

Expectativas de ingressantes comparadas às visões de veteranos de um curso de licenciatura em Música

Anke Waldbach ¹
UNIRIO
ankewaldbach@hotmail.com

Silvia Sobreira
UNIRIO/UEPB
silviasobreira2009@gmail.com

Resumo: O texto resume a pesquisa de Mestrado concluída cujo objetivo foi o de analisar as expectativas de ingressantes do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Para isso retomamos dados de estudo anterior, que colheu informações dos ingressantes do ano letivo de 2014 e do primeiro semestre de 2015. Esses dados foram comparados a dados colhidos junto aos ingressantes do segundo semestre de 2017 e do ano letivo de 2018. Para ampliar a visão a respeito das expectativas dos licenciandos e averiguar se as mesmas sofreram mudanças em sua trajetória universitária, foram procurados alunos em fase de finalização do curso através de dois procedimentos: questionários *online* e entrevista em um Grupo Focal. A análise dos dados obtidos nessas coletas foi feita utilizando a Análise Temática nos termos propostos por Virginia Braun e Victoria Clarke. A pesquisa concluiu que o aluno ingressante traz consigo uma visão tecnicista como modelo ideal de formação, visão que se mostra modificada a partir de sua experiência como aluno da licenciatura.

Palavras-chave: expectativas de ingressantes, formação docente, licenciando em música.

Introdução

A pesquisa aqui apresentada se insere no campo de estudos que tem como foco o ensino superior, área que vem se institucionalizando desde os anos 1970, configurando-se como uma “sociologia do ensino superior” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). O interesse por esse campo de investigação pode ser explicado pelo fato da população de estudantes em cursos desse nível ter aumentado significativamente nas últimas décadas. Apresentando dados do INEP relativo ao ano de 2015, Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 22) mostram o

¹ Bolsista CNPQ

crescimento do número de alunos, que passou de pouco de 2,5 milhões de estudantes, em 2000, para mais de 8 milhões em 2015” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, p. 21-22). Esse crescimento permitiu a ampliação da diversidade do tipo de aluno que frequenta o ensino superior, o que se configura como campo fértil para estudos.

Portanto, este estudo empreende esforços para contribuir com mais uma “gota” nesse oceano, retomando o objeto estudado para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (WALDBACH BRAGA) no qual buscou-se descrever o perfil do ingressante do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO). Para tanto, foram aplicados questionários em três turmas de ingressantes (2014.1, 2014.2 e 2015.1). Constatou-se que candidatos que em anos anteriores concorreram aos bacharelados de instrumento passaram a escolher a Licenciatura como opção, o que levou a crer que a implementação da obrigatoriedade do ensino de música, instituída em 2008, fosse um fator de destaque com relação à mudança de preferência dos candidatos. Na pesquisa atual, foram colhidos dados de ingressantes dos anos letivos entre 2017 e 2018. A análise das respostas dessa enquete mais recente foi comparada à análise já feita para o TCC. Além disso, buscou-se, através de questionários *online*, averiguar junto aos alunos que participaram da pesquisa do TCC, agora denominados “veteranos”, se suas expectativas com relação ao curso foram mantidas.

No TCC realizado com os ingressantes (WALDBACH BRAGA, 2015), foi observada a tendência de uma visão tecnicista (GHIRALDELLI JR., 1997; LUCKESI, 1994) a respeito da formação dos professores de música. Essa visão, em seu sentido mais restrito, apresenta um tipo de ensino no qual o professor “oferece” a matéria para um aluno que irá “pegar” esses elementos e reproduzir em sua prática pedagógica. Portanto, os alunos pesquisados no TCC pensavam que o curso ofereceria estratégias e atividades para serem feitas em sala de aula. Esse tecnicismo ficou em evidência nas respostas a uma questão² aberta do questionário mencionado:

Muitos alunos responderam que um bom professor de música precisa ser um bom musicista (arranjador, bom em percepção, conhecer melhor a história da música), outros alunos escreveram que teriam que desenvolver ‘*habilidades pedagógicas*’. Alguns alunos apontaram a necessidade de

²Em sua opinião, quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?

melhorar suas *'habilidades interpessoais'* para que pudessem aprender a criar e manter um bom ambiente em sala de aula. (WALDBACH BRAGA, 2015, p. 35, grifo no original)

É necessário lembrar que o termo “bom professor” é de difícil categorização, porém vem sendo utilizado nos estudos a respeito da formação docente. Autores como Paulo Ghiraldelli Jr (1997) e António Nóvoa (2013) fazem uso do mesmo no título de seus textos. Embora a palavra represente um juízo de valor, e que portanto, deveria ser evitada em trabalhos acadêmicos, a mesma foi usada nesta pesquisa por ser um termo que facilitaria a compreensão por parte dos respondentes.

A partir de dados obtidos juntos à Comissão Própria de Avaliação da instituição (CPA), que aplicou um questionário a todos os estudantes do instituto de música em 2015.2 se constatou que , os alunos, em sua maioria, preferem dar aulas particulares e trabalhar em cursos livres de música (ambos com 55,06%) ou em cursos técnicos de música (44,3%) e no ensino superior (46,2%). Além disso, a pesquisa realizada pela CPA mostra que alguns alunos em fase de término do curso não têm a intenção de trabalhar na Educação Básica (WALDBACH BRAGA,2015, p. 37).

Este ponto evidencia um problema a ser estudado mais profundamente, que é a evasão de professores das salas de aula da educação básica. A desistência depois de ingressar na profissão já foi apontada por outros autores (PENNA, 2002; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013) que creditam tal resultado à dificuldade que o professor teria em lidar com turmas numerosas, em um modelo pedagógico diferente daquele mais comum no ensino de música: aulas particulares de instrumento ou em pequenos grupos musicais. Penna (2002) demonstra em sua pesquisa que a maior parte dos alunos que se forma na Licenciatura em Música prefere dar aulas em escolas especializadas em música. Para a autora,

[...] as escolas especializadas *'confirmam'* uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais *'atraentes e protetoras'* do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios. (PENNA, 2002, p. 17).

A autora também questiona se os centros formadores não estariam sendo capazes de estabelecer relações com as experiências prévias de vida de seus alunos (PENNA, 2002, p. 16). Contudo, as respostas ao questionário demonstram que os alunos já ingressam no curso sem a intenção de seguir a carreira docente, o que não invalida as suposições das investigadoras supracitadas, mas indica que as causas podem ser mais complexas.

Todavia, se os alunos já saem do curso sem a intenção de atuar na Educação Básica, existem outros motivos para tal desistência, que deveriam ser investigados com maior profundidade. Sendo assim, julgo ser interessante observar se, e como, as visões dos ingressantes mudaram em dois anos. O currículo do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (implementado em 2006 e ainda vigente no ano de 2018), e a organização do seu programa atendem às necessidades do novo alunado?

Revisão da Literatura

Conhecer o perfil do professor tem sido um tema recorrente nas pesquisas da área da Educação, e, por consequência, da Educação Musical (MACHADO, 2004; PENNA, 2007, 2010a, 2010b). No entanto, atualmente há um movimento que procura entender as expectativas e visões dos estudantes de licenciatura em música (CERESER, 2004; DEL-BEN, 2013; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; MENDES, 2016; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO, 2017). Isso mostra uma ampliação do foco das pesquisas, que agora inclui uma maior preocupação com o aluno em formação. É baseado nesta última visão que este estudo se enquadra, pois busca conhecer o aluno em formação docente.

Saindo do campo da música, o tema vem sendo bastante pesquisado, especificamente sobre o perfil, expectativas, motivos para a evasão, dentre outros (ANDRÉ et al, 2012; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; LOPES; SILVA JUNIOR, 2014; SOARES et al, 2014) e buscando uma melhor compreensão dos enfrentamentos vividos pelos estudantes no início de sua trilha acadêmica. Como destacam Soares et al (2014, p. 49) “os desafios enfrentados pelos jovens, decorrentes do ingresso no Ensino Superior, têm sido alvo de inúmeras pesquisas, destacando a confluência de variáveis pessoais e contextuais nesse processo de transição e adaptação ao Ensino Superior”.

Algumas pesquisas seguem uma tendência de analisar o impacto da vivência acadêmica nos estudantes universitários em geral e, em particular, os que ingressam pela primeira vez no ensino superior (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008). Esses autores alegam que para conhecer melhor o alunado é importante analisar sua origem, dificuldades que enfrentam para estudar, entender suas motivações e sua história. Segundo André et al. (2012) é importante conhecer os alunos para que as licenciaturas possam formar bons professores.

Analisar as perspectivas dos licenciandos possibilita que se conheça o ponto de vista dos sujeitos e sua maneira de conceber a profissão. Este conhecimento pode contribuir para o “delineamento de caminhos mais efetivos para a reestruturação dos cursos e programas de formação docente” (ANDRÉ et al. 2012, p. 103). Ou seja, é necessário ouvir os futuros professores, enxergando-os como sujeitos participantes do projeto formador. Marli et al. (2012) apontam uma questão importante a respeito dos estudantes universitários atuais:

[...] como lidar com o estudante de graduação hoje, o qual ingressa na universidade muito jovem com a expectativa de obter uma qualificação rápida, muitas vezes sem uma definição profissional ou com grandes reservas quanto a permanecer no magistério. (ANDRÉ et al., 2012, p. 102).

Para os autores “conhecer quem são os estudantes, [...] quais suas expectativas, crenças valores e concepções sobre a profissão docente” é fundamental para o aprimoramento das práticas formadoras (ANDRÉ et al, 2012, p. 102).

Em geral, os estudantes chegam à universidade com um “pensamento docente espontâneo” (LOPES; SILVA JUNIOR, 2014, p 131), caracterizado pela apropriação de práticas de professores que passaram por suas vidas, sejam elas positivas ou negativas.

Do mesmo modo, durante o curso de licenciatura o estudante também pode se apropriar das práticas docentes dos professores do curso, mas nessa etapa acreditamos que ele já tem (ou teria) ferramentas para avaliar esses professores e fazer uma apropriação crítica. (LOPES; SILVA JUNIOR, 2014, p. 135).

Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), as expectativas que os ingressantes têm no momento de entrada no curso, representam um fator importante para o bom

aproveitamento do mesmo. Por outro lado, estas expectativas dos estudantes também podem comprometer seu desenvolvimento no curso:

[...] os ingressantes apresentam expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional [...] possíveis discrepâncias, entre as expectativas que os estudantes possuem acerca do Ensino Superior no momento do seu ingresso e o que a instituição oferece e espera dos seus alunos, podem gerar frustrações e diminuição do envolvimento acadêmico. (SOARES et al, 2014, p. 50).

Ou seja, os ingressantes têm expectativas que influenciam seu envolvimento com o curso. Segundo Soares et al. (2014, p. 55), tais expectativas dos estudantes ingressantes são influenciadas por dois fatores: expectativas de envolvimento social e de envolvimento curricular. Para esses autores, quanto maior o envolvimento nesses elementos, maior é a qualidade das vivências acadêmica.

Procedimentos metodológicos

Na pesquisa para o TCC aqui comentado (WALDBACH-BRAGA, 2015) foi elaborado um questionário a ser respondido pelos alunos durante a primeira aula de uma disciplina obrigatória, a fim de averiguar o perfil do aluno ingressante. O curso de Licenciatura em Música do IVL disponibiliza 30 vagas por semestre. Na pesquisa já mencionada, obtive 29 respostas por semestre.

Um questionário piloto foi distribuído para a turma ingressante de 2014.1. Ao analisar as respostas deste primeiro questionário, detectou-se a necessidade de que o mesmo fosse reformulado. No curto período de tempo que se teve à disposição, o método mais apropriado para a averiguação do perfil do candidato foi o *survey*. Este método foi usado por Machado (2004) e Cereser (2004) que o descrevem:

[...] segundo a American Statistical Association (ASA), atualmente a palavra *survey* é empregada com mais frequência para descrever um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. Essa amostra é apenas uma fração da população que está sendo investigada. (CERESER, 2004, p. 31).

A primeira fase da pesquisa do mestrado diz respeito aos ingressantes recentes. Esses dados foram obtidos a partir da pesquisa da professora orientadora, que investigava o perfil do ingressante do referido curso. Por ser a orientadora deste estudo, foram incluídos em seu questionário aquelas perguntas que foram foco do TCC. Com tal procedimento, foi possível coletar dados referentes às expectativas desses alunos mais recentes (2017.2 e 2018). As perguntas incluídas foram:

- O que você espera do curso de Licenciatura?
- Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?

Pelo fato do número de ingressantes ser muito alto e pelo contato com eles ser mais fácil devido a sua presença em uma disciplina obrigatória, decidiu-se pela elaboração de um questionário *online*. As taxas de resposta em 2017 e 2018 sempre excederam o número de 20.

Os questionários foram aplicados nos primeiros dias de aula. Esse procedimento evita que o sujeito da pesquisa seja influenciado pelas expectativas do pesquisador. Galasiński e Kozłowska (2010) expõem motivos que incentivam os ingressantes a dar uma resposta que eles acreditam ser mais agradável aos pesquisadores, pois:

[...] quando a oportunidade se apresenta para de prover informações transparentes, mas navegam estrategicamente pela realidade criada pelo instrumento tentando satisfazer sua própria 'história de vida' e objetivos estratégicos enquanto, ao mesmo tempo, completando a tarefa de escolher as opções providas pelo questionário. (GALASIŃSKI; KOZŁOWSKA, 2010, p. 280)³.

Para a segunda fase da pesquisa (realizada com os veteranos), foram enviados formulários via *internet* com perguntas abertas. Foram refeitas algumas das perguntas do questionário que foi preenchido por eles, enquanto ingressantes, entre os anos de 2014 e

³[...] when given the opportunity to do so, stop being transparent providers of information but strategically navigate through the reality created by the instrument, attempting to satisfy their own "life story" and their strategic goals while, at the same time, completing the task of choosing the options provided by the questionnaire. (GALASIŃSKI; KOZŁOWSKA, 2010, p. 280). Tradução nossa.

2015, a fim de detectar as mudanças. As perguntas realizadas para esses alunos, agora cursando a segunda metade do curso, ou finalizando o curso, foram:

- O curso atendeu às expectativas de quando você se inscreveu em Licenciatura em Música? Explique o porquê?
- Segundo a sua opinião, o curso preparou você, músico, para atuar em sala de aula como professor? Explique o porquê.

Devido ao baixo número de respostas obtidas *online*, foi realizada uma entrevista na forma de encontro em um Grupo Focal, na aula de uma disciplina obrigatória: Monografia (MONO). No fluxograma do curso, MONO está colocada no penúltimo período, sendo pré-requisito para TCC. Para a dinâmica foram preparadas três questões:

- Como vocês se sentem em relação a começarem a atuar sozinhos — fora de um ambiente controlado, como nos estágios, em sala de aula do ensino básico?
- Vocês se lembram quais eram seus sentimentos em relação a uma possível atuação em sala de aula no início do curso?
- Vocês lembram se/quando/por que esses sentimentos mudaram?

Para avaliar as respostas, foi usada a análise temática proposta por Braun e Clarke, que descrevem o método como uma maneira acessível de abordagem teórica flexível para analisar dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 77).

As autoras recomendam esse método, pois

[...] análise temática não requer o detalhe teórico conhecimento tecnológico de abordagens como a análise de dados da teoria ancorada. A análise temática pode oferecer uma forma de análise mais acessível particularmente àqueles que se encontram no início de sua carreira de pesquisa qualitativa⁴ (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).

⁴[...] thematic analysis does not require the detailed theoretical and technological knowledge of approaches, such as grounded theory and DA, it can offer a more accessible form of analysis, particularly for those early in a qualitative research career. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81). Tradução nossa.

De acordo com as autoras, a flexibilidade da análise temática é um dos benefícios do método, proporcionando um relato rico e detalhado dos dados coletados (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 78). Após a coleta de dados, a análise temática envolve o debruçar sobre os dados, a fim de encontrar padrões e significados que possam se repetir (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 86). Conforme as autoras, a “análise temática é um método de análise e relato de padrões (ou temas) dentro dos dados colhidos. O método organiza e descreve os dados em ricos detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79).

Resultados

A pesquisa realizada junto aos ingressantes dos anos mais recentes trouxe dados seguindo a tendência já observada no TCC. As respostas marcam a presença do tecnicismo no imaginário do ingressante, de maneira marcante, em respostas como: *“Espero conhecer mais os métodos para aplicar na aula e aprimorar a parte teórica, além de aumentar meus conhecimentos gerais na música”* (Ingressante 2, 2017.2). Com frequência, os alunos falam de métodos, como o Ingressante 3 de 2017.2: *“Aprender métodos novos para ensinar alunos de diferentes idades [...]”*. Outros estudantes também demonstram preocupação com seu estudo instrumental e de “teoria” do aprender a ensinar e, portanto, essas respostas foram agrupadas no tema do tecnicismo.

Assim como as respostas dos ingressantes de 2017.2, as dos alunos de 2018 também exemplificam ingressantes que demonstram alguma preocupação com a maneira com a qual vão aprender a dar aulas. O Ingressante 1 de 2018.1 espera *“Aprender mais sobre didática para melhorar minha forma de dar aula”* (Ingressante 1, 2018.1). Contudo, as habilidades musicais também são muito mencionadas: *“Um curso que aprimore minhas habilidades na Música e que tenha uma capacitação em ser professor de Música”* (Ingressante 2, 2018.1). Outros exemplos são: *“Maior possibilidade de estudos musicais”* (Ingressante 5, 2017.2); *“Ampliar e aperfeiçoar meus conhecimentos musicais, bem como minha habilidade pedagógica na área da música”* (Ingressante 3, 2018.1); *“Aprender mais sobre didática para melhorar minha forma de dar aula”* (Ingressante 1, 2018.2); *“Um curso que aprimore minhas habilidades na Música e que tenha uma capacitação em ser professor de Música”* (Ingressante

2, 2018.2) [grifo meu]; *“Ampliar e aperfeiçoar meus conhecimentos musicais, bem como minha habilidade pedagógica na área da música”* (Ingressante 3, 2018.2).

A seguir, serão apresentados em conjunto os dados obtidos junto aos veteranos nos dois procedimentos (questionários *online* e Grupo Focal). As perguntas feitas aos veteranos nos dois procedimentos foram similares:

- Como vocês se sentem em relação a começar a atuar sozinhos, fora de um ambiente controlado como os de ECS, em sala de aula do ensino básico?
- Vocês se lembram quais eram seus sentimentos em relação a uma possível atuação em sala de aula no início do curso?
- Vocês lembram se/quando/por que esses sentimentos mudaram?

Chamou muito a atenção nas respostas à primeira pergunta, a relutância em atuar em sala de aula na Educação Básica. Antônio⁵, por exemplo, já deu aula no ensino básico, porém se puder optar prefere dar aula em uma escola especializada de música: *“Eu já dei aula em escola, mas eu particularmente prefiro dar aula em Instituto de Música [...] em escola para mim não seria prioridade [...] Sala de aula em ensino regular seria a terceira opção para mim”* (Antônio).

Antônio não é o único aluno que prefere não dar aula no ensino regular, mas que não se incomodaria em dar aulas em escolas de música: *“[Penso em dar aula] em escolas de música, escola regular só nos estágios”* (Bernardo).

Apesar da relutância, muitos veem o ensino de música em escolas como uma das possibilidades de sua atuação futura: *“Até hoje eu não tenho só essa ideia [de dar aula em escola da Educação Básica]. É uma das possibilidades e não está em primeiro lugar”* (Ana); *“Ainda não me vejo saindo daqui sendo professora em sala de aula, mas quando eu entrei o meu discurso era: ‘quero ter a possibilidade de...’. E eu ainda saio tendo esse discurso, porque me interessa, mas minha tangente é outra”* (Carolina).

⁵ Todos os nomes dos estudantes foram mudados para garantir o anonimato dos participantes.

Ana expressou sua dificuldade de por em prática os ensinamentos que ela adquiriu nos estágios. Uma das dificuldades citadas por ela seria a falta de estrutura que a disciplina música sofre em escolas de ensino básico:

As outras matérias que a gente vê português matemática, elas têm uma grade, um currículo a cumprir muito determinado, de acordo com o que vem mais na frente. A música não tem muito isso. E a gente não sabe nem muito bem o que nem como abordar certas coisas, certos assuntos. Então a gente vê muito bem a importância da música, mas a gente não sabe muito bem como. Todos os estágios que eu participei eu achei muito interessantes, só que eu não sabia como fazer isso em uma sala de aula (Ana)

A fala de Ana demonstra ainda uma visão tecnicista. Ao comparar a disciplina música com outras, como o português e a matemática, ela se ressentia de um programa rígido e, talvez, um livro didático, que já deixe “pronto” tudo o que ela precisa fazer.

Uma opinião divergente, dentro do mesmo tema, é exposta por outro veterano em fase de conclusão:

Sim. O curso de licenciatura é bem completo e agora no último período que me dou conta disso, vai muito além do ensino de metodologias para dar aula, não foi só [sic] as disciplinas pedagógicas e os PROMs [Processos de Musicalização]. Um exemplo disso, no meu caso, foi entender que as aulas de PEM [Percepção Musical], HAR [Harmonia] e HARTEC [Harmonia do Teclado] me ajudaram posteriormente nas aulas de ATI [Arranjo e Técnicas de Instrumentação] e todo esse aprendizado contribuiu para a criação de arranjo no ECS [Estágio Curricular Supervisionado]. As matérias do curso de licenciatura são muito bem planejadas. (Julio).

Este estudante, concluinte, já apresenta uma reflexão a respeito do curso, percebendo que as disciplinas mais ligadas à sua própria formação podem influir em sua prática pedagógica. Esta mesma resposta evidencia a importância do ECS como importante disciplina que “costura” as experiências teóricas da universidade e permite uma maior articulação entre teoria e prática.

Conclusão

Os estudantes chegam à Universidade com uma imagem idealizada do curso que escolheram cursar. Muitas vezes eles são muito jovens, vindo do Ensino Médio e

desconhecem por completo o ambiente acadêmico universitário. Deve-se observar que “[...] muitos estudantes ingressam nas universidades com expectativas ingênuas, e portanto, podem estar confiando em esquemas errôneos para preencher as lacunas de informação” (PLEITZ et al., 2015, p. 96)⁶, por isso, a instituição deveria fazer um esforço em acolhê-los.

As respostas dos estudantes veteranos apresentam uma visão mais crítica e diferenciada, se comparadas às respostas dos alunos ingressantes, o que mostra, de certa maneira, que ao cursar a licenciatura, o aluno passa a ter uma compreensão melhor das “competências” necessárias para se tornar um professor. Deste modo, embora aparentemente apontando as falhas do curso, percebe-se que o alunado demonstra ter modificado suas visões iniciais. É preciso lembrar que esses “veteranos” estavam, muito provavelmente, entre os alunos ingressantes pesquisados nos anos de 2014 e 2015. Mesmo que seja impossível, devido ao anonimato, procurar comparar se são os mesmos, ainda é possível perceber maior capacidade de reflexão nas respostas.

⁶[...] many students are entering college with either unknown or naïve expectations and, therefore, may be relying on false schemas to fill in the missing information (PLEITZ et al., 2015, p. 96). Tradução nossa.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A; ALMEIDA, Patrícia Albieri; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação educacional**, vol. 12, 2012, p. 11-123. Disponível em: <http://www.candidaturas.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1205_O_Papel_Professor_Formador_Praticas_Licenciatura.pdf>. Acesso em: 09 dez 2017

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology** p. 77-101, 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p 27-36, set. 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, 20, dec. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75>>. Acesso em: 17 maio. 2019.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** v.2, 2017. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html>. Acesso em: 11 jan 2019.

GALASIŃSKI, Dariusz; KOZŁOWSKA, Olga. Questionnaires and Lived Experience: Strategies of Coping with the Quantitative Frame. **Qualitative Inquiry**. Vol. 16, ed. 4, p. 271 – 284. Dezembro de 2009. Disponível em <<https://doi-org.ez39.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1077800409354068>>. Acesso em: 17 maio 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é um “bom professor”? o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação e Filosofia**. Volume 11, Números 21 e 22, jan./jun. e jul./dez. 1997, p. 245-262. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/895/812>>. Acesso em: 18 maio 2019.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

82712008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 maio 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.

LOPES, José Guilherme da Silva; SILVA JUNIOR, Luiz Alberto. ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DO PENSAMENTO DOCENTE ESPONTÂNEO DE INGRESSANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 131-148, abr. 2014. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000100131&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 set. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160209>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 37-45, set. 2004. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo4.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2013. Pirenópolis, **Anais...** Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/congressos_realizados.asp> Acesso em: 15 nov. 2018.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em **Música. Música Hodie**, vol. 7, n 2, p.89-108, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/issue/view/506>>. Acesso em: 17 nov. 2018>.

MENDES, Carolina Monteiro Teixeira Carvalho. **A formação docente no curso de licenciatura em música da UNIRIO: repensando a forma de atuação para o ensino básico**, 2016. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 06, No 12, Jan-Abr/2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/340>>. Acesso em: 25 maio 2019.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *IN*: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NCOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo. Editora Unesp, 2013, p. 199 - 210

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p.7-19, 2002. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>>. Acesso em: 18 Nov. 2018.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291/221>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010a, 2ª ed. ampliada e revisada.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010b. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PLEITZ, Jacob D.; MACDOUGAL, Alexandra E.; TERRY, Robert A.; BUCKLEY, M. Ronald; CAMPBELL, Nicole J.. Great Expectations: Examining the Discrepancy Between Expectations and Experiences on College Student Retention. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. 2015, Vol 17(I), p. 88-104. DOI: 10.1177/1521025115571252. Acesso em: 15 nov. 2018

SOARES, Adriana Benevides; FRANCISCHETTO, Vanuza; DUTRA, Betânia Marques; MIRANDA, Jaqueline Maia de; NOGUEIRA, Cátia C. de C., LEME, Vanessa R., ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S.. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, Apr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

SOARES, JOSÉ; SCHAMBECK, REGINA FINCK; FIGUEIREDO, SÉRGIO. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Disponível em <<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2017.

WALDBACH BRAGA, Anke. **O perfil do ingressante no curso de licenciatura em música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e sua ideia de formação docente**. 2015. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/ankebraga.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.