
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA: FORMAÇÃO X EDUCAÇÃO

*Alessandro Vasconcelos¹
Letícia Maria Pinto da Costa²*

RESUMO

Esta pesquisa investiga como os alunos representam o curso superior de música e qual o critério usado no processo de escolha pela licenciatura nessa área. Para tanto, foi realizado um grupo focal com 12 sujeitos compostos por estudantes do primeiro ao sexto semestre do curso de música de uma faculdade em uma cidade do vale do Paraíba paulista. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de questões abertas. As análises embasadas pela teoria das Representações Sociais demonstraram que os licenciandos em todos os semestres do curso colocam o ensino superior de música como um curso prático, voltado a formação instrumental ou cancional, sendo que a música como atividade educacional interdisciplinar é praticamente desconhecida por eles.

Palavras chave: Educação Musical. Desenvolvimento Humano. Licenciatura. Música.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF MUSIC: TRAINING X EDUCATION

ABSTRACT

This research investigates how the students represent the superior course of music and the criterion used in the process of choice for the degree in this area. For this, a focal group was held with 12 subjects composed of students from the first to the sixth semester of the course of music of a college in a city of the Vale of Paraíba paulista. A roadmap for open questions was used as a data collection tool. The analyses based on the theory of Social representation demonstrated that the licensors in all semesters of the course put higher education of music as a practical course, focused on instrumental or singer formation, and that the music as activity Educational interdisciplinary is practically unknown to them.

Key words: Musical education. Human development. Degree. Music.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MÚSICA: FORMACIÓN X EDUCACIÓN

RESUMEN

Esta investigación investiga cómo los alumnos representan el curso superior de música y cuál es el criterio usado en el proceso de elección por la licenciatura en esa área. Para ello, se realizó un grupo focal con 12 sujetos compuestos por estudiantes del primero al sexto semestre del curso de música de una facultad en una ciudad del valle del Paraíba paulista. Se utilizó como

¹ Bacharelado em Instrumento (Violão) - Faculdade Santa Cecília (FASC) - Pindamonhangaba - SP/ Pós-Graduação em Arte - Educação – Faculdade Santa Cecília (FASC) – Pindamonhangaba SP/ Licenciatura em Artes Visuais – UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos/ Mestrado em Desenvolvimento Humano – UNITAU – Universidade de Taubaté –Taubaté -SP. Email: maximusdicaissa@hotmail.com

² Email: leticiampcosta@gmail.com

instrumento de recolección de datos un guión de preguntas abiertas. Los análisis basados en la teoría de las Representaciones Sociales demostraron que los licenciandos en todos los semestres del curso colocan la enseñanza superior de música como un curso práctico, volcado a la formación instrumental o cancional, siendo que la música como actividad educativa interdisciplinaria es prácticamente desconocida por ellos.

Palabras clave: Educación Musical. Desarrollo humano. Grado. Música.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil, a formação de professores de música é realizada em cursos específicos de licenciatura na área. De acordo com a edição de 2017 do Guia do Estudante³, há mais de 600 cursos de música oferecidos no país. Em geral, as graduações em música centram-se em uma das seguintes áreas: licenciatura, composição e regência e, principalmente, instrumento, no caso dos bacharelados. No vale do Paraíba paulista existem 7 IES⁴, que oferecem cursos de graduação em música, sendo 6 cursos de licenciatura em música e 1 curso de bacharelado em instrumento, e, dentre as 6 licenciaturas, apenas 1 é presencial.

O curso de bacharelado em música visa formar músicos profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas habilitações de Práticas Interpretativas (que incluem formação em Instrumento, Canto e Regência) e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, críticas e criativas para que possam desenvolver as condições necessárias à releitura de obras musicais compostas ou para gênese de obras musicais originais. O curso de licenciatura em música habilita o profissional docente para atuar no magistério de Música no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. O campo de trabalho para o graduado em licenciatura em música também oferece oportunidade na área de Iniciação Musical. O educador musical desenvolve atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, voltadas para a formação humana por meio da Música. Nessa perspectiva, ele pode realizar projetos interdisciplinares, utilizando a linguagem musical como meio de promoção do desenvolvimento cognitivo, cultural e social do estudante.

³ O Guia do Estudante é uma família de publicações da Editora Abril. Essas publicações incluem apostilas de disciplinas no currículo brasileiro, revistas sobre vestibulares incluindo o ENEM e a FUVEST, e o resumo sobre atualidades. O Guia do Estudante também publica avaliações dos cursos superiores oferecidos no Brasil, e anualmente premia universidades públicas e privadas

⁴ No ano de 2018 o único curso de bacharelado da região pesquisada foi fechado

A educação musical está regulamentada pela Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que colocou a música como componente obrigatório da educação básica. Atualmente o mercado encontra-se aquecido para professores de música nos níveis da educação infantil, ensinos fundamental e médio, além disso, universidades, conservatórios e escolas específicas de música também recrutam este profissional.

A MÚSICA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nasceu em 1961 com a publicação de *Psychanalyse: son image et son public* e se diferencia por sugerir a existência de um pensamento social resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida cotidiana. Moscovici (1961) inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2007, p. 43)

Sua análise foi desenvolvida a partir da confiança de que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de um outro conceito, menos genérico que as Representações Coletivas de Durkheim, para acompanhar, explicar e tentar entender como ocorre a construção do pensamento e do conhecimento social. Segundo Jodelet (1989), as RS são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade.

É esse conjunto significativo que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. Ela assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Durkheim foi o primeiro a identificar esses objetos, como produções mentais, sociais, em um estudo da “ideação coletiva”. Moscovici (1961) aperfeiçoou a análise, insistindo na singularidade dos fenômenos

representacionais nas sociedades contemporâneas que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social.

Na opinião de Moscovici há três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas. Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha com outros grupos. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. Por último, existem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos, Moscovici (1961).

A música é um fenómeno de comunicação social, são as trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas entre os sujeitos e grupos. Há RS toda vez em que os membros de um determinado grupo social têm uma concepção das condutas “normais” ou das respostas “corretas” de seus pares. Esses membros esperam um tipo de resposta ao que eles julgam corretas, de acordo com uma concepção pré-estabelecida.

A abordagem das RS investiga e assimila os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Desta perspectiva, a abordagem das RS apoia-se nas teorias sobre o processo de conhecer, nas quais as pessoas são ativas produtoras de seus saberes e conhecimentos, e torna-se de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos na constituição de suas teorias, e como acontece o processo de escolha pelo curso a partir dessa abordagem.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A música perpassa a História do Brasil com muita persistência abrangendo períodos de atividades e inatividades. Hoje, após 40 anos de exclusão, podemos assistir o renascimento da música no currículo da Educação brasileira, como cita a publicação

no Diário Oficial da União: A Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. O presidente Lula sancionou no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País. Segundo a Publicação do Diário Oficial, desafios esperam o Ensino Musical na Educação Brasileira, um caminho que sempre foi trilhado e que mais uma vez, irá ser adaptado no currículo educacional deixando um marco na História da Educação Musical no Brasil.

Em janeiro de 1847 surgiu a primeira Lei estabelecendo conteúdo para a formação musical: Princípios básicos de solfejo; Voz; Instrumentos de cordas; Instrumentos de sopro e Harmonia. Assim, o Brasil começa a fornecer diploma de formação musical. Em 1851 D. Pedro II aprova a Lei 630, que estabelece o conteúdo de ensino de música para as escolas primárias e secundárias Brasil, Mello (1947). Depois de um notável esplendor artístico e cultural a Educação Musical estagnou do segundo Império até a República. Teixeira (2014) ainda nos conta que em 1912, João Gomes Júnior cria o método analítico, trabalho pioneiro na área musical baseado no sistema de movimentos e improvisação. João Gomes também introduziu na Educação Brasileira o canto orfeônico ou canto coral livre, uma prática coletiva que não exigia de seus integrantes o conhecimento musical, e as vozes não eram distribuídas com um rigor técnico. Na década de 1920, Anísio Teixeira (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), propôs reformas no sistema educacional. Com a chegada da Era Vargas, Anísio Teixeira tem, então, a oportunidade de colocar seu projeto em prática trazendo grandes mudanças na educação que “ajudaria” a música a atingir novamente, notável esplendor, como no período colonial.

Em 18 de abril de 1931, o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto 19.890 instituindo o Canto Orfeônico, tornando-o disciplina obrigatória no currículo escolar. Já em 1932, secretário de Educação, Anísio Teixeira funda a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), convida Villa-Lobos para o cargo de diretor, educador, maestro e pesquisador musical com vasta experiência e conhecimento da música brasileira, fruto de muitas viagens pelo Brasil que possibilitou “colher” material nativo e folclórico.

Teixeira (2014) assevera que para suprir a nova demanda de professores capacitados para atuarem na área musical, o SEMA cria um curso destinado à formação de professores especializados. O curso tinha por objetivo estudar a música nos seus

aspectos técnicos, sociais e artísticos e era composto de um currículo extenso: Canto Orfeônico; Regência; Orientação Prática; Análise Harmônica; Teoria Aplicada; Solfejo; Ditado Rítmico; Técnica Vocal e Fisiologia da Voz; História da Música; Estética Musical; Etnologia e Folclore. Foi pela contribuição do maestro Villa-Lobos que o Canto Orfeônico se converteu no maior movimento de Educação Musical em massa ocorrido no Brasil, possibilitando um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes cujo participantes eram alunos do curso primário, secundário e de trabalhadores.

Sua ligação com o Governo Getúlio Vargas deixa uma Educação Musical com marca nacionalista, e uma essência moral e cívica. Em 1935, Villa-Lobos, lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral. O canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, desaparecendo gradativamente do currículo escolar. Em 1971 com a promulgação da Lei 5692, o ensino das artes foi agrupado instituindo a chamada polivalência na disciplina de Educação Artística, referindo-se a ideia de um único professor trabalhar as ramificações artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Alguns meses antes da promulgação da LDB, o Governo João Goulart em 21/08/1961, assinou o Decreto n.51.

Os chamados cursos de licenciatura curta, muito comum na década de 70 (ditadura militar), não foram suficientes para preparar o professor, resultando numa formação precária que, aliados a uma política tecnicista (Pedagogia Tecnicista), percebe-se a predominância do ensino das artes visuais e o desaparecimento gradual das artes coletivas como o teatro, a dança e a música, do currículo escolar. A promulgação da nova LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, advindo de uma Pedagogia Tecnicista, é baseada, agora, no princípio do direito universal: “Educação para todos” (Pedagogia Humanista). Proporcionando autonomia às Instituições Escolares, a nova LDB diminui a centralização do poder educacional no MEC, respeitando a diversidade cultural e o regionalismo. Nesse contexto a música fará parte do currículo de Artes como apreciação ou entretenimento.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano [...]Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda série, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções e vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e música nas terceiras e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (BRASIL, 1998, p. 108)

Teixeira (2014) comenta que embora na nova LDB a música seja mencionada na área de Artes, como nas outras leis, fica claro que a música é um elemento para ser desenvolvido em projetos interdisciplinares de forma apreciativa ou até mesmo de outras formas, mas não como ensino da música na educação. Apesar da música ser parte do conteúdo de Artes, ela é exercida por um profissional especialista, mas como forma de entretenimento, ou comemorações festivas.

Quarenta anos se passaram sem que a Educação Musical aparecesse nos currículos da educação brasileira, mas finalmente em 2008, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é alterada para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação básica: a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. De acordo com o parágrafo 6º, a música passa a ser conteúdo a ser estudado, mas não com o objetivo de formar músicos, embora os conhecimentos da área sejam extremamente importantes.

Com o veto do 2º Artigo da lei 11.769, paira uma grande dúvida sobre a educação musical brasileira, foi retirada a obrigatoriedade de ser especialista e formado na área musical para poder lecionar, o que coloca uma grande dúvida na qualidade da educação musical que está sendo oferecida no país, já que esta lei é direcionada aos estudantes da Educação básica, com a música sendo direcionada para a área da educação, muito mais que na área artística. O que está sendo motivos de vários estudos e debates entre os educadores musicais.

Analisando a história da educação musical, vemos que o ensino da música sempre foi voltado ao âmbito artístico, e, mesmo quando se uniu a música na área educacional, ela foi usada como atividade de entretenimento e comemoração.

METODOLOGIA

A amostra desta pesquisa foi não-probabilística, composta por alunos que cursam a licenciatura em música de uma faculdade de um município do vale do Paraíba paulista. A amostra não-probabilística foi composta por 12 alunos: dois alunos de cada semestre do curso, sendo que o curso é composto de seis semestres⁵, totalizando assim, 12 sujeitos. A IES pesquisada possui 135 alunos devidamente matriculados no curso de licenciatura em música. Além da distribuição ao longo do curso, o critério de escolha foi

⁵ Até a data do grupo focal o curso de licenciatura em música na IES pesquisada possuía 3 anos de duração dividido em 6 semestres, a partir do ano de 2018, o mesmo curso passou a ter a duração de 4 anos, divididos em 8 semestres.

uma seleção de licenciandos que começaram a estudar teoria, apreciação e percepção musical apenas após ingressarem na faculdade, ou seja, não tinham um conhecimento profundo na área musical.

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser excessivamente grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros. (GATTI, 2005, p.22)

É importante destacar que a faculdade de música escolhida não inclui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos em música. As questões foram elaboradas em tópicos que abrangeram o processo de escolha pela faculdade de licenciatura em música.

O grupo focal é conduzido por um moderador, que deve propor várias questões para os participantes. Estas questões compõem um roteiro previamente testado, preparado a partir dos objetivos do estudo. Ao moderador cabe encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo. (WESTPLTAL; BÓGUS; FARIA, 1996, p. 473)

Além disso, os tópicos componentes do roteiro foram organizados de acordo com orientações apresentadas na obra de Gatti (2005). Assim, esses tópicos foram elaborados em formato de questões ou temas de acordo com a seguinte ordem: sensibilização e abertura, desenvolvimento, questão-chave e, por fim, encerramento.

Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador trabalhos com grupos. O foco no assunto em pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima abeto ás discussões, o mais possível livre de ameaças palpáveis. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa. (GATTI, 2005, p.12)

Com a questão chave: O que levou vocês a escolher cursar licenciatura em música? procurou-se manter o foco no objetivo sobre o processo de escolha dos alunos para com o curso de licenciatura em música dentro de um debate focado, aberto com a participação ativa de todos os participantes.

EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO MUSICAL: LICENCIATURA X BACHARELADO

Um dos principais desafios na educação musical brasileira é lidar com a diferença entre os conceitos de educação musical e de formação musical, ou seja, no primeiro caso, a música como processo interdisciplinar educativo, no segundo, a música de performance com vistas à formação de músicos profissionais.

Em virtude da promulgação da Lei Federal 11.769 de 18 de agosto de 2008, que define a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica, inúmeras discussões, debates, propostas teórico-metodológicas, projetos e iniciativas locais referentes ao retorno da música nos contextos escolares têm surgido no meio escolar. Todas estas questões estão pautadas pelos profissionais do meio acadêmico da música, nas associações de classe, de cursos de pós-graduação do país, de congressos na área, na tentativa de elucidar os aspectos em que a Lei é omissa: quais as medidas que devem ser tomadas para que a lei seja cumprida? Quais profissionais devem ministrar essas aulas?

Uma outra situação é o veto ao artigo 2º da Lei Federal 11.769/08: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, que reivindicava o professor especialista em música para ministrar este tipo de ensino, que era a razão da criação das licenciaturas em música, conforme estava disposto.

Na justificativa do veto, há o argumento de que a música deve ser considerada uma prática social e que profissionais que atuam na área, que mostrem uma reconhecida competência, mesmo não possuindo formação acadêmica, estão aptos a lecionar música nas escolas. De acordo com essa discussão, Penna (2002) pergunta: Para que uma licenciatura em música?

É importante observar que a escola, ao mesmo tempo que tenta inovar, tende a manter a sua cultura tradicional intacta no campo da educação musical, não trabalhando a música no campo educacional, deixando-a na maioria das vezes como uma atividade complementar, voltada ao ensino de um instrumento ou coral (canto).

Observamos que, por um lado, a escola se abre a inovações e, por outro, tende a conservar sua cultura escolar defendida, na maioria das vezes, pelos próprios professores que resistem a mudanças. Por que não considerar o ensino de música na escola um campo que se escreve na Educação? Tradicionalmente, por estas razões históricos-sociais, concebe-se o ensino da música, aquele voltado ao aprendizado de um instrumento ou canto. (ESPERIDIÃO, 2012, p.72)

Essa questão tem criado um problema: alunos sem uma formação musical anterior, ao procurar uma faculdade de música, ainda não sabem, de forma clara, diferenciar uma licenciatura de um bacharelado, ou seja, não sabem os objetivos de cada

curso⁶. Isto acontece pelo fato que existem IES que oferecem a licenciatura em música, sem ter uma prova de conhecimentos específicos em seu vestibular.

Este estudo apontou esta questão, lançando como primeira pergunta: o que levou os participantes a escolherem o curso de licenciatura em música?

Oito dos 12 sujeitos, ou seja, a maioria não conhecia o conceito de licenciatura antes de entrar no curso: pensavam que o curso escolhido seria voltado muito mais para a prática de algum instrumento, sem disciplinas de cunho pedagógico. Ou seja, a maioria via o curso como um conservatório ou um curso de bacharelado em instrumento.

O Sujeito 9 (5º semestre) destaca esse ponto:

Sujeito 9 (5º semestre): primeiro, que sempre fui apaixonada por música, e a faculdade seria a oportunidade de fazer aulas. Aí chegou um momento que eu já tinha feito magistério e senti a necessidade de fazer algo que eu realmente gostasse e fiquei sabendo da faculdade de música. Em um primeiro momento não sabia que era licenciatura, quando vi que era licenciatura, e como já tinha feito magistério, achei interessante que poderia integrar as duas coisas.

Um aspecto relevante é que a IES pesquisada não menciona na propaganda colocada nas mídias de rádio, televisão e de panfletagem do curso a palavra “licenciatura” e sim apenas música. Este foi um elemento importante nas falas dos sujeitos quanto à escolha desta graduação. Ao ver na propaganda da instituição a palavra música sem o complemento licenciatura, afirmaram imaginar que o curso seria voltado para a prática, ou seja, um curso onde eles aprenderiam a tocar um instrumento ou aprenderiam o canto. Assim, a maioria dos sujeitos respondeu que não sabia que era licenciatura.

O sujeito 8 (4º semestre) comenta exatamente esse ponto:

Sujeito 8 (4º semestre): Acho que a maioria foi assim, viu!? Acho que todos foram assim, eles viram lá: faculdade de música, mas não sabiam que era licenciatura, não sabiam qual era a diferença de ser uma licenciatura. Depois que estão aqui dentro, vamos continuar.

O sujeito 10 (5º semestre) confirma a fala do sujeito 8 (4º semestre).

Sujeito 10 (5º semestre): Desde criança eu gostei da parte musical. Não tive muitas oportunidades de estudar música por trabalhar em outra área. Quando vi no site a palavra música, quis entrar com o intuito de aprender, não sabia que era licenciatura, mas depois que entramos no barco.

Sujeito 8 (4º semestre): Aqui mesmo você pode contar quantos sabiam, a maioria não sabia.

⁶ O bacharelado é um curso voltado à formação de músicos instrumentistas, e a licenciatura, voltada ao ensino e à educação.

Sobre a falta do termo licenciatura na propaganda da escola, opinaram que este seria um fator de desistência nas turmas, pelo fato de que a maioria representa o termo graduação em música como um curso prático, sem matérias de cunho pedagógico, base de um curso de licenciatura.

Sujeito 10 (5º semestre): Eu já sabia a diferença, mas pela propaganda do curso estar escrito apenas música, eu pensei que seria um bacharelado ou um conservatório. Tanto é que quando começamos, a nossa turma tinha uns 80 alunos, e uma semana depois das aulas começarem, a turma diminuiu muito.

Sujeito 1 (1º semestre): Sim, houve desistência depois que começamos o curso, pois viram que não era igual a um conservatório.

O sujeito 5 (3º semestre) faz uma ressalva sobre o sentido da representação da palavra música visto na propaganda, uma representação voltada à prática e não à pedagogia, ao ensinar música.

Sujeito 5 (3º semestre): Depois que os alunos percebem que não tem aula de instrumento, e nem muitas aulas práticas, eles acabam desistindo.

Ao serem questionados se tinham conhecimento que um curso de bacharelado também abrange uma grande parte teórica, todos responderam que sabiam, mas afirmaram que em um bacharelado não teria os aspectos pedagógicos presentes na formação de professores. Isso mostra, mais uma vez, que a representação da palavra música está, para a maioria dos sujeitos, ligada à dimensão performática instrumentista e não à pedagógica.

Nas afirmações abaixo é possível perceber essa concepção dos sujeitos:

Sujeito 12 (6º semestre): Mas não tem a teoria da sala de aula.

Sujeito 10 (5º semestre): Não teria a parte pedagógica.

Sujeito 11 (6º semestre): Aprender todas aquelas leis? Não quero.

Jodelet (1989), conforme visto anteriormente, nos diz que as RS são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. No caso estudado, vemos que os alunos trazem à tona uma RS quando observam a palavra música relacionada ao universo acadêmico: estudar música para a maioria está enraizado na crença da

performance, na crença de tocar um instrumento, ou cantar, ou seja, de se tornar um artista.

Por outro lado, quatro sujeitos afirmaram terem escolhido o curso justamente por ser licenciatura. O sujeito 1(1º semestre) fala de sua vontade de trabalhar com música.

Sujeito 1 (1º semestre): Eu sabia que era licenciatura e na minha família tem algumas pessoas que trabalham com música. Eu sempre gostei e não me via fazendo outra coisa que não seja direcionada a música.

O relato do sujeito 3 (2º semestre)⁷ mostra a consciência e o objetivo de unir o interesse pela música ligada à história e assim poder trabalhar relacionando as duas áreas, em uma perspectiva interdisciplinar.

Sujeito 3 (2º semestre): Em primeiro lugar porque gosto muito de música, e em segundo porque é uma licenciatura. Eu vi que era licenciatura e como já fiz uma licenciatura em história, vi a oportunidade de eliminar algumas matérias, vim na expectativa, não de aprender a tocar um instrumento, mas sim de trabalhar com música em algum momento. Tenho consciência que preciso me aprofundar também fora da licenciatura por não ter um conhecimento prévio nesta área. Por trabalhar em pesquisa e não na educação, vi a oportunidade de em algum momento juntar o conhecimento das duas licenciaturas.

O relato do sujeito 11(6º semestre) mostra que o conhecimento e a vontade de cursar a licenciatura vem da sua influência familiar ou da busca pela aprovação da família

Sujeito 11 (6º semestre): Eu estava fazendo contabilidade, fiz o técnico em contabilidade também porque achava que estudar música era um pouco coisa de vagabundo. Mas eu mudei um pouco a cabeça da minha família e saí da contabilidade e fui para a música. Quando eu soube que era licenciatura eu gostei da ideia, minha família é de professores, então sabia que estaria voltada para a área pedagógica. Só discordo quando falam que a licenciatura é menos assustadora, mas discordo hoje, pois quando entrei eu achava isso também. Hoje eu penso que seria legal ter o bacharelado para depois fazer a licenciatura, eu que tive a oportunidade de estudar por fora, percebo que as pessoas que não têm conhecimento de música antes de entrar na faculdade acabam segurando os outros. Para muitos os papéis estão invertidos devemos primeiro saber o conteúdo para depois ensiná-lo, aqueles que entram sem conhecimento terão que aprender muitas coisas teóricas na faculdade, e terão dificuldades na hora de trabalhar no ensino.

Ele lança, ainda, uma crítica ao modelo atual do ensino da música: como ensinar música sem dominar o conteúdo? Segundo sua visão, a faculdade de licenciatura não oferece uma profundidade teórico-musical como o bacharelado. Para ele, isso levanta a questão de que, mesmo cursando uma licenciatura, é interessante manter estudos técnicos paralelos para o aprofundamento teórico e técnico da música.

⁷ O Sujeito 3 (2º semestre) já possui uma licenciatura em história

Seu relato é corroborado pelos sujeitos 7 e 9:

Sujeito 7 (4º semestre): O ideal seria ter uma prática antes e a licenciatura ser um complemento, e isto não é um critério que a faculdade exige, aqui se você quiser fazer, mesmo sem saber nada de música, você vai fazer. Então sem conhecimento prévio, 3 anos são muito pouco e por isso vou buscar fazer o caminho inverso, depois que me formar vou querer fazer um curso técnico no conservatório.

Sujeito 9 (5º semestre): Eu acho que só a faculdade não basta, pois para quem não viu música antes da faculdade é tudo muito complexo, e para eu entrar em uma sala de aula preciso dominar o conhecimento. Então hoje eu curso um conservatório para me dar mais base além da faculdade e mesmo sabendo que vai demorar para eu ter uma base para entrar em uma sala de aula, é algo que eu gosto muito e quero tentar fazer, mas a minha preocupação é ainda que não ficou claro o que o MEC quer na sala de aula, se é apenas uma musicalização básica ou uma aula de música de verdade. Estou perdida nesse assunto.

É essencial destacar aqui mais uma vez que a IES pesquisada não possui em seu vestibular a prova de conhecimentos específicos em música, o que colabora para a formação de classes bem heterogêneas. Para o sujeito 6 (3º semestre), o curso de licenciatura seria menos exigente tecnicamente e teoricamente no âmbito musical do que um curso de bacharelado, ou seja, segundo suas palavras, a licenciatura “assusta” menos:

Sujeito 6 (3º semestre): Bom, eu entrei sabendo que era licenciatura, não é a minha primeira formação e eu não fiz antes porque não via viabilidade para trabalhar com isso. Não fui para o bacharelado por que não me sentia preparada e porque sei que no bacharelado existe uma outra estrutura, a licenciatura assustou menos, abrange menos coisas e é menos tempo também.

Nesse caso, para o sujeito 6, sua ancoragem é de que o curso de licenciatura seria na prática mais fácil do que um curso de bacharelado, assim em seu senso, ele escolhe o primeiro, pois acredita que não possui um aprofundamento técnico e teórico musical apto ao curso de bacharelado. Sua ancoragem liga a licenciatura a um curso menos assustador e menos exigente na prática instrumental.

Por outro lado, alguns sujeitos colocaram que o fato de a licenciatura ter o objetivo pedagógico na educação básica, ou seja, não está direcionada para um público que busca o aprendizado musical como preferência, é um fator que intimida.

Na afirmação do sujeito 1(1º semestre) emerge a impressão marcada pelo sentimento de receio:

Sujeito 1 (1º semestre): A licenciatura ainda me assusta um pouco, não me imagino entrando em uma sala de aula e tendo que explicar alguma coisa, isso me assusta.

O sujeito 10 (5º semestre) complementa a fala do sujeito 1(1º semestre) qualificando o motivo que assusta:

Sujeito 10 (5º semestre): Este susto vem do despreparo, com a juventude de hoje, que está de uma forma que nem os pais conseguem controlar.

O fato de a licenciatura ajudar a lecionar música em outros contextos que não na educação básica também veio à tona na pesquisa, sendo que os sujeitos mais experientes com o trabalho musical concordaram que este é um ponto favorável.

O sujeito 10 (5º semestre) mostra sua experiência com a aplicabilidade do conhecimento pedagógico adquirido na licenciatura

Sujeito 10 (5º semestre): Dentro do que eu venho aplicando, tem me ajudado bastante, principalmente na parte pedagógica. Com a parte pedagógica a gente consegue nortear melhor.

O sujeito 7 (4º semestre) confirma que a licenciatura é uma ajuda para a didática em outros contextos de ensino, mas afirma também que não é uma necessidade.

Sujeito 7: Ajuda, mas não é necessário.

Assim como mostra Moscovici (1961), existem três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas.

Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e compartilha com outros grupos. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos.

Por último, existem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos.

Antes de entrarem na faculdade existem dois grupos; o primeiro representa a palavra música como um curso de aprendizagem artística no campo da performance, e um outro grupo, menor, que possui um conhecimento mais aprofundado e já sabe que a música além do aporte da prática instrumental e vocal, também possui o aporte voltado para a educação.

Ao adentrarem na faculdade de música, esses dois grupos que eram opostos, passam a partilhar os mesmos símbolos e conhecimentos, passando do terceiro grupo citado por Moscovici, ou seja, um grupo oposto, para um grupo mais homogêneo, que compartilham as mesmas práticas simbólicas e teóricas.

As RS dos alunos da graduação em música, em sua maioria, ainda são voltadas para a performance, ou seja, a maioria dos graduandos ainda pensa o estudo acadêmico em música voltado apenas para a formação de músicos e não para a educação interdisciplinar, e esta representação por sua vez, prejudica a continuidade dos indivíduos no curso de licenciatura, quando não se tem uma descrição exata do curso nas propagandas da IES⁸.

O grupo que conhece as diferenças entre o bacharelado e a licenciatura, não possui um comportamento de desistência que esteja ligado às suas RS, isso demonstra que um saber confiável relacionado aos objetivos de cada curso, está diretamente ligado com a motivação que determina a continuidade ou a desistência dos indivíduos que buscam adentrar em uma formação superior em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente no Brasil o ensino da música, na maior parte de sua aplicação, foi focado na prática do canto e de instrumentos. No século XXI, após 40 anos, de estagnação, o governo federal por meio da promulgação da Lei Federal 11.769 de 18 de agosto de 2008, definiu a obrigatoriedade da educação musical nas escolas de educação básica.

O ensino superior da música no Brasil é dividido em licenciatura, composição e regência e, principalmente, instrumento, no caso dos bacharelados. Como já foi dito, na perspectiva da licenciatura, o profissional pode além de ministrar aulas na educação básica, realizar projetos interdisciplinares, utilizando a linguagem musical como meio de promoção do desenvolvimento cognitivo, cultural e social do estudante.

Com a promulgação da Lei 11.769, o mercado de trabalho para professores de música nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio voltou a ser bastante ativo, além disso, universidades, conservatórios e escolas específicas de música também voltaram a recrutar este profissional. O veto ao artigo 2º da Lei Federal

⁸ É importante dizer, aliás, que muitas instituições têm usado essa estratégia para conquistar mais alunos no curso de música, não descrevendo o curso como uma licenciatura. Apesar de realmente atingirem esse objetivo, no decorrer dos semestres muitos alunos desistem dos cursos.

11.769/08 que reivindicava o professor especialista em música para ministrar este tipo de ensino, que era a razão da criação das licenciaturas em música causou uma grande interrogação no meio musical-educativo.

Por meio da experiência do autor como professor da única IES que oferece a licenciatura em música em regime presencial na região do vale do Paraíba paulista problematizou-se: qual o critério que os alunos utilizam ao optarem por um curso de licenciatura em música. A pesquisa foi embasada na teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici no ano de 1961.

Atento ao fato de que a instituição escolhida não oferece provas específicas em seu vestibular, verificou-se que, ao ver apenas a palavra música na propaganda midiática da instituição, a maioria dos sujeitos representam o curso de uma forma prática, ou seja, eles representam como um conservatório ou um bacharelado, cursos ligados a performance e a formação artística do músico. Apenas os sujeitos que já cursaram uma outra faculdade mostraram saber o que era, e qual era o objetivo da licenciatura em música. Como no Brasil o ensino da música é historicamente ligado a performance e a formação artística, e as RS da música para a maioria dos indivíduos, principalmente aqueles que não tem um conhecimento musical básico, está ligada a essa característica, as ancoragens na prática e no desenvolvimento artístico para os candidatos leigos ocasionam a formação de dois grupos representativos dentro da faculdade; um com alunos que sabem os objetivos interdisciplinares e educativos da licenciatura e outro que não conhece esses objetivos, pois pela falta de conhecimento mais aprofundado, as suas ancoragens estão ligadas ao processo histórico do ensino da música no Brasil,

Nesse sentido, a escolha dos indivíduos pelo curso de licenciatura em música está diretamente ligada as RS construídas ao longo do tempo sobre este tema. Lane, apud Martins (2007) se posiciona, trazendo o caráter histórico e dialético da formação de grupos. A partir dessa perspectiva, o fato de o próprio grupo ser uma experiência histórica que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e ao mesmo tempo que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade expressas nas contradições que emergem no grupo, articulando aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva.

O que podemos detectar nessas representações, como reguladoras de comportamentos, conceitos e normas de um grupo social, sobre um determinado objeto,

neste caso, a música ligada ao ensino superior, é que ainda paira uma grande interrogação sobre os objetivos da formação do professor de educação musical, e mesmo do ponto de vista dos graduandos, existem muitas dúvidas de como atuar nesse campo de trabalho. É preciso estratégias para aprofundar e fortalecer a formação de educadores na área de música, aproximando os conteúdos do bacharelado e da licenciatura exigindo também os conhecimentos específicos no vestibular, para que o candidato saiba com veemência o que busca ao escolher a música como profissão, tanto na área de performance quanto na área da educação. Também precisamos instruir as IES que oferecem esse curso a especificar e explicar bem a diferença de uma licenciatura, a importância das matérias pedagógicas para o desenvolvimento do educador e também aprofundar as disciplinas que ligam a música aos contextos sociológicos, filosóficos e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de agosto de 2008.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Lei no. 90394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação: 2014
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- ESPERIDIÃO, N. *Educação musical e formação de professores – suíte e variações sobre o tema*. São Paulo: Globus, 2012
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- JODELET, D. *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993
- MARTINS, S.T.F.M. *Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane*. In: *Psicologia & Sociedade*; vol. 19, Edição Especial n. 2, setembro.2007, p. 76-80, Botucatu, São Paulo, Brasil
- MELLO, G. *A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República*. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1947.
- MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press University de France, 1961
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

PENNA, M. *Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa*. Revista da Abem, n. 7, p. 7-19, setembro, 2002

WESTPLTAL M. F., BÓGUS C.M., FARIA M.M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. In: *Boletim de la Oficina Sanitária Panamericana*. São Paulo v.120, n.6, 1995.

Acesso à internet

<http://guiadoestudante.abril.com.br/> acesso em 8 de maio de 2017

<http://mec.gov.br/> acesso em 8 de maio de 2017

<https://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no-brasil/118434>
acesso em 4 de agosto de 2017