

Contribuições e perspectivas futuras do mestrado em educação musical: um estudo com egressos de programas de pós-graduação

Comunicação

Rosalía Trejo León
Universidade Autônoma do Estado de Hidalgo
rtrejoleon@gmail.com

Jusamara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jusa.ez@terra.com.br

Resumo: Esta comunicação refere-se a um recorte de uma investigação de doutorado sobre a formação e preparação para a investigação em educação musical desde a perspectiva de egressos de cursos acadêmicos de mestrado de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de abordagem qualitativa. Os dados apresentados e analisados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas, com 18 egressos, realizadas de forma *on-line*. As vivências na pós-graduação contribuíram para a formação dos egressos, não só como educadores musicais “pesquisadores”, mas, também, nos aspectos de hábitos e experiências na vida. Algumas dificuldades foram ressaltadas nos processos de aprender a pesquisar e destacaram o fato de os contextos de trabalho serem escassos para continuar fazendo pesquisa. Para além dessas questões de inserção profissional como pesquisadores, alguns egressos mostraram interesse em continuar seus estudos de pós-graduação no doutorado.

Palavras-chave: formação em pesquisa; impactos da pós-graduação; sociologia da educação musical

1 Introdução

Esta comunicação apresenta um recorte de uma investigação de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Jusamara Souza. A tese teve como temática a formação e preparação para a investigação em educação musical desde a perspectiva de egressos de cursos acadêmicos de mestrado de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil. O objetivo geral foi compreender o processo de formação acadêmica e de formação para a pesquisa dos mestrandos e refletir sobre a reverberação desta formação nas atividades profissionais e/ou acadêmicas atuais e futuras.

A pós-graduação *strictu sensu* em Música no Brasil possui uma vasta produção de trabalhos científicos, representativos no campo da educação musical. Porém faltam análises mais específicas sobre o processo de formação dos investigadores. Dentre as questões de interesse destacamos: Por que buscam estudos de pós-graduação no campo da educação musical? Como avaliam os processos de aprendizagens ao longo das diferentes etapas da investigação? Que impactos observam em seu desempenho como docentes-investigadores?

Observar os processos de formação acadêmica e aprendizagem de investigação, no nível de mestrado, se justifica já que o objetivo principal deste curso é produzir uma dissertação que integre os requisitos para o início de uma carreira acadêmica e que, talvez, como como investigador. O nível de mestrado já exige uma produção e difusão de conhecimentos e tem como proposta preparar os estudantes para uma carreira como professores(as) universitários.

O estudo foi sustentado teoricamente por autores como Fourez (1995) que define o conceito de comunidade científica; Mills (2009) que explica as tarefas de um ofício acadêmico; Bastian (2000), Kraemer (2000), Souza (1996, 2001, 2003 e 2007) e Frega (1986, 1997 e 2000) que discutem a epistemologia do campo da educação musical e as práticas de pesquisa na formação de educadores musicais. Esses autores propõem repensar as metodologias adotadas e constituídas para captar os objetos de estudo específicos da área, bem como a importância da formação de profissionais capacitados na prática da pesquisa para fortalecer a produção de conhecimento no campo.

2 Metodologia

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, seguindo as ideias de Sharam Merriam (2009). Trata-se de uma descrição e análise intensiva e holística de uma unidade delimitada, que permite compreender um fenômeno, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social. O principal objetivo é analisar em profundidade para chegar a uma compreensão completa do caso.

O estudo foi concluído em 2017. A partir de contatos com 51 potenciais colaboradores, enviamos um convite por e-mail, explicando o tema e as etapas da pesquisa.



Participaram da pesquisa um grupo de 18 mestres egressos do período de 2011 a 2013, de mestrados acadêmicos em educação musical de diferentes regiões do país.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada, realizada à distância, apoiada nos trabalhos de Gil (2008), Llauradó (2006), Bell (2008) Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), Taylor e Bogdan (1994). Para a categorização e a análise dos dados, consideramos a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa.

Participaram do estudo 18 egressos de mestrados acadêmicos em educação musical de diversas instituições universitárias, majoritariamente públicas. Essas técnicas possibilitaram a obtenção de dados de forma mais econômica, tendo em vista que os parceiros da pesquisa estão localizados em diferentes regiões do Brasil. A flexibilidade de realizar encontros virtuais, em qualquer lugar e a qualquer hora, foi uma vantagem importante do uso do questionário e da entrevista *on-line*.

A partir da codificação dos dados, as categorias corresponderam a temas relativos à formação acadêmica e de investigação dos mestrados. Para efeitos desta investigação, a utilização do questionário online e da entrevista à distância revelou-se uma combinação funcional no sentido de serem dois instrumentos que se complementaram de forma flexível para a recolha de informação no campo empírico. O questionário serviu para "preparar" os participantes "para o tema" e para conduzir a entrevista, que foi efetuada posteriormente. A combinação de técnicas de recolha conseguiu captar informações com características diferentes, mas que metodologicamente puderam ser justapostas e confrontadas no tipo de estudo qualitativo adotado.

Foram organizadas cinco categorias, identificando linhas quebradas como os acontecimentos específicos no tempo; e linhas contínuas como os acontecimentos durante todo o processo de formação. E uma categoria que resumia o passado (o que ficou do mestrado) e apontava para o futuro (as perspectivas dos diplomados por terem feito o mestrado).

Nesta comunicação trataremos de discutir as contribuições do mestrado vistas pelos egressos e as perspectivas futuras que descrevem para o período pós-mestrado em educação musical.



3 Dos resultados: contribuições do mestrado

3.1 Avaliando a experiência do mestrado

Cursar um mestrado deu aos egressos experiências acadêmicas, profissionais e pessoais que marcaram sua forma de olhar o mundo, de atuar profissionalmente e até de olhar para a vida. Além disso, após o mestrado, foram abertas outras possibilidades para continuar o estudo e outras modalidades de trabalho.

Para Raquel ter cursado o mestrado, foi um privilégio e um momento de descoberta de questões profissionais e “principalmente pessoais” como descreveu:

[...] o mestrado me ensinou a ter um pouco de tempo de maturação das coisas, de reflexão, porque, às vezes, ela não vem, porque ela está longe disso que você quer. Então o mestrado me ensinou a ter um pouco mais de paciência e tolerância comigo mesma [...]. Porque eu não tinha isso antes, então isso foi um grande aprendizado no mestrado também (RAQUEL, p. 17).

A “mudança”, de um aspecto pessoal, como o controle da ansiedade, foi destacada por Raquel como uma vantagem do processo de formação acadêmica, tanto que ficou com vontade de continuar os estudos no doutorado, talvez por que o veja como uma outra porta que poderá levá-la a ter outras aprendizagens desse tipo.

Para Norma, foi uma experiência “muito boa”, por exemplo, ter lido um texto e, durante o curso de mestrado, ter relido o mesmo texto e sua visão ter sido “muito diferente”. O mestrado “acrescentou muito” em sua formação, apesar do tempo curto do curso (p. 3).

Outra contribuição ressaltada foi a aprendizagem de um pensamento crítico e autônomo:

[...] eu me sinto mais preparado para dialogar com os alunos e dialogar com a própria universidade, com os colegas, com os professores, e até rever, propor, até do tom de tudo o que é dito, do humor, às vezes as ideias de uma outra forma, repensar as coisas, acho que é a mesma proposta do curso, da gente pensar nesse sentido (PEDRO, p. 25).

Para Cléo, a pós-graduação permitiu um crescimento no aspecto cognitivo, porque descobriu outra maneira de pensar:

[...] eu virei outra pessoa depois do mestrado. Então, é um aprendizado que foi sendo amalgamado, foi como se fosse um mosaquinho, uma pecinha que fosse encaixando, encaixando, encaixando, e, assim, eu vejo que as aprendizagens foram muito significativas e eu me tornei outra pessoa. Eu já consigo enxergar o mundo de outro jeito ... até a minha visão do mundo teria mudado. A minha visão da academia mudou, a visão de graduação mudou, a visão de dar aula de música mudou. Todos esses parâmetros de vida mudaram (CLÉO, p. 24-25).

A satisfação de realizar o mestrado, para Cléo, aparece também na "descoberta" do processo de fazer pesquisa:

eu acho que a minha maior alegria em realizar o mestrado foi descobrir o processo de pesquisa, descobrir as teorias. Aí a agonia do povo era me perguntar? 'Mas, seu marco teórico é o que...?'. Então eu não tinha resposta. E, aí, esse processo de pesquisa foi o que mais me encantou. O próprio processo de pesquisa a que eu fui submetida, a esse processo sistemático da descoberta de pesquisa (CLÉO, p. 32).

Para Ruth, o mestrado significou um tempo de se afirmar como profissional e acadêmica:

[...] comecei a ler e estudar no grupo de pesquisa, eu dizia: 'gente! Eu encontrei os meus pares, eu posso falar sobre aquilo que eu acredito, porque tem alguém que pensa assim!'. Então, foram descobertas, entendeu? E de autoafirmação, de me conhecer. Então o mestrado foi isso para mim (RUTH, p. 10).

A enorme identificação que encontrou no grupo de pesquisa lhe permitiu ter um diálogo com as discussões teóricas. As orientações e o processo todo de formação contribuíram para aprender a pesquisar "fazendo" e se autoafirmando.

Para outros entrevistados, como Joe, o mestrado não trouxe satisfações pessoais, mas lhe permitiram ingressar como professor em uma universidade. As expectativas de formação que Joe tinha com relação ao mestrado foram frustradas pelo que foi oferecido no curso, pela falta de tempo para aprofundar os conteúdos. No entanto, ele ganhou "maturidade" e "sentido crítico", desenvolveu outro "olhar" e acha que tem outras experiências, que o fizeram aprender "mais coisas".

As situações da vida pessoal apareceram nos depoimentos dos entrevistados. Os processos e as vivências durante o mestrado foram rodeados de situações particulares de cada



mestrando(a), por exemplo: as situações de deslocamento; as atividades e os acontecimentos com familiares e amigos; e o fato de terem de lidar com as emoções e com sentimentos como a ansiedade. Essas situações da vida pessoal acompanharam os processos acadêmicos dos pós-graduandos.

3.2 Contribuições do mestrado para fazer pesquisa

Uma contribuição que Mara viu em seu mestrado foi “aprender a falar e colocar as ideias”, porque não teve a experiência do TCC na graduação. Ela achava que a defesa de mestrado era “um bicho de sete cabeças”, mas depois percebeu que não era assim. A experiência de falar e explicar o trabalho em frente ao público foi “positiva” com a qual “aprendeu bastante”. Outra coisa que aprendeu no mestrado foi organizar a apresentação e os ensaios. Mara considera-se uma pessoa “um pouco tímida”. Quando ingressou no mestrado, era “mais tímida” ainda, porém, as atividades desenvolvidas ajudaram-na a pensar mais nas respostas (p. 5). Agora, sendo professora universitária, consegue “pensar rápido” para dar suas aulas.

Para Maria Chica uma contribuição foi o desafio de usar a tecnologia, para desenvolver outras habilidades:

[...] Eu nunca tinha feito uma apresentação, uma palestra com *slides*, nunca tinha entrado em um banco de teses, de dados da CAPES, ou ter lido tantos artigos no computador; eu sou da época que se lia tudo no papel, no livro (MARIA CHICA, p. 6).

Depois do mestrado, ficou o hábito de fazer busca em periódicos que ela não conhecia e isso “foi muito importante” como contribuição do curso (p. 6). Para Ruth, uma contribuição da pesquisa foi a leitura de vários autores; outra foi conhecer o que “outros estão pensando” sobre o que ela está estudando, descobrir de “onde estão falando”. Essas leituras deram-lhe “segurança” para fundamentar o que ela “acredita” e passar “a ter autonomia, autoridade naquilo que você é, eu acho que a leitura, a pesquisa, o conhecimento te dão isso” (RUTH, p. 14). Essa segurança foi se construindo a partir das leituras e das discussões com os próprios autores, quer dizer, fazendo as leituras, realizando anotações do que foi lido e compartilhando as ideias com as pessoas do grupo de pesquisa e nos seminários.

Para Raquel, a pesquisa ajudou-a a desenvolver um olhar atento para as atividades de investigação, como ir ao campo, fazer análise e separar categorias, que são aprendizados do mestrado sobre os quais, antes de ingressar, “não tinha noção”. Agora, quando precisa enfrentar alguma situação, consegue “ficar olhando e parece que as categorias e as análises começam a surgir” (p. 11). Hoje suas atividades acabam sendo permeadas por um “olhar investigativo e pesquisador”, que foi um aprendizado ao cursar o mestrado e que lhe deu “maior autonomia” (RAQUEL, p. 11).

Durante as entrevistas, foi perguntado para os egressos se, após o mestrado, ele(a) se sentia preparado(a) para continuar fazendo pesquisa de maneira independente. As respostas trouxeram explicações sobre a formação no mestrado, sobre questões metodológicas e teóricas, sobre o interesse de continuar os estudos para se sentirem mais preparados, mas também questões financeiras e institucionais, que poderiam facilitar ou impossibilitar o exercício como pesquisador. Joana comentou:

ao mesmo tempo que eu aprendi um pouco como fazer pesquisa, logo que eu terminei, me senti muito insegura em fazer sozinha, porque eu acho que, durante o mestrado, a troca com a minha orientadora foi muito grande, foi uma orientação muito bem-feita, a gente teve um ótimo relacionamento. Então, cortar um pouco esse vínculo, essa certa dependência, do aval de outra pessoa. Assim, ao você escrever um texto, ou mesmo elaborar um projeto de pesquisa, ter um problema, ter uma hipótese, e sem o aval da orientadora, ficava um pouco insegura, logo depois do término do mestrado. E, no fundo, acho que um pouco ainda hoje assim, só um pouquinho [pequenos risos] (JOANA, p. 4).

O depoimento de Joana ressalta o acompanhamento da orientadora no processo da pesquisa, o que é algo positivo, só que, quando o aluno sai do mestrado, tem que continuar realizando outros projetos, sem um professor-orientador. A autonomia como “pesquisador (a)” terá que ser desenvolvida depois do mestrado, dependendo dos lugares de atuação e da preparação contínua do egresso.

Essa questão de ter um espaço, um grupo ou um lugar que, de certa maneira, respalde as práticas em pesquisa foi outra questão abordada por Cláudia:

eu acho que também é uma falha do nosso sistema, porque a gente se forma no mestrado, você sai da academia, você não tem grupos de amizades, não tem grupo de estudos. Tipo, onde é que você vai exercer [como pesquisadora]? Chegar numa escola particular e falar: ‘vamos fazer uma



pesquisa aqui com nossos meninos?'; [eles respondem] 'Está ficando louca! Vai dar aula!'. Não me deixam. Então, onde é que eu vou fazer essa pesquisa? Não tem onde. Você sai da universidade, parece que cortou o cordão umbilical. Assim, fazer sozinha, fazer sem estrutura... é caro pesquisa. Então você tem que ter tempo e você tem que trabalhar, é professor. Nossa! A gente trabalha muito, a gente trabalha em várias escolas. Então, eu não me sinto uma pesquisadora, sabe? Nunca me determinei como uma, nem durante o mestrado! (CLÁUDIA, p. 24).

A falta de um espaço acadêmico para continuar pesquisando é a reclamação de muitos. Torna-se mais complicado seguir se desenvolvendo na área, quando não se está vinculado a uma instituição que dê suporte para atividades de investigação. O contexto brasileiro para desenvolver pesquisa está relacionado diretamente às universidades, sobretudo com as universidades públicas, que têm fomento à pesquisa vinculado à CAPES e ao CNPq. Assim, muitos dos entrevistados não conseguem desenvolver pesquisas em seus espaços de trabalho e tão pouco possuem incentivos ou bolsas para tal. A pesquisa e as aprendizagens feitas durante o mestrado parecem se diluir com a inserção profissional e voltam a aparecer no desejo de continuidade com a realização do doutorado.

3.3 Contribuições na prática profissional

As respostas dos egressos também se centraram nas contribuições da pesquisa durante o mestrado para suas práticas profissionais. Augusto revelou que a pesquisa o "favoreceu bastante", afirmando: "eu acho que a minha prática mudou, é um processo dialético, a teoria muda a prática e a prática muda a teoria". Os egressos entrevistados sentem muitas mudanças em suas práticas a partir do mestrado e da formação em pesquisa:

a pesquisa mudou até meu modo... eu costumo dizer que o processo de escrita, porque muita coisa que você trabalha, é o pensamento reflexivo, é a escrita, é a fala, são as relações, então tudo muda. Eu acredito que a pesquisa realmente muda a sua prática, pelo menos a minha prática educativa mudou bastante, não sou mais um [simples] professor (AUGUSTO, p. 14).

No depoimento de Augusto, percebe-se várias habilidades que contribuíram para sua prática profissional, inclusive habilidades sociais para se relacionar com outros colegas e professores depois de passar pelo mestrado. Pedro também "se tornou" diferente:

com certeza eu era uma pessoa que escrevia de uma forma antes de meu mestrado e me tornei outra, né? Assim, a forma de organizar as ideias, e isso teve um efeito na forma de organizar minhas aulas, de como pensar o curso, como argumentar com os outros professores. E sem falar também na minha vida profissional, esse lado extra de produção musical, isso também afetou a forma de perceber a música e de o que pensar e de o que produzir musicalmente. Então passei a poder selecionar um pouco mais e argumentar, foi bem, bem interessante! (PEDRO, p. 8).

Terminar o curso de mestrado e ter “passado por esse processo de pesquisa”, para Nícolas, teve um “senso de realização” no sentido profissional. O tema da dissertação marcou “avanços pessoais e profissionais”. A pesquisa desenvolvida versou sobre a “escuta de música”. Esse assunto mudou sua prática como docente e ajudou-o a “ver de outra forma a escuta musical” e sua prática e “como é que os estudantes lidam com isso”. As aulas eram no ensino médio. Também o referencial teórico ampliou sua visão sobre o tema e foi “bem produtivo” (p. 6).

A prática de fazer pesquisa, para Fá, foi “muito importante”. Ela diz ter mudado como professora, porque o “olhar para ensino e de pedagogia é outro”. Para Fá, algumas coisas facilitaram graças ao seu desenvolvimento intelectual, como comentou: “o exercício de pensar, de pesquisar e de escrever, faço hoje tudo com muito mais facilidade, isso aí vale muito a pena (FÁ, p. 10).

Antônio vê várias contribuições do mestrado em sua prática: melhor desempenho docente e maior sensibilidade para detectar e entender as reais necessidades pedagógicas dos estudantes. A partir do curso, melhorou a elaboração de planos de ensino para suas aulas que, agora, possuem fundamentação apropriada (p. 2). Um dos maiores benefícios para Antônio foi o crescimento como “professor-pesquisador”, porque passou a ter uma prática pedagógica “fundamentada” para a vivência diária de sala de aula (p. 3).

O mestrado, para Mara, contribuiu “completamente” para sua atuação profissional na universidade. As observações, durante o Estágio Docente na Pós-graduação, auxiliaram-na a entender o nível superior. As disciplinas do mestrado serviram-lhe para as aulas que ministra atualmente na licenciatura de educação musical, direcionadas para “a parte teórica”. O curso também contribuiu para trabalhar com TCCs, seja em bancas ou em orientações. Recém egressa do mestrado, ela passou em um concurso em uma universidade e ser mestre deu-lhe essa segurança, o que antes “seria muito difícil”, sem essa formação (p. 7).

De forma similar, Joana é professora em um curso de graduação e o fazer pesquisa no mestrado auxiliou-a “muito” para orientar TCCs. Nesse sentido, acha que é “mais natural” fazer pesquisa e seguir as diferentes abordagens e os delineamentos metodológicos. Ela acredita que os livros de metodologia ajudam a conhecer as abordagens e os tipos de coletas de dados, mas, se não é aplicado em um trabalho de pesquisa para entender “mesmo como é que faz”, tudo fica na teoria (p. 9).

4 Perspectivas futuras

Os egressos mencionaram alguns projetos tanto acadêmicos como pessoais que surgiram depois de realizar o mestrado. Percebe-se o interesse de trabalhar na universidade, porém, os entrevistados têm noção das exigências de preparação e da titulação necessária para ingressar em instituições de ensino superior.

Norma tem interesse de trabalhar no curso superior, porque acredita que, atuando na universidade, a possibilidade de fazer pesquisa é maior. Nesse contexto, “tanto a pesquisa como extensão” são interesses da própria instituição e facilitam que “o professor faça pesquisa” (p. 8). Outro plano acadêmico é fazer o doutorado, porque, depois de terminar o mestrado, postergou continuar com os estudos.

Um dos planos de Cléo é concursar na universidade de uma cidade vizinha, na qual prometeram abrir um concurso para ser professora na área de educação musical. Outro projeto é, se ela passasse a atuar no curso superior, criar um grupo de pesquisa. Para Cléo, a experiência do grupo de pesquisa foi tão importante que se tornou um modelo para reproduzir quando tiver a oportunidade de atuar na universidade.

Joe gosta de dar aula no ensino superior e de ensinar pesquisa, porém não quer ser “só pesquisador”, quer dizer, não quer ser do tipo de professor que “não dão aula” para se dedicar somente à pesquisa, ele não se vê dessa forma. Em relação a fazer um doutorado, “não é uma ambição”, mas ele faria, porque, para ser professor universitário, o requisito é ter o doutorado.

Observa-se, nos depoimentos, que existe um interesse grande pelos temas estudados durante o mestrado, a possibilidade de fazer doutorado daria tempo para aprofundar esses temas e para se converterem em especialistas em seu assunto.



Os entrevistados falaram sobre assuntos relacionados a projetos futuros, não somente sobre projetos acadêmicos, mas, também sobre como as questões acadêmicas estão vinculadas diretamente com a vida pessoal, com as situações familiares, laborais e financeiras. Além disso, compartilharam seu desejo de continuar os estudos no doutorado, abordaram alguns interesses relacionados a temas de pesquisa ou a projetos acadêmicos pessoais, como, por exemplo, a reescrita da versão da dissertação no formato de livro. Talvez os relatos deixem mais perguntas sobre alguns temas, como a avaliação dos programas de fomento ligados a uma inserção profissional ou as opções de estudar a distância no nível da pós-graduação.

5 Considerações finais

Esta comunicação analisou as experiências de egressos feitas durante a formação no mestrado, especificamente relacionadas com suas contribuições para a vida acadêmica e profissional. A utilização do estudo de caso permitiu analisar a realidade complexa e pouco explorada, da formação de pós-graduados em educação musical.

No momento do ingresso no mestrado, as aprendizagens ocorrem tanto dentro das disciplinas obrigatórias e optativas da pós-graduação como nas orientações individuais. Para alguns entrevistados, o mestrado acabou sendo o primeiro espaço onde aprenderam a fazer um trabalho científico, além de considerarem que foi o primeiro espaço que tiveram para aprofundar leituras da área e exercitar sua escrita acadêmica.

As atividades que estiveram presentes durante o tempo todo no percurso do mestrado, como os processos de leitura e escrita, participação em grupos de pesquisa, manter o trabalho profissional e o curso de mestrado concomitantemente, bem como as questões pessoais trouxeram reflexões relacionadas com esses processos.

A vivência de cada situação contribuiu para a formação dos egressos, não só como educadores musicais “pesquisadores” mas, também, nos aspectos de hábitos e experiências na vida, como, por exemplo: desenvolver a leitura e a escrita para outras atividades não necessariamente acadêmicas; aprender a discutir e trabalhar com outros colegas e professores; organizar o tempo de estudo com as atividades de trabalho; administrar o tempo de estudo; e superar outras situações enfrentadas por eles no momento que faziam seus

estudos de pós-graduação e que demandaram disponibilidade, vontade e energia de quem se insere nesse processo.

Os participantes mostraram um entendimento de seu próprio processo de formação, refletindo sobre os aspectos que contribuíram, ou não, para se tornarem “especialistas” em uma área. Sobretudo, se essa formação foi sólida tanto para se tornarem “pesquisadores” como para serem educadores musicais com habilidades e conhecimentos para continuarem fazendo pesquisa após a conclusão do mestrado. Também foi revelado que, apesar de se acharem um pouco mais preparados para praticar a investigação, o mestrado ainda não foi suficiente para se tornarem “pesquisadores” como aqueles que estão nos espaços acadêmicos das universidades. Além disso, descreveram a dificuldade da inserção profissional no âmbito acadêmico, especificamente como professores-pesquisadores na universidade, como campo de trabalho.

Embora tenham sido ressaltadas algumas dificuldades nos processos de aprender a pesquisar e sobre o fato de os contextos de trabalho serem escassos para continuar fazendo pesquisa, os entrevistados detalharam as atividades que contribuíram para a formação especializada como mestres em educação musical. Para além dessas questões de inserção profissional como pesquisadores, alguns egressos mostraram interesse em continuar seus estudos de pós-graduação no doutorado.

Referências

BASTIAN, Hans Günter. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.

BELL, Judith. *Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. (Projeto de Pesquisa). Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto Editora: Porto, 1994.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*; tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREGA, Ana Lucia. Clínicas Interamericanas de Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música. *CIEM - Boletín de Investigación Educativo Musical*. Buenos Aires, n. 20, p. 5-15, agosto, 2000. Ano 7.

FREGA, Ana Lucia. La educación musical basada en la investigación. *CIEM - Boletín de Investigación Educativo Musical*, Buenos Aires, n. 11, ano 4, p. 11-19, ago. 1997.

FREGA, Ana Lucia. *Educación musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Recordi, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. 4. ed., México: MC Graw Hill. 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LLAURADÓ, Oriol. El trabajo de campo online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años. Netquest. Disponível em: <https://silo.tips/download/el-trabajo-de-campo-online-que-hemos-aprendido-en-los-ultimos-10-aos> Acesso em: 15 jul. 2023

MERRIAM, Sharan. B. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2009.



SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-39.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Uberlândia: UFU, Departamento de Música, 2001. p. 85-92.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.8, p.7-10, mar. 2003.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tradução de Jorge Piatigorsky. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1994.

