suas trajetórias de músico-docentes profissionais. Empreendeu-se esforços para decifrar os signos reguladores que influenciam o processo de emergência da vocação docente, apoiados na abordagem da psicologia cultural semiótica. Com caráter de pesquisa qualitativa, indagou-se sobre as forças que orientam os passos dos estudantes em direção à docência. Esta indagação orientou a investigação, que se propôs a analisar a dinâmica semiótica desses processos, explorando sinais e significados subjacentes às escolhas e trajetórias dos licenciandos, através de técnicas combinadas de métodos para construção de dados, a saber: o método do Grupo Focal e o Método dos Cartões. O percurso realizado possibilitou a compreensão dos aspectos internos da Licenciatura em Música, evidenciando suas particularidades e desafios. Entre os principais achados, destaca-se que, embora o curso represente uma inovação ao contribuir para a transformação cultural, ainda são perceptíveis traços que refletem a preservação de uma abordagem baseada em estudos de matriz eurocêntrica.

**Palavras-chave:** Dinâmica semiótica; Esferas de experiência; Licenciatura em Música; Ruptura e transição; Trajetória de vida.



## **ABSTRACT**

In a context where music transcends its artistic dimension to serve as a vital vehicle for education, this Undergraduate Thesis (TCC) aimed to explore the academic journeys of music education undergraduates. Amid a wide range of experiences, the study sought to understand how these students make sense of their academic and musical experiences in shaping their trajectories as professional musician-educators. Efforts were directed toward deciphering the regulatory signs that influence the emergence of a teaching vocation, guided by the cultural semiotic psychology approach. Adopting a qualitative research methodology, the study investigated the forces that guide students toward teaching. This inquiry focused on analyzing the semiotic dynamics of these processes, exploring the underlying signs and meanings of the students' choices and pathways. To achieve this, a combination of data construction methods was employed, namely the Focus Group method and the Card Method. The research process facilitated a deeper understanding of the internal aspects of the Music Education program, highlighting its unique features and challenges. Among the key findings, it became evident that, while the program represents innovation by fostering cultural transformation, traces of a Eurocentric approach still persist.

**Keywords:** Semiotic Dynamics; Experience Spheres; Music Education; Rupture and Transition; Life Trajectory.

## 1. INTRODUÇÃO

Na trajetória de vida de um músico ou musicista, é possível identificar influências que desencadeiam sua ascensão e dedicação ao campo da música. As condições que potencialmente favorecem o desenvolvimento musical também impactam na escolha de permanecer ou não nesse domínio artístico. Bueno e Bueno (2019, p. 226) ressaltam um ponto crucial: *“Contudo é forçoso lembrar que os indivíduos, e com eles a sociedade, não são acabados, nem estáticos, o fluxo constante de se fazer, desfazer e refazer, permanece sendo construído”*. Portanto, é pertinente considerar a ideia da natureza dinâmica, que está em contínua evolução tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Tal concepção sugere que as escolhas e decisões dos músicos em relação à sua carreira musical estão igualmente sujeitas a mudanças e ajustes contínuos. Conseqüentemente, as trajetórias profissionais dos músicos são influenciadas por uma diversidade de fatores em permanente fluxo e transformação.

A compreensão da natureza dinâmica da sociedade e dos indivíduos oferece um contexto importante para entender a complexidade da licenciatura em música. Esta área de estudo não se restringe apenas à formação acadêmica, mas abrange uma ampla gama de experiências e interações que moldam a identidade e o percurso de vida dos estudantes. A constante evolução desses fatores influencia diretamente as escolhas e decisões dos futuros professores(as) de música, impactando assim suas trajetórias profissionais. Dessa forma, a dinâmica da sociedade e dos indivíduos se entrelaça com as experiências educacionais dos(as) licenciandos(as), contribuindo para a compreensão das complexidades envolvidas na formação de professores(as) de música. Pires (2015) reforça que os cursos de licenciatura em música são projetados para desenvolver um perfil profissional versátil e preparar os estudantes para atuar em diversos ambientes de trabalho. Nesse contexto, a dinâmica semiótica emerge como uma ferramenta poderosa para **compreender as relações entre elementos simbólicos presentes na formação musical e as transformações pessoais e profissionais dos estudantes**. A análise semiótica permite desvendar os significados subjacentes aos gestos musicais, às interações em sala de aula, aos repertórios escolhidos e às escolhas pedagógicas, revelando como tais elementos contribuem para a construção da identidade do(a) licenciando(a) e para sua inserção no campo da educação musical.

Pires (2015) argumenta que o desenvolvimento profissional depende de diferentes formas de conhecimento (teóricos, da ação e sobre a reflexão ética). Isso implica ver a nova profissionalidade como uma fusão de especialização e responsabilidade ética. Com base nessas possibilidades, exploram-se áreas em que uma pessoa musicista pode atuar, tanto na docência quanto na performance. Destacam-se áreas como solista, músico/musicista de orquestra, músico de teatro, orchestrador, professor de música em contextos formais (instituições educacionais regulares) e informais (bandas de música, projetos sociais etc.), instrutor(a) particular, educador(a) comunitário, engenheiro(a) de som, músico/musicista de estúdio, musicoterapeuta, gestor(a) cultural,

pesquisador(a) musicológico, regente, compositor(a), arranjador(a), entre outras. Diante dessa diversidade, é relevante considerar os fatores que influenciam a escolha de áreas específicas para aplicação das habilidades em contextos e indústrias variadas. Nesse sentido, surgem questões importantes: como adquirir os conhecimentos necessários para progredir profissionalmente? Quais habilidades são essenciais para atuar com eficiência? Investigar detalhadamente cada campo disponível é crucial.

Conforme destacado por Pires (2015), um exemplo esclarecedor é o papel do professor de música, que ressalta a importância de um conhecimento curricular abrangente. Além de dominar conhecimentos básicos em disciplinas de humanidades, o professor deve possuir habilidades específicas em performance/regência, composição e fundamentos teóricos. Adicionalmente, é fundamental acumular experiência prática através de práticas supervisionadas, disciplinas didático-pedagógicas e a realização de trabalho de conclusão de curso (TCC) para o desenvolvimento profissional nesta área. Essa amplitude dos conhecimentos curriculares não apenas contribui para a formação de diversas identidades profissionais, mas também enriquece a capacidade dos profissionais de se adaptarem e se destacarem em uma ampla gama de contextos e ambientes de trabalho. Isso ocorre devido à preparação abrangente que permite aos indivíduos explorarem diferentes áreas de especialização e dominarem competências variadas, essenciais para responder às demandas complexas e dinâmicas do mercado de trabalho atual. Pires (2015) reforça que a imagem do professor de música é definida pela sua interação com o músico, o que influencia sua formação e os conhecimentos que lhe são conferidos ao longo do processo educativo.

Os licenciandos, ao ingressarem na academia para estudar música, são confrontados com esse papel regulador, que molda suas competências e os prepara para atuar em diversos contextos musicais e educacionais. A formação abrangente, que engloba uma variedade de conhecimentos curriculares, é essencial para a preparação dos músicos-professores. Esta necessidade de formação diversificada constitui um aspecto central na análise das trajetórias de vida e transformações dos licenciandos.

Diante desse cenário, buscou-se uma investigação sobre as esferas de experiência (Zittoun, 2012) que permeavam as trajetórias de vida dos(as) estudantes da Licenciatura em Música. Através de uma abordagem qualitativa, explorou-se as interrelações entre os diferentes momentos de ruptura e transição (Zittoun, 2014) ao longo da trajetória dos(as) estudantes, desde o ingresso no curso até sua atual condição de formandos no curso e sua posterior inserção no mercado de trabalho, como profissionais da educação musical ou em outras áreas. Ao analisar esses momentos de inflexão, buscou-se compreender melhor as potencialidades experienciadas pelos licenciandos(as), os desafios enfrentados e as estratégias por eles adotadas, contribuindo assim para uma reflexão mais ampla sobre a emergência ou a não-emergência da docência.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Psicologia Cultural Semiótica

De acordo com Simão e Pontes (2016), ao discutirem a obra de JaanValsiner, a psicologia cultural semiótica aborda como a cultura está presente no sentir, pensar e agir humanos. Como destacam as autoras em sua resenha: "*Tomada de maneira geral, a questão que orienta Fundamentos da psicologia cultural é a de como a cultura está presente no sentir, pensar e agir humanos*" (Simão; Pontes, 2016). Segundo a construção teórico-metodológica de Valsiner (2012), a cultura, entendida como um sistema semiótico de mediação e regulação, se manifesta de duas formas: no desenvolvimento e organização mental individual e na contínua criação e recriação da sociedade humana.

Segundo Valério (2013), a Psicologia Cultural Semiótica compreende a cultura como um processo dinâmico e semiótico, em vez de uma entidade fixa. Esse processo envolve uma interação contínua entre a construção individual do sujeito – a cultura pessoal – e a cultura coletiva, que está em constante transformação. A cultura opera em duas dimensões complementares: promove a transformação (flexibilidade) ao mesmo tempo que preserva a continuidade (estabilidade) de normas e valores. Esses elementos atuam como guias e reguladores semióticos, moldando e influenciando nossas experiências de vida.

Nesse contexto, a capacidade de imaginação humana, um aspecto essencial da nossa existência, é moldada por sistemas semióticos complexos e pela presença de artefatos culturais transmitidos ao longo das gerações. Esses sistemas semióticos, que incluem símbolos, signos e significados compartilhados, facilitam a construção e a interpretação da realidade. Os artefatos culturais, como tradições, histórias e práticas sociais, fornecem os contextos e conteúdos que enriquecem e diversificam a imaginação, funcionando como *reguladores semióticos*. A interação contínua entre esses sistemas e artefatos permite que a imaginação humana não apenas se desenvolva, mas também se adapte e evolua, refletindo e influenciando as mudanças culturais e sociais ao longo do tempo. Assim, a nossa capacidade de criar, inovar e entender o mundo ao nosso redor está profundamente enraizada na herança cultural que recebemos e nas complexas redes de significados que construímos.

Dessa forma, essa abordagem considera a realidade social cotidiana das pessoas e enfatiza a importância da historicidade e da irreversibilidade do tempo. Ela examina como fenômenos psicológicos emergem dos aspectos socioculturais das vidas humanas em variados contextos sociais, integrando a psicologia cultural à psicologia geral. A cultura é vista como um processo dinâmico que molda tanto os aspectos internos (como pensamentos e sentimentos) quanto às interações interpessoais. Nesse sentido, a cultura atua como uma forma de mediação semiótica, utilizando signos para integrar funções psicológicas desenvolvidas historicamente dentro de um grupo social, além de regular os processos psicológicos internos e as relações sociais (Valsiner, 2012; 2014).

## 2.2 Sistema de Regulação Semiótica

De acordo com Vygotsky (1988, apud Silva, 2022), "o ser humano precisa de instrumentos simbólicos para realizar a mediação com o mundo". Para Vygotsky, essa mediação é essencial para que o ser humano compreenda e interprete o ambiente que o cerca. A linguagem emerge como o principal sistema semiótico, servindo como um canal crucial através do qual o indivíduo estabelece conexões culturais e desenvolve seu entendimento do mundo. É por meio da linguagem que construímos e compartilhamos significados, facilitando a nossa interação com a realidade.

Nesse contexto, onde a música e a linguagem se destacam como elementos centrais da condição humana, elas atuam como poderosas ferramentas de expressão, comunicação e construção de significados, refletindo e moldando as experiências individuais e coletivas ao longo da história. Ambos desempenham papéis fundamentais na formação das nossas experiências e no acúmulo de conhecimentos ao longo da história. A integração entre esses dois elementos não é apenas natural, mas também vital para a construção de significados e a expressão cultural. Através da música, por exemplo, expressamos e interpretamos emoções e ideias de maneiras que complementam e, às vezes, amplificam as funções da linguagem.

Dentro desse "esquema" semiótico, na abordagem da psicologia cultural semiótica (principal corrente teórica no presente estudo), é importante destacar a função reguladora dos signos nos processos de construção de significados que ocorrem nas interações ser humano-ambiente. Nessa abordagem, os signos podem ser classificados, por exemplo, como *promotores* ou *inibidores*. O signo promotor orienta o sistema de regulação semiótica na canalização de ações futuras, isto é, na construção de significados<sup>1</sup>, sobretudo, quando se torna internalizado, para a pessoa, sob a forma de sentimentos (VALSINER, 2012, p.54). Por outro lado, o signo inibidor atua como um bloqueio, pois impede essa canalização de ações futuras (Valsiner, 2004; 2012). Essa distinção é crucial para compreender como os signos moldam nossas práticas e interações culturais, destacando a complexidade da mediação e regulação semióticas na experiência humana.

Os signos promotores e inibidores podem ser identificados e nomeados em estudos de base semiótica, permitindo uma análise mais detalhada e significativa dos fenômenos investigados. Estudos sobre o processo de escolha do instrumento musical, por exemplo, apontam para a presença de signos que regulam as decisões e as trajetórias individuais nesse contexto. Esses signos, previamente definidos e explorados por diferentes autores, também foram identificados em nosso trabalho e são apresentados a seguir, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em investigação.

---

1 A "construção de significados" refere-se ao processo em que um signo, ao ser internalizado, guia as ações e interpretações de uma pessoa, principalmente quando se transforma em sentimento. Isso ocorre quando um signo, que pode ser um símbolo, gesto ou palavra, orienta a forma como uma pessoa reage ou se comporta em situações futuras.

Quadro 1 - Sistema de regulação semiótica

SIGNO	DESCRIÇÃO	FONTE
RELAÇÕES FAMILIARES	Captura a regulação semiótica vinda de figuras familiares, como pais e parentes próximos.	Monteiro et al. (2018)
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	Refere-se à influência de experiências marcantes com a música, como assistir a concertos ou ouvir determinado repertório pela primeira vez.	Lucena, Ribeiro e Valério (2019)
OUTRO SIGNIFICANTE	Representando a influência de professores, maestros ou outras figuras de liderança musical.	Zittoun (2006)

Fonte: autoria própria

Esses signos, ao serem analisados em conjunto, proporcionam um entendimento mais amplo e detalhado sobre os fatores que influenciam a escolha e o desenvolvimento na prática musical.

### 2.3 Esferas de Experiências

A vida exige uma interação contínua e ajuste das atividades diárias, considerando que os seres humanos têm uma natureza histórica, cultural e contextual, além de estarem em constante transformação. Esse processo envolve uma interação contínua entre o indivíduo e seu ambiente, onde cada experiência vivida contribui para a formação de uma identidade em evolução. Ao longo da vida, os indivíduos enfrentam desafios e mudanças que requerem capacidade de adaptação e transformação. As experiências atuais podem ser influenciadas pelo passado e também impactar o futuro. Esse processo de adaptação é mediado pela cultura e pela história pessoal de cada um, que afetam pensamentos, sentimentos e comportamentos. Portanto, a dinâmica das atividades cotidianas reflete não apenas as necessidades imediatas, mas também um processo histórico e cultural que molda e é moldado pela experiência de vida. Através dessas trajetórias, é possível compreender sentimentos, desejos, pensamentos e preferências ao longo de uma experiência temporal contínua (Zittoun, 2003, 2014).

A visão de Zittoun (2003, 2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a vida é composta não apenas por trajetórias lineares e contínuas, mas também por momentos de ruptura, interrupções e transformações. Esta citação destaca a complexidade da experiência humana, evidenciando que, além das continuidades, a vida é marcada por momentos de ruptura e transformação que são cruciais para a compreensão da trajetória individual. Dessa forma, enfatizando que as trajetórias de vida são caracterizadas por um entrelaçamento dinâmico de processos contínuos e transformadores, refletindo a complexidade das interações entre a identidade pessoal e as influências culturais e históricas ao longo do tempo. Um exemplo disso pode ser observado na esfera profissional, quando um indivíduo que trabalha há anos como músico em uma banda local decide deixar esse ambiente para se dedicar à docência. Essa transição marca uma ruptura significativa em sua trajetória, pois, embora a música permaneça como um elemento contínuo em sua vida, a forma como ele se relaciona com ela muda radicalmente, refletindo tanto o aspecto transformador quanto a continuidade de sua identidade musical. Outro exemplo surge na esfera familiar, como no caso de alguém que, após a perda de um ente querido, precisa lidar com as implicações emocionais e práticas dessa ruptura, que pode provocar uma ressignificação de papéis familiares e afetivos, transformando sua percepção de si mesmo e das dinâmicas familiares. Esses exemplos ilustram como as esferas de experiências pessoais e sociais interagem, evidenciando a complexidade das trajetórias de vida.

## 2. 4 Rupturas e Transição

Ao longo do tempo, nossos sistemas biológicos, fisiológicos e sociais estão em constante processo de modelagem, construção e reconstrução devido às interações que vivenciamos. Essas mudanças são inevitáveis e são inerentes aos sistemas em desenvolvimento, como nós, seres humanos. É na vivência das esferas de experiências que nos deparamos com diversas rupturas ao longo do tempo e nos vemos em um estado onde a transformação é uma constante.

Rupturas são aqui entendidas como os momentos disruptivos ou as descontinuidades que ocorrem nas trajetórias humanas (Valério, 2020; Zittoun, 2012). Elas podem ser *normativas*, isto é, são esperadas, (por exemplo, a criança entra na escola) ou *não-normativas*, ou seja, não são esperadas (por exemplo, mudar de país por causa de uma guerra). Elas podem ser deflagradas por *fatores internos* (por exemplo, quando alguém decide mudar de carreira) ou *externos* (por exemplo, quando um(a) pianista sofre um acidente e perde os movimentos das mãos). Diante de uma ruptura, o indivíduo se vê diante de algo novo (Zittoun, 2012).

De acordo com Azevedo (2017) e Valério e Lyra (2016), quando esses mecanismos não conseguem integrar uma nova situação, é necessário modificá-los para se ajustarem à nova realidade. Portanto, a capacidade de se adaptar e modificar nossas estruturas internas e externas é essencial para a nossa integração e funcionamento dentro de um mundo em constante

mudança. Orientando-se a partir desse sentido de rupturas, subsequentemente nos deparamos com os processos psicológicos e socioculturais denominados transições.

Os processos de transição são “desencadeados por uma ruptura experimentada por uma pessoa e que conduzem a uma nova adaptação progressiva entre a ela e o seu ambiente” (Zittoun, 2012, p. 523). Essas transições não são apenas momentos de adaptação, mas também oportunidades para o crescimento e o desenvolvimento, permitindo-nos *adquirir novos significados e habilidades e a reposicionar a identidade*, fortalecendo nossa capacidade de enfrentar futuros desafios. A habilidade de navegar por essas mudanças e integrar novos aprendizados é fundamental para o nosso bem-estar e evolução contínua.



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

- Compreender como licenciandos(as) em música significam suas experiências acadêmico-musicais na construção de suas trajetórias de músico-docentes profissionais.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Analisar as esferas de experiência presentes na trajetória de vida de licenciandos(as) em música;
- Identificar os signos reguladores que influenciam o processo de emergência da docência durante a formação acadêmica dos licenciandos(as);
- Compreender as relações entre elementos simbólicos presentes na formação musical e as transformações pessoais e profissionais dos estudantes.

## **4. METODOLOGIA**

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e de campo de natureza qualitativa. Para a construção dos dados, foi adotada a estratégia da triangulação metodológica (Duarte, 2009), combinando o método de Grupo Focal (Kind, 2004) e o Método dos Cartões (Valério, 2017), que foram gravados em áudio e vídeo, além da posterior validação do método. A integração desses dois métodos teve como objetivo a construção de dados por meio de um grupo focal auto-guiado pelos cartões. O foco principal dessa abordagem foi a utilização dos cartões como mediadores das discussões, os quais continham textos que serviam como base para as reflexões sobre os temas propostos nas perguntas ali inseridas. A estratégia foi estruturada numericamente, oferecendo um roteiro sequencial que direcionava as interações entre os participantes, tornando-as auto-guiadas. Considerou-se que essa metodologia proporcionaria um ambiente mais descontraído para a interação dos participantes, uma vez que a pesquisadora se limitava a observar o desenvolvimento do grupo focal, fornecendo as orientações iniciais e realizando intervenções apenas quando necessário, caso o grupo se desviasse da dinâmica proposta, com o objetivo de retomar a direção das discussões.

### **4.1 Sobre os cartões**

Os conteúdos dispostos nos Cartões tiveram o propósito de facilitar a obtenção de um diálogo coerente e produtivo no Grupo Focal. Seguindo uma ordem específica, os temas abordados incluíram: a) a análise das influências e relações na trajetória de vida musical antes e durante o período acadêmico; b) a investigação sobre os signos reguladores de experiências presentes na trajetória dos licenciandos em música; e c) a exploração da dinâmica semiótica na emergência e na não-emergência da docência, bem como suas perspectivas futuras.

Após a seleção dos participantes, que foram escolhidos com base no critério de estarem nos períodos finais do curso, para compor o Grupo Focal de seis indivíduos, foi implementada a estratégia dos cartões, organizada em dois níveis distintos. A justificativa para essa divisão residiu na natureza do grupo focal, sendo um ambiente não natural estruturado para a interação dos participantes. Devido a essa falta de naturalidade e ao caráter investigativo do ambiente, houve o risco de os participantes se sentirem pressionados, julgados, inseguros ou constrangidos. Por isso, optou-se por iniciar com um tipo de cartão que não introduzisse situações dilemáticas ou tensionais. Assim, sugeriu-se o uso dos cartões denominados "reflexão/perguntas" (Figura 1), que apresentaram citações de referências científicas ou estudos anteriores, ilustrando recortes de falas de outros sujeitos, seguidas por perguntas direcionadas ao tema em questão.

Quadro 2 - exemplo de um cartão reflexão/perguntas.<sup>2</sup>

<p>7 – “Nada é ao acaso, e nem acontece de modo aleatório, pois as afinidades, o gosto, as aptidões e as paixões transversalizam as escolhas, produzindo modos de aceitação e de produção de significados que constituem uma reflexão de si, para si.” (Da Silva, Fabrício Oliveira; Ribeiro, Marinalva Lopes. 2018)</p>	<p>Vocês estão atualmente na segunda metade do curso, e é observado que um número significativo de alunos, não apenas na licenciatura, mas de forma geral nos cursos superiores, acabam desistindo. Gostaria de saber o que lhes incentivou a prosseguir e permanecer nesta graduação?</p>
--	--

Fonte: autoria própria

Num segundo momento, após estabelecida uma atmosfera de confiança e descontração entre os participantes, introduzimos as perguntas com cunho mais dilemático, representadas pelos cartões "dilema/perguntas" (Figura 2). Esses cartões foram empregados para explorar o cerne da pesquisa, permitindo aos participantes a construção de significados sobre as diversas situações apresentadas.

Quadro 3 - exemplo de um cartão dilema/pergunta.

<p>10 – “Embora o curso prepare alunos(as) para prática docente, alguns deles ao se depararem com a sala de aula, não se identificam com o ofício do professor.” (Silva, Stephany Maria Pereira da. 2021)</p>	<p>Qual é a sua opinião sobre essa afirmação? Você concorda ou discorda? Por quê? Além disso, você poderia fornecer exemplos ou evidências para apoiar sua posição?</p>
---	---

Fonte: autoria própria

## 4.2 Sobre o Grupo Focal

O Grupo Focal emprega a interação grupal como método para obter *insights* e dados que seriam desafiadores de obter individualmente (Kind, 2004; Marková, 2007; Torres, 2011). Neste estudo, utilizou-se essa técnica para coletar informações específicas relacionadas ao tema abordado neste artigo. Seguindo o modelo descrito, o grupo foi composto por seis participantes selecionados com base no critério de estarem nos anos finais do curso, mais a

---

<sup>2</sup> Os demais cartões se encontram no Apêndice 1.

moderadora e a observadora, constituindo, assim, um total de oito participantes.

A sequência da dinâmica obedeceu às seguintes etapas, baseadas tanto no protocolo de Kind (2004), quanto nas adaptações criadas para esse estudo:

a) abertura do GF com assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

b) orientação para as discussões/grupo focal, realizada pela pesquisadora;

c) apresentações pessoais;

d) desenvolvimento das discussões - detalhado no próximo parágrafo;

e) encerramento e agradecimento.

A discussão foi estruturada em torno de 10 cartões temáticos, com duração aproximada de 90 minutos, em um local apropriado que garantiu privacidade, conforto, acessibilidade e ausência de interferências sonoras, conforme orienta Kind (2004). A presença da observadora foi fundamental para validar o processo, pois ele acompanhou as interações grupais e a postura da moderadora, identificando dificuldades e limitações que surgiram. Com uma postura mais observadora e menos ativa, utilizou principalmente comunicações não-verbais para perceber pontos de tensão ou mal-entendidos durante a dinâmica. Esse acompanhamento proporcionou uma análise mais profunda, garantindo a consistência e a validação dos dados coletados.

A inovação advinda da introdução do uso dos Cartões contribuiu significativamente para a construção dos dados, uma vez que a entrevista se desenvolveu e estruturou a partir desses cartões temáticos. Essa abordagem permitiu que as discussões fluíssem de maneira organizada e focada, facilitando a coleta de informações detalhadas e relevantes sobre as experiências e percepções dos participantes. Assim, a aplicação dos Cartões no Grupo Focal não apenas enriqueceu o processo de coleta de dados, mas também ofereceu uma visão mais profunda das dinâmicas e desafios enfrentados pelos licenciandos em música em suas trajetórias formativas.

### **4.3 Proposta de análise dos dados**

A análise de dados neste estudo será conduzida com base nos pressupostos da psicologia cultural semiótica, conforme desenvolvida por Jaan Valsiner. Esta abordagem enfatiza a dinamicidade dos processos psicológicos, compreendendo-os como fenômenos emergentes em relação dialética com o contexto sociocultural. Nesse sentido, os dados serão analisados em sua complexidade e multiplicidade de significados, considerando-se as tensões e transformações que emergem ao longo do tempo e em diferentes níveis de interação.

Concernente à proposta de análise, será feita assumindo o caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa, sem a necessidade de recorrer a técnicas específicas, conforme defende Penna (2015, p. 153). Assim, envolverá o tratamento dos dados (Grupo Focal e método dos cartões), a identificação dos elementos significativos e a redação do texto analítico. É importante destacar que, apesar de o texto analítico ter um caráter pessoal e interpretativo, será fundamentado nos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural Semiótica e buscará compreender, a partir dos achados, a dinâmica de construção de significados sobre a configuração e reconfiguração das esferas de experiências musical, acadêmica e performática, além do futuro da participante como musicista-professora licenciada.

A introdução à análise dos dados foi fundamentada nos pressupostos da psicologia cultural semiótica (Valsiner, 2012; 2014) e guiou nossa pesquisa. Após a construção dos dados, os vídeos e áudios foram minuciosamente examinados. Concluídas as entrevistas no Grupo Focal e demais atividades, procedeu-se à análise à luz do referencial teórico adotado, da seguinte forma:

- a) Revisão detalhada das entrevistas conforme o referencial teórico do projeto;
- b) Descrição das cenas dos vídeos para identificar momentos importantes que complementem as transcrições das entrevistas e atividades;

Os materiais coletados foram organizados e examinados de forma a identificar sistemas de signos que orientam as ações e experiências dos participantes. Baseando-nos no referencial teórico e no nosso método, buscamos:

- a) Traçar o desenvolvimento das trajetórias dos participantes, no que se refere à esfera de experiência acadêmica na licenciatura em música;
- b) Identificar rupturas, tensões, ambivalências, e transições na construção de significados sobre experiências musicais (como docente, estudante de licenciatura, e músico);
- c) Descrever a dinâmica entre essas esferas de experiência, reconhecendo as rupturas e transições.

Essa metodologia permitiu um estudo aprofundado das interações e discussões dos participantes, promovendo uma análise detalhada de suas percepções, ambiguidades e complexidades. Isso ofereceu uma compreensão rica dos processos de construção de significados e de como os participantes navegam entre diferentes esferas de experiência ao longo do tempo. Por fim, o processo analítico foi realizado de forma iterativa e reflexiva, incorporando ciclos de interpretação e revisão que favoreceram a construção de compreensões mais aprofundadas e refinadas. Este método permitiu uma interlocução crítica entre os dados e o referencial teórico-metodológico adotado, garantindo a coerência entre a interpretação dos resultados e os pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica do Grupo Focal foi conduzida no dia 5 de novembro de 2024, com a participação de seis estudantes do curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim. O encontro teve início com apresentações breves da mediadora, responsável pela condução do grupo, e da observadora, que tinha o papel de validar o processo. Em seguida, cada um dos participantes se apresentou, compartilhando brevemente sua trajetória e experiência com a música.

Conforme a metodologia descrita, utilizou-se o Método dos Cartões para estimular as discussões e reflexões, permitindo que os participantes se expressassem de forma mais livre e organizada. Esse recurso foi fundamental para a análise das questões propostas, proporcionando um ambiente dinâmico de troca de experiências e pontos de vista.

Os dados coletados durante a realização do grupo focal serão apresentados em tabelas, acompanhados por uma análise detalhada de cada tema abordado. As falas dos participantes serão dispostas seguindo a ordem em que foram proferidas durante a discussão, e não conforme uma numeração fixa ou arbitrária.

As categorias a seguir apresentadas, surgiram após a análise dos dados construídos:

- "O início da trajetória musical e a escolha da música como área de estudo e carreira";
- "Influências na escolha do curso";
- "Pressões internas e externas que acompanham a trajetória acadêmica";
- "A música popular na licenciatura em música no ifpe campus belo jardim";
- "Motivações para persistir na graduação: desafios e incentivos para continuar";
- "Expectativas e surpresas na jornada da licenciatura em música";
- "Desafios e perspectivas da formação docente: a identificação com a prática pedagógica";
- "Impactos das disciplinas pedagógicas e dos estágios na formação docente de músicos";
- "Equilíbrio entre prática instrumental e formação docente: desafios e experiências no curso de música";
- "Oportunidades acadêmicas na formação musical: performance e educação";
- "Tensegridade no fazer musical na licenciatura em música popular",
- "Hierarquização e eurocentrismo na educação musical".

Além dessas, foram criadas subcategorias nos quadros, a fim de organizar de forma mais precisa as ideias e comentários dos participantes. Cabe ressaltar que, em alguns casos, os participantes não abordaram todas as categorizações propostas, o que nos levou a refletir sobre as possíveis lacunas ou sobre a ausência de conexão com alguns dos temas em questão.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados, a partir das categorias estabelecidas.

### 5.1 O início da trajetória musical e a escolha da música como área de estudo e carreira.

Nesta análise, exploramos as trajetórias musicais dos participantes a partir de suas externalizações - tomadas como significados de suas culturas pessoais, destacando as influências que marcaram suas escolhas e trajetórias profissionais. Cada narrativa oferece um olhar sobre os elementos que formaram suas identidades musicais, desde influências familiares - nomeadas de signo relações familiares (Monteiro et al., 2018), até figuras de autoridade, que nomeamos *signo figura de autoridade*, e a percepção de oportunidades profissionais.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 com trechos das falas dos participantes, ilustrando como esses fatores se entrelaçam e moldam suas decisões dentro do universo da música.

Quadro 4 - início da trajetória musical e escolha da música como área de estudo e carreira.

Participante	Principais Influências	Signos Identificados	Falas
P1	Pai e Professor	Relações Familiares, Autoridade	<p>"A minha influência foi meu pai, que ele sempre foi músico, clarinetista, inclusive. Eu vendo tocando na banda musical da cidade. Eu ia para os ensaios com ele e aquilo ali me enchia os olhos."</p> <p>"E daí me apaixonei pelo trompete, porque o professor na época era trompetista. Escolhi aquele instrumento ali, eu quero ele, quero ele, quero ele."</p>
P2	Pai, Avô, Banda, Pandemia	Relações Familiares, Experiência Estética, Pandemia	<p>"Eu tive uma influência do meu pai, avô, que ele sempre tocou sanfona. E aí eu não fui para esse lado, fui para o lado do instrumento de sopro."</p> <p>"Quando eu via o naipe de sopro passando aí eu achava fantástico. E os trompetes, principalmente, [...] eu ficava apaixonado por aquele negócio."</p> <p>"Dependia de uma festa, não tinha mais festa, só tinha live. [...] A pandemia deu essa alavancada aí, para eu ver a música agora com uma possibilidade profissional."</p>
P3	Projetos escolares, Maestro	Autoridade, Lei nº 11.769, Estabilidade	<p>"A minha influência se deu mais inicialmente por curiosidade. [...] Eu tive essa primeira experiência com o ensino de flauta doce."</p> <p>"Conversando com o maestro da banda [...] se eu fizer um bacharelado, eu vou atuar em uma área que é a área da performance. Mas aí eu não vou conseguir a área da</p>

			educação."  "Tinha aquele despertar daquela lei em 2008, [...] daí fui direcionado para a licenciatura. E ainda melhor a licenciatura com a habilitação do instrumento."
P4	Banda, Estabilidade	Experiência estética com a Banda, Estabilidade	"A iniciação começou assim, saiu para ver a banda e tal, e fiquei assim, com gosto."  "A licenciatura lá é boa e tal, já é, de certa forma, é uma garantia assim no futuro, né? Porque a pessoa não vai estar aguentando essa vida aí para sempre."
P5	Igreja, Bandas militares, Egresso	Figura de Autoridade, Possibilidades Profissionais	"Também iniciei na flauta doce, só que na igreja. [...] Chegou um momento que eu fiz, não, tem que aprender um instrumento."  "Optei pelo clarinete, devido à questão das bandas militares. Tem muitos clarinetes, então foi uma visão que eu tive, já profissionalmente."  "Então, um dos egressos aqui da turma 2012, assim, conversa muito comigo e foi ele que me incentivou a entrar no curso e seguir essa área."
P6	Família, Experiência Estética, Exército, Egresso.	Relações Familiares, Autoridade	"Minha família é quase tudo artista, né? [...] Minha mãe é estilista e ela sempre cantou na igreja. [...] Só eu que me interessei por instrumentos."  "Quando eu vi o violão, aquilo, desde quando eu era criança, eu fiquei apaixonada por aquilo."  "Em 2018 eu tentei ingressar no Exército Militar como Cadete, até fiz a prova, passei e tal, só que no dia de fazer a prova prática deu erro. e aí eu conheci um rapaz chamado José, [...] ele disse, ó, tá rolando prova no IF. Por que tu não faz?"

Fonte: autoria própria

O primeiro participante (P1) associa suas raízes musicais diretamente à figura paterna, cujo exemplo como músico o inspirou a se envolver com a música. Paralelamente, o professor, como figura de autoridade, transformou esse interesse inicial em uma escolha concreta. O relato de P1 evidencia a interseção entre o signo relações familiares (representadas pelo pai) e o signo figura de autoridade (o professor).

Já o segundo participante (P2) destaca a influência do pai e do avô, somada à experiência estética com o naipe de sopros. Ele também menciona o impacto da pandemia e do desemprego, períodos em que a ausência de eventos musicais funcionou como estímulo para buscar formação profissional. Assim, nota-se a interação entre os signos relações familiares e experiência estética com o contexto sociocultural.



O terceiro participante (P3) ressalta sua aproximação com a música na infância por meio de projetos escolares no contraturno da escola. O maestro da banda, enquanto figura de autoridade, foi determinante tanto na escolha pela licenciatura quanto na compreensão das áreas de atuação no campo musical. Além disso, ele cita a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas, como um marco orientador que trouxe estabilidade e clareza para sua decisão.

No caso do quarto participante (P4), a experiência visual e sonora no ambiente de banda emerge como o principal signo da experiência estética. Ele também valoriza a busca por estabilidade profissional, motivada pela percepção de que o curso proporciona maior segurança e consistência na trajetória.

O quinto participante (P5) teve sua trajetória marcada inicialmente pela vivência na igreja e pela escolha do clarinete, influenciada pela perspectiva de oportunidades profissionais em bandas militares. Essa decisão foi reforçada pelo incentivo de um ex-aluno da turma de 2012, que o orientou a ingressar no curso e continuar na área.

Por fim, a sexta participante (P6) relata uma trajetória influenciada primeiramente pela família e, em seguida, por uma experiência estética significativa. Mais tarde, foi incentivada por um egresso do curso a seguir na carreira musical, especialmente após uma decepção que vivera com o Exército (não conseguiu comparecer à última fase da seleção).

Essas narrativas convergem para a construção de identidades profissionais em que a música, além de ser uma forma de expressão pessoal, se configura como uma escolha estratégica e reflexiva. Ela é influenciada por figuras de autoridade, oportunidades externas e experiências formativas marcantes. Além disso, percebemos que os significados construídos pelos participantes ilustram a mediação semiótica “orientada-para-o-futuro” (Valsiner, 2014) que sempre ocorre na dinâmica de construção de significados (ex.: escolher a licenciatura em música pela possibilidade de estabilidade).

## 5.2 Influências na escolha do curso

Ao comentarem sobre suas influências para a escolha do curso, os participantes <sup>3</sup>destacaram uma diversidade de fatores internos e externos que orientaram suas decisões e moldaram suas trajetórias profissionais na música.

Os fatores internos incluem vivências pessoais marcantes, como a motivação despertada por experiências estéticas, a percepção de possibilidades profissionais e o desejo de se aprofundar na música. Já os fatores externos abarcam elementos como a *influência de figuras de autoridade* (professores, maestros e egressos), *contextos sociais* (como a pandemia e o desemprego), e *condições estruturais*, como a proximidade geográfica e a oferta pedagógica.

---

3 Neste item apenas dois participantes interagiram.

A seguir, apresentamos as falas dos participantes organizadas em um quadro que evidencia essas influências e seus respectivos signos:

Quadro 5 - influências na escolha do curso

Participante	Fatores Internos	Fatores Externos	Falas
P2	Decisão pessoal pela habilitação	Proximidade e geográfica e oferta de habilitação	"A decisão sempre foi minha, então eu queria aquilo, mas teve um fator externo na questão de direcionamento, só vai para Belo Jardim porque lá tem uma habilitação, ao mesmo tempo que você está na área pedagógica, você também tem uma parte de performances. [...] e até foi o lugar mais próximo também para mim."
P1	Percepção de que a música seria o único caminho	Desemprego, contexto político e pandemia	"Na época, o partido que eu trabalhava na prefeitura perdeu, aí a gente já sabe como é, cidade pequena, você perdeu, você fica desempregado." "E aí foi bem em cima da pandemia, e passei um ano tentando arrumar, fazer alguma coisa do tipo e nada, e aí disse que eu vou, eu não me imagino fazendo outra coisa, eu não me imagino fazendo outra faculdade." "Então acho que agora é a hora de eu fazer o curso, estou desempregado, vou fazer o curso, e estou aqui até hoje."

Fonte: autoria própria

A partir das falas dos participantes, é possível identificar que as decisões em relação ao curso de música foram influenciadas por uma combinação de fatores internos e externos. No âmbito interno, destacam-se a decisão pessoal pela habilitação desejada e a percepção da música como única possibilidade profissional. Já no âmbito externo, aparecem elementos como a proximidade geográfica, a oferta pedagógica e os impactos do contexto social, como a pandemia e o desemprego.

O Participante 2 (P2) relata uma escolha motivada tanto por um desejo pessoal quanto pela proximidade de Belo Jardim, onde a oferta de habilitação e a combinação de áreas pedagógicas e performáticas foram fatores atrativos. O Participante 1 (P1), por sua vez, destaca o desemprego e o contexto da pandemia como elementos decisivos para sua escolha de ingressar no curso, sentindo que a música era o único caminho a seguir após um período de incertezas profissionais.

Esses fatores, em conjunto, revelam como as circunstâncias pessoais e contextuais interagem para moldar as trajetórias profissionais, ressaltando a

resiliência e a capacidade de adaptação dos participantes frente aos desafios e oportunidades encontrados no percurso acadêmico e musical.

### 5.3 Pressões internas e externas que acompanham a trajetória acadêmica

A seguir, são apresentadas as pressões internas e externas apontadas pelos participantes, que influenciam suas trajetórias acadêmicas, revelando como essas forças moldam suas escolhas e experiências ao longo do curso de licenciatura em música. Todos os participantes reconhecem a pressão para seguir um curso superior, embora as fontes dessa pressão variem. Alguns lidam com expectativas externas, enquanto outros enfrentam desafios internos que os motivam a seguir em frente e alcançar seus objetivos. As falas destacam essas diferentes fontes de pressão e como elas impactam o desenvolvimento acadêmico e profissional de cada um.

Quadro 6 - pressões internas e externas

Participante	Pressões (Internas e Externas)	Falas
P2	Seguir a Licenciatura, Transformação e Crescimento Profissional  Aspecto Artístico e Profissionalismo	<p>"A outra pressão é... A gente que atua com bandas marciais, conhecido de bandas, que isso é bem comum na nossa região, no interior, automaticamente você é o maestro. [...] Então se você agora vai para um ambiente acadêmico, essa pressão externa sobre você agora é gigantesca. . Ah não, o maestro fulano agora é licenciando em música [...] Mas assim, a própria licenciatura, essa própria pressão que eu sofri inicialmente quando eu estava aqui, ela veio em forma de retorno, que a licenciatura me deu. Foi um retorno meio que imediato."</p> <p>"Quando falou artística, tem a questão de tocar também. Às vezes você toca ali com o hobby, mas a partir do momento que você está aqui, o pessoal espera outra coisa. Espera técnica, espera o negócio do mundo. Então aí é a pressão."</p>
P5	Concluir o Curso  Comprometimento com a Formação	<p>"A negativa seria justamente essa pressão onde você fica pensando 'não posso mais errar, eu estou num ambiente que eu não posso mais errar, bicho'. [...] A positiva seria justamente essa pressão fazer com que, por exemplo, você pense, o curso tem quatro anos, então vou terminar nos quatro anos."</p> <p>"Eu preciso terminar esse curso. Então essa seria, digamos que, a pressão positiva. Você pensar na conclusão e fazer as coisas de bem feitas para ter aquele resultado futuramente."</p>

Fonte: autoria própria

P2 apresenta pressões externas relacionadas à conciliação da vida familiar e profissional com a decisão de investir na licenciatura em música. Ele destaca a responsabilidade de ser casado e pai de família, o que torna ainda mais desafiadora a escolha acadêmica. Além disso, a pressão é intensificada

pela expectativa externa, especialmente na sua região, onde ser conhecido como maestro de bandas marciais gera uma cobrança adicional ao entrar no ambiente acadêmico. No entanto, ele também percebe que a licenciatura trouxe um retorno imediato, com novas oportunidades profissionais, transformando sua trajetória. Outro ponto destacado é que o curso exige um nível de profissionalismo técnico, o que adiciona mais pressão ao seu caminho.

Por outro lado, P5 lida com pressões internas, que, embora desafiadoras, funcionam como um motor de foco e comprometimento. A pressão para concluir o curso dentro de um tempo definido – os quatro anos da licenciatura – se torna uma motivação crucial, não apenas pela necessidade de conclusão acadêmica, mas também pela responsabilidade familiar e pela busca por estabilidade profissional. Para ele, essa pressão interna é positiva, pois o direciona a cumprir seus objetivos e alcançar um futuro mais seguro. Ele vê o curso como um marco importante para sua carreira, reforçando a ideia de que o tempo dedicado à formação acadêmica é essencial para alcançar o sucesso profissional.

Tais significados construídos por dois dos participantes, sobre suas trajetórias acadêmicas experienciada na licenciatura, revelam tensões e ambivalências (neste estudo deflagradas pelo tema “pressões”) que acompanham a dinâmica semiótica de construção de significados.

#### **5.4 A música popular na licenciatura em música no IFPE campus Belo Jardim**

Na Licenciatura em Música do IFPE *campus* Belo Jardim, a proposta de ensino valoriza e aborda tanto a formação pedagógica, quanto a performática. Nesse contexto único, destacamos, para fins desta pesquisa, as atividades coletivas que envolvem repertórios de música popular. A abordagem do curso busca promover práticas como coral, conjunto instrumental, choro, música pernambucana e oficinas de frevo, refletindo um compromisso com a diversificação musical e a inclusão de gêneros que tradicionalmente têm pouco espaço no ambiente acadêmico. Esse movimento vai além da simples inserção de estilos musicais, configurando-se como uma mudança cultural que visa desconstruir hierarquias culturais e promover a igualdade entre diferentes formas de expressão musical. Ao dar visibilidade à música popular no contexto educacional, torna-se possível construir currículos mais representativos, nos quais o alunado se reconheça e sinta pertencimento (Santiago, 2015).

O curso de Licenciatura em Música do IFPE, ao incorporar esses elementos populares, tem provocado reflexões sobre a importância de transformar a formação acadêmica musical. As falas dos participantes ilustram essa transformação e as tensões que surgem entre a tradição da música erudita e as novas possibilidades oferecidas pela música popular<sup>4</sup>, apontando para duas frentes de mudança: a transformação endógena, dentro da própria

---

4 Nesta pesquisa, "música popular" é usada pelo participante em oposição à música erudita, referindo-se a uma expressão musical autêntica das comunidades e classes populares, marcada pela conexão com tradições culturais locais e uma função social direta, em contraste com a música acadêmica ou clássica ocidental.

instituição, e a mudança exógena, que se reflete no impacto dessa abordagem para fora da academia.

Quadro 7 - a música popular na licenciatura em música

Participante	Subcategorias	Falas
P3	Exclusão social, Acesso, Representatividade e Inclusão, Transformação, Identidade cultural	<p>"Eu acho isso muito relevante, porque a gente está acostumado com as primeiras instituições de música que a gente conhece, que seriam Conservatório de Música, Universidade. [...] Então eu acho que a música popular é a música que a gente tem em contato, principalmente quem não tem condições financeiras. Porque se você pegar um menino de uma comunidade e você dizer que ele já foi no Teatro Santa Isabel, assistiu o concerto da Orquestra Sinfônica do Recife, da banda sinfônica, ele nunca teve essa oportunidade."</p> <p>"Então, acho que trazer essa música popular para dentro da Academia e ter esse olhar de trabalhar esses gêneros musicais, trabalhar esse tipo de repertório aqui no curso, é algo muito importante, porque traz uma representatividade do músico popular."</p>
P2	Mudança curricular, Modernização, Inclusão Tensão acadêmica, Resistência, Identidade musical	<p>"Acho que é uma transformação que já está acontecendo, um novo olhar para a música popular na licenciatura, com as práticas e abordagens que estamos tendo aqui."</p> <p>"[...] Principalmente em trompete, no sétimo período a gente geralmente estuda jazz, e nesse evento eu ia tocar um standard de Jazz, e assim, na hora, o professor ficou meio receoso porque a maioria do pessoal era erudito, e ele assim, nos 45, nos acréscimos do segundo tempo, ele disse 'não, toca aquela peça lá', uma peça que eu tinha tocado no terceiro período. [...] Eu estava muito tranquilo para tocar o standard de jazz. 'Ah não, porque é mais simples, não sei o quê...' Eu estava assim, bem tranquilo no que eu ia fazer e tal. Aí eu senti um pouquinho daquele receio, porque eu poderia ter tocado a peça popular, porque é característica do curso daqui, eu ia apresentar o curso, aí eu fui tocar uma coisa que não era a característica do curso."</p>

Fonte: autoria própria

Essas falas revelam diferentes perspectivas sobre a música popular dentro do contexto acadêmico. O participante P3 destaca a importância de trazer a música popular para o ambiente acadêmico, considerando-a uma forma de dar voz à população que não tem acesso às instituições musicais mais elitizadas. A música popular, nesse sentido, é vista como uma forma de democratizar a cultura e proporcionar a inclusão de músicos populares em um espaço tradicionalmente dominado pela música erudita. Esse movimento se reflete em uma transformação endógena, que acontece dentro da própria instituição, ao valorizar esses repertórios e dar representatividade aos músicos populares no contexto acadêmico. Do ponto de vista da abordagem valsineriana, as mudanças que ocorrem na cultura (pessoal ou coletiva), fazem parte da base desenvolvimental sobre a qual a ela é estruturada (Valério,

2013). É a própria cultura que trabalha tanto pela flexibilidade (transformação) quanto pela estabilidade (manutenção) de normas e valores que regulam nossas experiências de vida (Valsiner, 2007).

O P2, por outro lado, reflete sobre a tensão existente entre a música popular e a música erudita no contexto acadêmico. Embora reconheça que o curso esteja passando por uma transformação ao adotar práticas de música popular, ele compartilha uma experiência de desconforto ao ser incentivado a tocar uma peça erudita, quando estava mais à vontade com o jazz, um gênero popular. Essa situação ilustra o desafio de romper com as convenções tradicionais do ensino musical, onde a música erudita ainda detém um status dominante. A transformação endógena no curso é evidente, dada a proposta do curso de oferecer uma formação em música popular, contemplada em seus documentos legais.

Essa mudança também tem um impacto exógeno, refletindo-se nas transformações mais amplas que ocorrem fora da academia. A introdução de práticas musicais populares no currículo da licenciatura não apenas cria uma nova identidade para o músico dentro da academia, mas também é um reflexo de um movimento maior que busca valorizar a música popular brasileira e sua inserção no campo acadêmico (Santiago, 2015). A tensão entre essas duas vertentes musicais evidencia a necessidade de transformação nas instituições de ensino, considerando que a maioria das instituições formadoras de professores de Música ainda segue abordagens tradicionais, valorizando métodos conservatoriais. Santiago (2015, p. 4) reafirma essa perspectiva quando diz que "a grande maioria das nossas instituições formadoras de professores de Música são tradicionais, e valorizam o método conhecido como ensino conservatorial", o que reforça a hierarquização entre os diferentes estilos musicais. Para que a música popular se afirme como uma linguagem legítima e respeitada no âmbito acadêmico, é essencial superar essa lógica e promover um ambiente mais inclusivo e diverso, assim como é a proposta da licenciatura do IFPE Campus Belo Jardim.

## 5.5 Motivações para persistir na graduação: desafios e incentivos para continuar

Os depoimentos a seguir revelam os fatores que motivam os participantes a perseverarem em sua trajetória acadêmica, apesar dos desafios. As falas de ambos demonstram como as responsabilidades pessoais e o comprometimento com o futuro profissional se tornam forças impulsionadoras. A seguir, apresentamos suas reflexões, destacando os elementos que os mantêm firmes na decisão de concluir o curso.

Quadro 8 - motivações para persistir na graduação

Participante	Subcategorias	Falas
P1	Responsabilidade familiar, Estabilidade, Motivação	<i>"Eu acho que da minha parte foi o que foi muito citado aqui no começo, a questão de terminar o curso... no meu caso vai muito para esse lado, até porque como o P2 também mencionou, eu também sou pai, tenho filho</i>

	externa	<i>e tal, então isso é o que me motiva também a terminar o curso."</i>
P4	Força de vontade, Persistência, Compromisso com o objetivo	<i>"Creio que seja por esse lado que o P1 falou... mas já que você dedicou ali, você já está ali e tal, então tenta ao máximo terminar. Na minha turma mesmo, começou uma turma grande e tal, e o pessoal foi desistindo e desistindo... Então é você ter força de vontade mesmo e traçar um ponto eu quero chegar ali e tal."</i>

Fonte: autoria própria

As falas de P1 e P4 apresentam duas abordagens complementares, mas igualmente poderosas, que os mantêm no caminho da graduação. Ambas refletem uma perspectiva de persistência fundamentada em uma visão positiva de um futuro profissional, que, apesar das dificuldades ao longo do curso, oferece um potencial de estabilidade e realização. P1, com uma visão mais emocional, liga sua continuidade ao desejo de proporcionar estabilidade à sua família, enquanto P4 adota uma perspectiva mais pragmática, na qual o tempo e esforço investidos até o momento exigem que ele finalize o curso para não desperdiçar o que já foi conquistado. Juntas, essas motivações reforçam a ideia de que, apesar das dificuldades, é possível vislumbrar um futuro melhor. Assim, podemos afirmar que elas atuam como signos promotores na esfera de experiência acadêmica dos participantes.

Ambos os participantes estão impulsionados pela ideia de que o sacrifício atual será compensado por uma trajetória profissional que traga sucesso, estabilidade e realização financeira. Essa motivação é comum em muitos estudantes que, ao se depararem com dificuldades, buscam uma razão para continuar, muitas vezes voltando-se para o futuro e os benefícios de uma formação superior.

## 5.6 Expectativas e surpresas na jornada da licenciatura em música

Os depoimentos a seguir revelam como os participantes perceberam a natureza do curso de licenciatura em música, especialmente a ênfase pedagógica que muitas vezes é uma surpresa para quem ingressa com a expectativa de se aprimorar na performance musical. As falas destacam como a descoberta do foco na docência pode gerar uma mudança na motivação dos estudantes, levando-os a entender a formação de um professor de música de forma mais ampla, e não restrita ao ensino de instrumentos.

Quadro 9 - expectativas e surpresas na licenciatura em música

Participante	Subcategorias	Fala
P6	Expectativa inicial de performance musical, surpresa com a abordagem pedagógica e o curso voltado para a formação	<i>"Dá até para responder a pergunta anterior, o que motiva a gente. Eu acho que quando a gente tem um objetivo, uma ideia amadurecida, é mais fácil você não desistir. [...] Eu acho que muita gente também desiste porque não tem noção do que é. Vem para tocar. [...] Muita gente não tem essa noção de que o curso de licenciatura em música é para você ser um professor. E vai ter todas essas metodologias e tudo mais que a gente estuda aqui."</i>

	de professores.	
P2	Descoberta do foco pedagógico como uma surpresa positiva, levando a uma nova apreciação pelo curso.	<i>"Eu não sabia a princípio. Foi uma surpresa para mim... Quando eu descobri o que era uma licenciatura, não que era uma licenciatura, mas o que era uma licenciatura, aí eu me apaixonei."</i>
P1	Surpresa com o conteúdo pedagógico do curso, que foi além da expectativa de aprimoramento técnico no instrumento.	<i>"Eu fiquei até, acredito que, como a maioria, eu fiquei bem surpreso quando eu cheguei. Quando eu fiz a prova do vestibular, que eu passei, quando apareceu lá as cadeiras, eu fiquei tipo 'oxi', filosofia, inglês, português. (risos) Eu não ia para tocar? Eu passei lá para me aperfeiçoar no meu instrumento."</i>
P3	Conscientização prévia sobre a formação docente, mas com foco restrito ao ensino de instrumentos.	<i>"Eu sabia que se tratava da formação de professores, porém, eu vim muito vidrado, muito focado na questão de ser um professor de instrumento... Eu pensava que o principal seria a formação do professor de instrumento."</i>

Fonte: autoria própria

As falas de P6, P2, P1 e P3 revelam diferentes formas de perceber o foco do curso de licenciatura em música, particularmente no que diz respeito à formação para a docência. Enquanto P6, P3 e P2 mostram uma percepção gradual sobre o caráter pedagógico do curso, P1 expressa a surpresa inicial de descobrir que a formação incluía disciplinas fora do campo da performance musical, como filosofia e português. Isso reflete a expectativa de que o curso seria mais voltado para a prática instrumental. P6 destaca que muitos ingressam com a expectativa de se aperfeiçoar na performance e, ao longo do curso, descobrem que a licenciatura é essencialmente voltada para a formação de músicos-professores. Essa mudança de percepção, embora gradual, é um tema comum entre os participantes, sugerindo que muitos estudantes iniciam o curso sem compreender completamente a amplitude da formação docente que a licenciatura exige.

Em síntese, a surpresa em relação ao foco pedagógico do curso parece ser um fenômeno comum entre os estudantes, com uma transição de uma expectativa mais voltada para a performance para o entendimento de que a licenciatura envolve, sobretudo, a formação de um músico-professor, com ênfase no ensino e nas metodologias educacionais. Esses achados, no que se refere aos diferentes perfis de ingresso, coadunam com o estudo de Silva (2023), que destaca os impactos do estágio na vida de participantes que inicialmente ingressaram no curso com o objetivo de aprimorar habilidades técnicas no instrumento, sem saberem que estavam em um curso voltado à formação de professores.



## 5.7 Desafios e perspectivas da formação docente: a identificação com a prática pedagógica

As reflexões compartilhadas pelos participantes ressaltam o papel crucial das experiências práticas na formação de professores de música. O estágio curricular emerge como um momento determinante, um verdadeiro "divisor de águas", onde os licenciandos podem confrontar suas expectativas iniciais e testar suas inclinações profissionais. A seguir, apresentamos as falas dos participantes e subcategorias que ilustram essas perspectivas.

Quadro 10 - desafios e perspectivas da formação docente

Participante	Subcategorias	Fala
P3	Descompasso teórico-prático	<i>"Eu concordo que alguns alunos, quando se deparam com o ofício do professor, não se identificam. Porque eu acho que a gente estuda tanto a teoria, [...] que quando a gente se depara num momento lá com todos os pontos que não são discutidos nessa parte teórica, o cara às vezes não se identifica. Sei lá, a gente nunca estuda que um menino vai pegar um lápis do outro e vai sair correndo e o outro vai sair chorando, para quem trabalha com criancinha."</i>
P2	Estágio experiência transformadora como	<i>"Eu acho também, como já trabalho na área [...], o divisor de águas é sempre os estágios, a partir do quinto período. [...] Tanto que um dos temas de pesquisa foram os impactos dos estágios. [...] E aí eu concordo que pode ter esse choque, a pessoa mudar a chave ali ou o contrário também."</i>
P5	Reafirmação ou rejeição da docência	<i>"[...] Não ter a expectativa de ter esse trabalho docente, como tem o viés de a gente trabalhar na área de performance, então acredito que alguns não se identificam dentro da sala de aula, mas ao entrar no estágio curricular acaba criando um certo gosto pela prática docente. Ou não."</i>

Fonte: autoria própria

Os relatos de P3, P2 e P5 destacam aspectos essenciais da formação docente e o impacto das experiências práticas nesse processo. P3 aponta a existência de lacunas na formação teórica, que muitas vezes não prepara os licenciandos para lidar com situações concretas e inesperadas da sala de aula, gerando um descompasso que pode levar à frustração ou até ao desinteresse pela docência. P2 reforça essa perspectiva ao identificar o estágio como um momento transformador, um ponto de inflexão onde expectativas e realidades se encontram, possibilitando ajustes na identidade profissional. Por sua vez, P5 acrescenta uma visão que amplia o debate, sugerindo que o estágio pode tanto fortalecer a afinidade do licenciando com a prática docente quanto reafirmar a preferência por outras áreas, como a performance musical.

Esses depoimentos evidenciam que a construção da identidade docente é um processo dinâmico, moldado pela interação entre teoria e prática. O

estágio curricular se destaca como uma etapa indispensável nesse percurso, funcionando como um espaço onde os estudantes podem vivenciar, refletir e ressignificar suas escolhas profissionais. Inclusive, como demonstrou Silva, P.R.T. (2021), o estágio pode reforçar o desejo pela não docência, e sim na performance musical como carreira profissional. É por meio dessas experiências que o licenciando encontra oportunidades para alinhar suas expectativas com as realidades do campo educacional, consolidando uma trajetória que equilibre suas aspirações e habilidades.

## 5.8 Impactos das disciplinas pedagógicas e dos estágios na formação docente de músicos

As falas destacam como as disciplinas pedagógicas e os estágios obrigatórios desempenham um papel essencial na formação dos licenciandos, especialmente daqueles que ingressaram no curso com foco inicial na performance musical. As experiências relatadas evidenciam como essas etapas são fundamentais para fornecer ferramentas teóricas e práticas, auxiliando os estudantes a desenvolverem a segurança necessária para atuar no contexto educacional.

Quadro 11 - impactos das disciplinas e estágios na formação docente

Participante	Subcategorias	Falas
P2	Pedagogia como suporte essencial para a prática docente.	<i>"[...] Eu vou dizer que aí você... sei lá, o navio furou. As disciplinas pedagógicas, você está dentro da coisa... vai ser a boia. Ser a didática ali, que você vai dizer, puxa, como é que eu chego? Como é que eu falo na sala de aula? [...] Então quem me dá isso é a parte pedagógica. A parte prática, ela vai me dar, às vezes, os elementos, o que eu devo trabalhar ali na questão de... Ah, eu quero fazer o plano de aula com uma dinâmica hoje voltada a isso e isso. [...] Mas e aí, na hora dessa execução que entra a didática ali dentro? Então eu tenho que entender. A minha, turminha, hoje vai ser de 5 anos. Então em 5 anos eles já estão na transição, saindo do infantil e indo para a alfabetização do primeiro ano. Então eles já estão nesse processo de começar a até escrever, tem alguns que já estão escrevendo, então eu posso fazer uma aula de musicalização voltada também para alfabetização. [...] Então essa parte pedagógica me dá mais ferramentas, por isso que eu disse que é aquela boia. [...]"</i>
P3	A teoria como elemento de legitimação e autoconfiança na prática educacional.	<i>"[...] Acho que ter esse conhecimento teórico vai dar a oportunidade de a gente saber e a gente se impor. E a gente bater o pé e dizer, eu sei o que eu tenho que fazer e eu sei como é que eu tenho que agir. [...] Então acho muito importante essa parte da teoria, a parte pedagógica. Isso vai dar segurança a você. E principalmente se for uma pessoa num papel superior ao seu."</i>
P2	Reconhecimento da música como ciência e do educador musical como	<i>(citando Bernadina Araújo): "Ela sempre diz assim, ocupem esse lugar e mostrem que música é ciência. [...] Você tem que ter essa propriedade. [...] Aí você tem as ferramentas, você está ocupando o seu espaço. [...] Então eu me acolho muito</i>

	profissional legítimo e respeitado.	<i>nisso que Berna falava para a gente e ainda fala, ocupe esse lugar e mostre que música é uma ciência."</i>
--	-------------------------------------	---

Fonte: autoria própria

Os relatos de P2 e P3 destacam aspectos fundamentais sobre o impacto das disciplinas pedagógicas e dos estágios na formação de educadores musicais. P2 compara as disciplinas pedagógicas a uma "boia", enfatizando como elas oferecem suporte e segurança diante dos desafios da prática docente. Ele reconhece que a pedagogia é o alicerce que estrutura a adaptação de conteúdos às diferentes faixas etárias e contextos escolares. P3, por sua vez, sublinha a importância do conhecimento teórico na construção da autoconfiança do educador, permitindo que ele se imponha e reforce sua legitimidade em situações desafiadoras.

A citação de P2 sobre Bernadina Araújo (professora do curso da Licenciatura em Música do IFPE campus Belo Jardim) reforça a ideia de que a música deve ser reconhecida como ciência, incentivando os educadores a ocuparem seu espaço com propriedade e segurança. Esse reconhecimento não apenas valida a música como área do conhecimento, mas também eleva a posição do educador musical no campo acadêmico, educacional e na sociedade. Assim, as disciplinas pedagógicas e os estágios não apenas moldam as competências práticas e teóricas dos licenciandos, mas também fortalecem a sua identidade profissional enquanto professores de música.

## 5.9 Equilíbrio entre prática instrumental e formação docente: desafios e experiências no curso de música

Os participantes do grupo compartilharam experiências e reflexões sobre o desafio de equilibrar o aprofundamento na prática instrumental e as exigências das disciplinas pedagógicas. A discussão destacou tanto as dificuldades enfrentadas quanto os aprendizados que emergem dessa tentativa de conciliação.

Quadro 12 - equilíbrio entre prática instrumental e formação docente

Participante	Subcategorias	Falas
P6	Falta de tempo e sobrecarga	<i>"Eu sempre achei muito difícil conciliar, porque a gente tem pouco tempo. Eu tenho pouco tempo para estudar o meu instrumento. [...] Eu sempre achei difícil conciliar as disciplinas pedagógicas com o instrumento. [...]"</i>
P2	Priorização circunstancial	<i>"Essa mesma carga pesada... [...] eu vou tentando dividir aqui entre um e outro e vejo muito o que é que eu tenho na semana também. Essa semana eu tenho muita coisa de instrumento para fazer, então naturalmente eu vou me inclinar mais ao instrumento. [...]"</i>
P3	Desafios como oportunidades	<i>"[...] Eu também acho uma atividade muito difícil conseguir se dar bem nos dois, se dar bem nas duas partes... Mas eu acho até como um ponto importante de experiência mesmo, de conseguir lidar com esses dois lados... Porque unir a parte prática, instrumental, com a parte teórica das cadeiras pedagógicas, vai conseguir dar uma experiência</i>

		<i>para a gente lá na frente. [...]"</i>
P4	Integração entre metodologias e prática	<i>"As metodologias, elas, é muito difícil mesmo você conciliar ali com o instrumento. [...] E no final do negócio é um complementando no outro, porque quando você também sai o mercado de trabalho, você, que nem a professora fala, que a gente tem que ocupar o espaço... Então as metodologias, elas ajudam a gente nisso. [...]"</i>

Fonte: autoria própria

As falas dos participantes revelam como o equilíbrio entre as demandas práticas e pedagógicas é percebido como uma tarefa desafiadora. P6 e P2 enfatizam a sobrecarga e a necessidade de priorizar de acordo com as exigências da semana, indicando que o tempo limitado dificulta a dedicação equilibrada às duas frentes do curso. Por outro lado, P3 sugere que essa dificuldade também pode ser encarada como uma oportunidade para desenvolver habilidades de gestão e integração, o que será valioso no futuro profissional. P4 amplia essa visão ao destacar que a combinação das metodologias pedagógicas com a prática instrumental, embora desafiadora, contribui para uma formação mais completa.

Os signos apontados pelos participantes evidenciam dois dilemas principais: o **descompasso entre prática e teoria** e a **necessidade de adaptação curricular para uma formação integrada**. A sobrecarga e o tempo limitado dificultam a conciliação, mas também promovem reflexões sobre como a prática pedagógica e musical podem se complementar na atuação profissional futura.

Um aspecto central nas discussões do grupo focal pelos estudantes da licenciatura refere-se à gestão do tempo diante das múltiplas demandas impostas pelo curso. Sendo integral, a licenciatura exige dedicação significativa tanto à parte pedagógica quanto à performática. No entanto, para muitos estudantes, o tempo destinado a essas atividades é pressionado por obrigações profissionais, mesmo que amadoras, como shows e apresentações em eventos sazonais (Carnaval, São João, desfiles cívicos, etc.). No terceiro cartão do grupo focal, os participantes enfatizaram as dificuldades de equilibrar a vida acadêmica com demandas externas, incluindo a pressão para cursar uma graduação superior. Como relatado por P3: *"Ou eu toco hoje à noite, no domingo, ou amanhã cedo eu acordo 4 horas da manhã pra viajar. Então eu acho que, principalmente nessa situação, o indivíduo se põe nessa situação de escolha."*

Essa realidade revela um terceiro elemento importante: o tempo dedicado ao trabalho afeta diretamente o equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as profissionais. Para muitos estudantes, a necessidade de conciliar o sustento com as obrigações do curso dificulta o aproveitamento pleno das oportunidades oferecidas pela licenciatura, especialmente nas áreas pedagógicas e performáticas. Todavia, não parece haver um reconhecimento desse terceiro elemento como parte deflagradora de tensões na vivência da esfera de experiência acadêmica.

Concomitante a essa esfera, identificamos a presença forte da esfera de experiência familiar e da músico-performática (profissional/amadora). Essa

pluralidade de esferas, conforme discutido por Zittoun (2012), revela como os licenciandos em música constroem a identidade do músico-professor em constante movimento entre essas dimensões. A esfera acadêmica, com suas demandas pedagógicas e teóricas, interage com a esfera familiar, que muitas vezes fornece suporte emocional ou, em alguns casos, pressões e expectativas. Por sua vez, a esfera músico-performática, caracterizada por práticas instrumentais e performativas, contribui para o desenvolvimento técnico e artístico, ao mesmo tempo que impõe desafios relacionados ao equilíbrio entre formação docente e prática musical.

### 5.10 Oportunidades acadêmicas na formação musical: performance e educação

As falas refletem sobre o processo de adaptação e as “provas de fogo” enfrentadas ao transitar do ambiente acadêmico para o real cenário de trabalho. P2 compartilha sua experiência de transição para a sala de aula, enquanto P3 também destaca situações imprevistas na performance. Ambos os casos revelam como a teoria adquirida no curso prepara, mas também exige adaptações dinâmicas no campo de atuação real.

Quadro 13- oportunidades acadêmicas na formação musical

Participante	Subcategorias	Falas
P3	Ausência de vivências em composição	<i>“Eu acho que composição, não. O meu pensamento, acho que composição, não. Mas as outras partes sim, performance... [...] Performance, área pedagógica musical, educação musical, no caso. Acho que sim. Porque a gente não tem nada de composição, nada. Nenhuma vivência.”</i>
P5	Experiências práticas enriquecedoras	<i>“Eu posso falar sobre a questão da prática da optativa de frevo de bloco, onde, mesmo vindo depois de eu tocar o meu primeiro carnaval, que foi em 2023, ano passado, e foi justamente nessa área com o grupo de frevo de bloco. Então, acho que é bastante importante não só o tocar, mas conhecer a literatura do frevo de bloco em si. [...] E, recentemente, a questão da experiência que foi aberta pra gente lá nas bandas do município, onde eu nunca tive experiência. [...] Então acho que foi bastante importante a abertura que o curso acabou me fornecendo.”</i>
P2	Transição desafiadora para a prática docente	<i>“Eu lembro assim, no primeiro dia que eu fui pra escola, eu fui pra entrevista de emprego lá na escola que eu trabalho. [...] Isso era uma sexta-feira. Aí eu conversando com o gestor, ele disse assim... [...] quando a gente fechou tudo que tinha que fechar, aí ele disse ‘você quer começar quando?’ Aí eu disse, olha, vai ficar a critério seu e tal. Aí ele disse ‘segunda’. [...] Aí essa foi minha prova de fogo, mas como eu ainda tive o final de semana, ainda eu fui me martirizar ali pra parar. [...] Mas é outra coisa você sair desse universo aqui, que a gente tá todo mundo adulto, né? Em sala de aula, tudo. E você ir pro mundo dos pequeninos agora. É uma outra atmosfera. E aí foi minha prova de fogo. [...]”</i>

P3	Adaptação em contextos inesperados	<p><i>“E eu acho que muito paralelamente a essa questão do ambiente de ensino, o ambiente de performance também às vezes acontece em algumas situações de você cair de paraquedas nessa ocasião. [...] Eu acredito que quando a gente é colocado nesses acontecimentos, primeiro que a gente fica muito preocupado com o que as outras pessoas vão achar, pelo menos eu penso dessa forma. [...] Eu acho muito bacana. Você ter aquela expertise, como P2 falou, do plano de aula, você ter a expertise de se portar ali dentro do grupo.”</i></p>
----	------------------------------------	--

Fonte: autoria própria

A análise das falas evidencia diferentes perspectivas sobre a formação musical e os desafios do percurso acadêmico. P3 aponta a lacuna na formação em composição, contrastando com a valorização de áreas como performance e educação musical. Já P5 ressalta a relevância de oportunidades práticas, como a participação em optativas e a vivência em bandas municipais, que ampliam o repertório e a experiência profissional.

Por outro lado, P2 descreve a transição desafiadora para o contexto escolar como uma “prova de fogo” que exigiu jogo de cintura e a aplicação dinâmica dos conhecimentos adquiridos na academia. P3 complementa, mencionando os desafios inesperados no ambiente de performance e como essas experiências ajudam a desenvolver habilidades essenciais para se adaptar e se destacar em cenários imprevistos.

Essas reflexões sublinham que, enquanto a teoria oferece uma base sólida, é a prática que possibilita o amadurecimento e a ressignificação da formação profissional. Ao enfrentar desafios reais, os licenciandos transformam os aprendizados acadêmicos em competências aplicáveis, consolidando sua identidade profissional em áreas específicas da música.

### 5.11 Tensegridade no fazer musical na licenciatura em música popular

Durante a realização do grupo focal, surgiram dois signos que atuam diretamente no fazer musical, os quais identificamos como deflagradores de tensões e ambivalências. São eles: **a estrangeirização dos métodos acadêmicos**, caracterizada pela aplicação de técnicas europeias à música popular brasileira, e **a hierarquização das práticas musicais**, que estabelece níveis de valorização entre diferentes estilos e abordagens.

A cultura coletiva dentro das instituições ainda coloca a música europeia como uma prática superior. Essa visão é frequentemente perpetuada por figuras de autoridade no campo da música, que reforçam o paradigma eurocêntrico na educação musical, o que corrobora as falas de Santiago (2015).

Quadro 14 - tensegridade no fazer musical na licenciatura

Participante	Subcategorias	Falas
		<i>“Se eu estudo todos os métodos da técnica, que são métodos estrangeiros, como é que eu vou inserir isso na nossa música popular brasileira?”</i>

P3	Estrangeirização dos métodos acadêmicos;  ausência de métodos que abranjam a linguagem,  valorização de iniciativas locais	<i>"Tem coisa que não tem. Tem coisa que não tem. Questão de linguagem, essas coisas você não encontra nesses métodos."</i>  <i>"Eu estudo muito o método francês, muito o método europeu, eu não vejo nenhum método de estudo que traga a questão da linguagem dos gêneros brasileiros. Salva guarda da gente ter um método do professor Roc Neto, que é de trompete no frevo, porque ele traz algumas abordagens de linguagem."</i>
----	--	---

Fonte: autoria própria

As falas de P3 destacam uma tensão entre os métodos técnicos de origem europeia, amplamente ensinados nas academias, e as especificidades da música popular brasileira. A estrangeirização dos métodos acadêmicos é vista como um obstáculo para o ensino dos gêneros brasileiros, pois esses métodos não contemplam as nuances e expressões culturais locais. P3 aponta essa lacuna como uma 'questão de linguagem', sugerindo que a música popular possui características únicas que necessitam de uma abordagem pedagógica própria. A ausência de métodos que abranjam os gêneros brasileiros também reforça a hierarquização no ensino musical, com a cultura acadêmica tendendo a valorizar a música europeia como superior, desvalorizando a diversidade da música popular brasileira. Esse fenômeno caracteriza bem a dinâmica da manutenção da cultura, que, no contexto do ensino-aprendizagem de música, inevitavelmente remete às ideias de decolonialidade, conforme discutido por Walter Mignolo (2011). A decolonialidade surge como uma forma de questionar e subverter hierarquias impostas pelo eurocentrismo, promovendo a valorização de práticas musicais locais e saberes tradicionalmente marginalizados.

Essa perspectiva reforça a importância de repensar a abordagem pedagógica na educação musical, considerando o impacto do paradigma eurocêntrico e buscando uma maior valorização das práticas musicais locais. Ao questionar a hierarquização das músicas, surgem propostas - apontadas pelos participantes, para reconfigurar os métodos pedagógicos, com foco na diversidade das músicas brasileiras. Embora a questão decolonial não tenha sido o foco principal da investigação, ela emergiu nas falas dos participantes, destacando-se como uma preocupação relevante que merece reflexão no contexto educacional.

Bueno e Bueno (2019) enfatizam a importância de explorar os gostos culturais durante a formação musical, além de compreender como as preferências musicais individuais se desenvolvem ao longo da educação superior. No entanto, há uma influência cultural eurocêntrica significativa na academia musical, que valoriza repertórios eruditos e ensino conservador baseado em partituras, muitas vezes à custa de gêneros populares, frequentemente classificados como midiáticos. Santiago (2015) argumenta contra essa hegemonia cultural, defendendo que o multiculturalismo musical não visa substituir uma cultura por outra, mas enriquecer os currículos acadêmicos com uma diversidade de expressões musicais, criticando a resistência à inclusão de estilos populares como funk, rock e hip hop.

Apesar dessas questões, o participante também reconhece iniciativas pontuais que buscam integrar as particularidades da música brasileira ao ensino técnico, como o método de Roc Neto para trompete no frevo. Isso ressalta a importância de fomentar métodos pedagógicos que dialoguem com a cultura local, promovendo uma reconfiguração curricular que valorize a diversidade e respeite as linguagens próprias da música brasileira, sem abrir mão da técnica.

### 5.11.1 Hierarquização e eurocentrismo na educação musical

Quadro 15 - hierarquização e eurocentrismo na educação musical

Participante	Subcategorias	Falas
P5	Hierarquização; Predominância erudita	<i>"Vou tomar como base nos últimos encontros de clarinete que eu fui, onde quase 100% dos professores eram da área erudita. No último que eu fui, tiveram 10 professores, só 1 era da área popular. No penúltimo que fui não tinha nenhum da área popular. [...] O pessoal praticamente só estuda música europeia, mas a influência acaba sendo tão grande, tão grande, que acaba tendo essa hierarquização."</i>
P2	Ausência de literatura nacional	<i>"A gente tem essa lacuna na questão da literatura, então naturalmente nossos métodos são europeus... por falta de literatura brasileira sistematizada."</i>
P2	Necessidade de sistematização	<i>"Se tivéssemos livros sistematizados brasileiros, seria nosso livro de cabeceira, nossos manuais de linguagem, como samba, choro, forró..."</i>

Fonte: autoria própria

As falas dos participantes revelam uma hierarquização clara no ambiente acadêmico musical, onde a música europeia ocupa um lugar de destaque, tanto na prática instrumental quanto na estrutura curricular. P5, por exemplo, reflete sobre a predominância de professores da área erudita em encontros de clarinete, evidenciando como essa desigualdade reforça o viés eurocêntrico. A forte influência da música europeia é percebida como um signo inibidor (Valsiner, 2012), que impede a valorização da música popular, criando a percepção de que esta última é menos técnica ou refinada. A figura de autoridade, representada pelos professores, consolida essa perspectiva, preservando um certo padrão musical considerado "mais técnico" ou "mais refinado", o que atua como um signo inibidor à valorização de outras formas de expressão musical em países não-europeus.

P2, por sua vez, destaca a lacuna na literatura e nos métodos didáticos voltados para a música popular brasileira. A falta de material sistematizado que contemple gêneros brasileiros, como samba, choro e forró, reforça a dependência de métodos estrangeiros, como os de Arban, voltados ao repertório erudito. Essa carência limita a formação acadêmica e desestimula o desenvolvimento de uma identidade musical que reflita as expressões culturais brasileiras.



## **6. A LICENCIATURA EM MÚSICA COMO SIGNO REGULADOR NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE MÚSICO-DOCENTES PROFISSIONAIS**

A construção da identidade dos músicos é um processo complexo que envolve tanto a formação pessoal quanto a social, como destacam Cruz e De Aguiar (2011): "a identidade pessoal seria a base de formação da identidade social, que expressaria o outro, ou seja, quem ele é, e ao mesmo tempo, pelos atos de pertença, diz quem ele quer ser". Essa visão é especialmente relevante para os músicos, que frequentemente utilizam a arte para expressar sua essência e suas aspirações. Na teoria do Interacionismo Simbólico, Cruz e De Aguiar (2011) afirmam que "identidade significa o conceito de si, a representação de um objeto que é ausente em si mesmo e se constitui na interação", indicando que a formação da identidade dos músicos ocorre nas diversas interações musicais, como performances, ensaios, colaborações e no ensino da música, cada uma contribuindo para a singularidade musical do indivíduo.

A identidade do músico-professor também se constrói em paralelo com o caráter docente, refletindo a dedicação à transmissão do conhecimento musical, como observam Cruz e De Aguiar (2011): "no que se refere à identidade profissional docente, o ideal de serviço remete a docência como sacerdócio, compreendida como benefício ao coletivo". Para os músicos que ensinam, a visão do ensino como vocação reflete a responsabilidade de formar novas gerações de músicos. Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização da profissão também se dão pela especialização e pelo domínio de habilidades musicais específicas, como ressaltado por Cruz e De Aguiar (2011) com base em Larson (1977): "a especialização e o domínio de habilidades musicais específicas podem levar ao reconhecimento e à valorização tanto econômica quanto social". Essa valorização cria uma hierarquia dentro da profissão musical, refletindo as relações de poder e prestígio.

A relação entre o desenvolvimento de novas técnicas e a hierarquização da profissão também é importante para os músicos. Como afirmam Cruz e De Aguiar (2011), "as práticas de ensino e de pesquisa preservariam o sentido profissional diante da contínua produção de conhecimento", mas gerariam também uma hierarquia nas relações de trabalho. Para os músicos, isso significa que o desenvolvimento constante é essencial para manter a relevância e a legitimidade da profissão, mas também cria divisões que estruturam as relações dentro do campo musical.

Ao longo das trajetórias dos licenciandos, como observado nas narrativas, as escolhas são influenciadas por diversos fatores, tanto internos quanto externos, como as relações familiares e figuras de autoridade, que se entrelaçam com pressões externas, como a busca por estabilidade e sucesso na carreira docente ou performática. A licenciatura, portanto, se configura não apenas como uma formação técnica, mas também como um sinal regulador que molda as decisões dos futuros músicos-professores, orientando suas práticas pedagógicas e escolhas profissionais. Esse processo é evidenciado

pela reflexão sobre os desafios enfrentados durante o curso, como o desejo de concluir a formação com sucesso e o impacto da experiência prática no ambiente escolar ou de performance. Essas pressões, ao invés de obstáculos, transformam-se em motivação para o desenvolvimento profissional.

Além disso, as narrativas destacam como o curso de Licenciatura em Música no IFPE – Campus Belo Jardim integra aspectos performáticos e pedagógicos, influenciando diretamente a construção da identidade profissional dos licenciandos. A participação em atividades práticas, como grupos de frevo e o engajamento com a música popular brasileira, enriquece a formação dos alunos, enquanto as tensões entre métodos europeus e música popular desafiam os alunos a equilibrar tradição e inovação, influenciando suas práticas musicais e pedagógicas. A formação, portanto, é um processo dinâmico, regulado pela academia, mas desafiado pela complexidade das experiências no campo profissional.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática educacional musical possui uma dimensão simbólica significativa que vai além do simples aprendizado técnico. Conforme Maffioletti (2008), a música incentiva o movimento, carregando os significados sociais de cada gesto, indicando que a interação com a música é também uma interação com os valores e as práticas culturais de uma sociedade. Portanto, trata-se de um processo de imersão cultural ao longo de toda a vida, sendo crucial para o desenvolvimento da identidade e compreensão do mundo ao redor, como afirmam Paiva, Monteiro e Diniz (2017) que acreditam que a aprendizagem vai além do ambiente escolar, iniciando nos primeiros contatos sociais e se desenvolvendo ao longo da vida. Assim como a linguagem, a música é uma habilidade que temos a capacidade inata de aprender. Esse é o reforço de que como nascemos aptos a aprender qualquer língua, também podemos aprender música (Maffioletti, 2008), o que reforça a importância de uma educação musical que reconheça e valorize a diversidade dos simbolismos culturais e as múltiplas formas de expressão musical presentes na sociedade.

A relação entre professor e aluno é essencial, especialmente considerando o uso de símbolos que se aproximam do conhecimento presente na realidade do aluno, reforçando assim seu interesse. Como afirmam Paiva, Monteiro e Diniz (2017) que ao integrar o conhecimento cotidiano a novas metodologias, é possível promover o desenvolvimento humano por meio do ensino de música, equilibrando a subjetividade individual e a experiência coletiva. Eles pontuam que a relação entre professor e aluno, aliada a diferentes estratégias de ensino, proporciona experiências significativas e fortalece a aprendizagem.

A licenciatura em música desempenha um papel crucial ao regular e transformar a trajetória dos músicos-professores, que são responsáveis por transmitir e perpetuar essas expressões culturais. Ao preparar professores, a licenciatura em música contribui para a formação de identidades e culturas.

A construção da identidade do músico-professor envolve a integração entre experiências práticas e pedagógicas. Conforme indicado nas falas dos participantes, a formação é um processo contínuo de adaptação, onde a conciliação entre técnica musical e preparação docente exige flexibilidade e autoconhecimento. As vivências de performance e o contato direto com alunos desempenham um papel crucial na consolidação da identidade profissional, refletindo de forma dinâmica a realidade do contexto de ensino e da prática musical.

A partir dos indicativos apresentados, torna-se evidente a necessidade de ampliar as discussões sobre a integração entre métodos técnicos estrangeiros e as especificidades da música popular brasileira. Embora este trabalho não tenha como objetivo aprofundar essa questão, reconhecemos sua importância para o desenvolvimento da prática performática do músico e para as reflexões pedagógicas que envolvem a formação do músico-professor em cursos de música popular. Essa temática exige investigações futuras, dado sua

complexidade e o impacto direto que exerce sobre a construção de currículos mais representativos e adaptados às realidades culturais locais.

## 8. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Transição escolar\***. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 199 p. ; 23 cm. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. A construção social do professor de música. **Educar em Revista**, v. 35, p. 209-227, 2019.

CRUZ, Fatima Maria Leite; DE AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, n. 33, 2011.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). 2009.

DA SILVA, Fabrício Oliveira; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música. **Educere et Educare**, v. 13, n. 28, p. 16691-10.17648/educare. (2018).

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. XIV ENCONTRO NACIONAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008. **Anais [...]**

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MARKOVÁ, I.; Lineel, P. Grossen, M. & Orvig, A. S. (2007). **Dialogue in focus group**: exploring socially shared knowledge. London: Equinox.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Duke University Press, 2011.

MONTEIRO, L. M.; SANTOS, L. D. G.; OLIVEIRA, T. G.; VALÉRIO, T. A.; SOUSA, B. S. A.; RIBEIRO. Os tons de Cecília: música, gênero e regulação semiótica em contexto religioso. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), XII, 2018. **Anais [...]**. [Apresentação de trabalho].

PAIVA, Luciano Luan Gomes; MONTEIRO, Calígia Sousa; DINIZ, Joalisson Jonathan Oliveira. A formação docente de egressos: discutindo a ampliação do universo musical associado às tecnologias digitais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2017. **Anais [...]**. p. 1-13.

PIRES, Nair. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: XXII CONGRESSO NACIONAL [Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento]. 2015. **Anais [...]**

SANTIAGO, R. MONTI; MULTICULTURALISMO, E. M. G. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA-ANPPOM, 2015. **Anais [...]**

SILVA, Jonas Tiago. **Os impactos do estágio curricular na esfera de experiência acadêmica dos licenciandos em música**. 2023.

SILVA, P.R.T. **Ser ou não ser**: um estudo de caso sobre a emergência de esferas de experiências na trajetória do músico-professor e musicista-professora. 2021. Relatório de pesquisa (PIBIC Superior) - Licenciatura em Música, IFPE Campus Belo Jardim, Belo Jardim.

SILVA, Stephany Maria Pereira da. **Saberes necessários à prática docente em aulas de matemática na perspectiva inclusiva**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2004.

SIMÃO, Livia Mathias; PONTES, Vivian Volkmer. **A cultura na mente e nas sociedades**. Resenha de: VALSINER, J. (2012). Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 27, n. 1, p. 153-155, 2016.

SILVA, Taynara Vieira de Melo. **Funções inibidoras e promotoras de signos no processo de elaboração de uma aula sobre o conceito de elemento químico por professores em formação inicial**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

TORRES, Vanessa Cavalcanti de. **Um estudo sobre os índios Xukuru a partir da noção de continuidade do self**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VALÉRIO, T. A. M. **“O filho adotivo não vem de fora, vem de dentro”**: um estudo sobre trajetórias de vidas e a construção de significados sobre a decisão de adotar na perspectiva da psicologia cultural semiótica. 2013. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

VALÉRIO, T. A. M. Accompanying the psychological dynamics of the musical instrument choice. **IN IV INTERNATIONAL SEMINAR ON CULTURAL PSYCHOLOGY**, 2017, Salvador, Bahia, Brazil.

VALÉRIO, T.A.M.; LYRA, MARIA C.D.P. Significados ambivalentes no processo de adoção: um estudo de caso. **PSICOLOGIA EM ESTUDO (ONLINE)**, v. 21, p. 337-348, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i2.28460>

VALSINER, J.. The Promoter Sign: Developmental Transformation within the Structure of Dialogical Self. In: **BIENNAL MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT (ISSBD)**, 2004.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. London: Sage publication, 2014.

ZITTOUN, T. **Transitions: development through symbolic resources**. Coll. **Advances in Cultural Psychology: Constructing Development**. Greenwich (CT): Information Age Publishing, 2006.

ZITTOUN, T. **Life-course**: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

ZITTOUN, T. The hidden work of symbolic resources in emotions. **Culture & Psychology**, v. 9, n. 3, 2003.

\_\_\_\_\_. Transitions as dynamic processes: a commentary. **Learning, Culture and Social Interaction**, n. 3, 2014.

## APÊNDICE 1

### CARTÕES



NÍVEL 1 DE CARTÕES  
REFLEXÃO / PERGUNTA

NÍVEL 2 DE CARTÕES  
DILEMA / PERGUNTA

1 – “A história de vida é tomada como elemento de referencialidade para as decisões e escolhas da profissão, que na narrativa se fundamentam na afeição pela música.”  
(DA SILVA, Fabrício Oliveira; RIBEIRO, Marinalva Lopes. 2018)

Quais foram as influências que os levaram a escolher o caminho da música como área de estudo e carreira?

2 – “... a vida é constituída por um movimento que impulsiona o homem a fazer escolhas, revelando nisso um sentimento de pertença e de autonomia que fazem aflorar sentidos para o que faz e como faz.”  
(DA SILVA, Fabrício Oliveira; RIBEIRO, Marinalva Lopes. 2018)

A decisão de optar por determinado curso foi influenciada por fatores externos, tais como influências familiares ou sugestões de terceiros, ou foi uma escolha intrínseca baseada em interesses pessoais e aspirações individuais?

3 – “A princípio, Junhim não queria fazer o vestibular, pois estava tocando com a banda filarmônica de sua cidade e fazendo alguns trabalhos remunerados. Também por receio de não conseguir passar no vestibular.”  
(SILVA, Jonas Tiago. 2023)

Você acha que existe pressão para seguir uma carreira acadêmica? Se sim, como isso pode influenciar os indivíduos que já estão envolvidos em atividades profissionais ou artísticas?

4 – “Se excluirmos o caráter estético eurocêntrico\*, teremos todas as formas de músicas no mesmo patamar e sem as hierarquizações culturais, e assim educação musical se modificará e o nosso alunado se sentirá mais representado nos currículos.”  
(SANTIAGO, R. Monti. 2015)  
\*O termo “caráter estético eurocêntrico” denota uma abordagem de ensino musical que se concentra primariamente na tradição cultural europeia, negligenciando outras expressões estéticas, como a música popular, por exemplo.

Na Licenciatura em Música do IFPE Campus Belo Jardim, notamos uma abordagem distinta em comparação a outras licenciaturas em música, caracterizada por uma variedade de atividades coletivas musicais que enfatizam o repertório da música popular. Essas atividades incluem prática coral, prática de conjunto, extensões de choro, disciplina em música pernambucana, oficinas de frevo, entre outras. Gostaríamos de ouvir seus comentários sobre essa prática local e como vocês se sentem a respeito dela.

5 – “Nada é ao acaso, e nem acontece de modo aleatório, pois as afinidades, o gosto, as aptidões e as paixões transversalizam as escolhas, produzindo modos de aceitação e de produção de significados que constituem uma reflexão de si, para si.”  
(DA SILVA, Fabrício Oliveira; RIBEIRO, Marinalva Lopes. 2018)

Vocês estão atualmente na segunda metade do curso, e é observado que um número significativo de alunos, não apenas na licenciatura, mas de forma geral nos cursos superiores, acabam desistindo. Gostaria de saber o que lhes incentivou a prosseguir e permanecer nesta graduação?

6 – “Após ingressar na licenciatura, John, inicialmente, não se deu conta que o curso era de formação de professores. A princípio ele ficou um pouco desorientado, pois estava focado no instrumento e na performance.”  
(SILVA, Jonas Tiago. 2023)

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Música, você tinha conhecimento prévio sobre seu conteúdo e natureza? Em caso negativo, em que momento você percebeu que o curso era voltado para a formação de profissionais para atuação na área da docência?

7 – “Embora o curso prepare alunos(as) para prática docente, alguns deles ao se depararem com a sala de aula, não se identificam com o ofício do professor.”  
(SILVA, Stephany Maria Pereira da. 2021)

Qual é a sua opinião sobre essa afirmação? Você concorda ou discorda? Por quê? Além disso, você poderia fornecer exemplos ou evidências para apoiar sua posição?

8 – “Nossos resultados, contudo, apontam um outro perfil de estudantes: aqueles que ingressaram na licenciatura em música desejando performance, mas que a partir da vivência das disciplinas da área pedagógica e, principalmente dos estágios curriculares obrigatórios, experienciam um processo de transição e constroem novos significados para suas trajetórias profissionais no futuro...”  
(SILVA, Jonas Tiago. 2023)

Como você avalia o impacto das disciplinas pedagógicas e dos estágios obrigatórios na formação de músicos e educadores musicais que inicialmente buscavam foco na performance?

9 – “... o curso atrai músicos e musicistas amadores e profissionais que enxergam a possibilidade de uma formação superior em música que tanto o(a) habilita para o exercício da docência, quanto para o instrumento.”  
(SILVA, Jonas Tiago. 2023)

Qual foi a sua experiência ao estudar um instrumento musical durante todo o curso de música, especialmente considerando os desafios enfrentados para equilibrar o aprofundamento na prática musical e a preparação para a docência?

10 – “Ele enxerga nesse universo acadêmico a oportunidade de ser um profissional da área e prestar um concurso público e ser efetivado.”  
(SILVA, Jonas Tiago. 2023)

Você reconhece oportunidades proporcionadas pelo ambiente acadêmico para aprimorar sua formação profissional em áreas específicas da música, como performance, composição, educação musical, entre outras?