

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Tese de Doutorado

**EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO:**  
um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil

**ROSALÍA TREJO LEÓN**

PORTO ALEGRE

2017

ROSALÍA TREJO LEÓN

**EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO:**  
um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil

Tese submetida como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Música. Área de Concentração: Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Souza

PORTO ALEGRE  
2017

## CIP - Catalogação na Publicação

Trejo León, Rosalía

Educação musical e formação em pesquisa no mestrado: um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil / Rosalía Trejo León. -- 2017.

246 f.

Orientadora: Jusamara Souza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação em pesquisa. 2. Impactos da pós-graduação. 3. Mestrado em educação musical. 4. Sociologia da educação musical. I. Souza, Jusamara, orient. II. Título.

A meus pais, Abraham e Rosalía, pelo amor infinito e  
pelo apoio em toda minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Dra. Jusamara Souza, pela oportunidade de estudar a seu lado nesse processo de formação, por me guiar sabiamente em cada passo da construção da pesquisa, por acompanhar-me em cada linha, com paciência, dedicação, qualidade e carinho pelo trabalho. Agradeço também por me incluir como membro de EMCO desde 2008; pela confiança para trabalhar junto à coordenação do Projeto Música nas Escolas RS, o que, sem dúvida, me deixou uma marca muito especial. Um parágrafo é curto para agradecer por outras tantas coisas, como as inúmeras conversas sobre educação musical, sobre a vida acadêmica, sobre ética e responsabilidade, por compartilhar suas experiências e seus olhares; pelo apoio para os projetos profissionais, pelo incentivo nas publicações e nos congressos, pelas noites de trabalho; pela acolhida, pelo cuidado e carinho na minha estadia no Brasil, por isso tudo e muito mais.

Às professoras Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas e Dra. Teresa Mateiro, agradeço pelo aceite de fazer parte da banca examinadora na Qualificação e na Defesa Final; com suas contribuições consegui enxergar os desafios que tinha no percurso deste trabalho. O apoio e o entusiasmo com o tema de pesquisa foram essenciais. Sem dúvida, sua alta qualidade como professoras, orientadoras e pesquisadoras trouxe a leitura enriquecedora que foi um privilégio para mim.

À minha querida Dra. Ana Lucía Frega, agradeço pelo aceite para formar parte da Banca Examinadora da Defesa Final, pelo seu olhar experiente e por suas contribuições tão importantes para minha formação. Serei grata sempre por ter sido minha primeira mentora na pesquisa no campo da educação musical. Os anos de mestrado na Universidade CAECE, em Buenos Aires, Argentina, foram o começo de muitos anos para continuar nosso grande laço acadêmico e de amizade.

Aos dezoito participantes desta pesquisa, agradeço pelo aceite de integrar este trabalho, pelo seu tempo, por sua confiança, pela abertura para todas as minhas questões, pelo cuidado, pela consideração e pelo interesse. Agradeço infinitamente pela atenção e pelas trocas nos e-mails, nas ligações e videoconferências; sou grata pelas respostas ao questionário e pelas entrevistas que deram corpo a este tema tão instigante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agradeço pela bolsa de estudos outorgada; como estrangeira, foi uma honra ter tido a oportunidade de estudar gratuitamente em um programa de altíssima qualidade e com apoio para manter-me no país.

A Ana Cláudia Specht e a Carla Lopardo, agradeço pelo acompanhamento em diversas etapas do trabalho, como na pré-banca. Sou muito agradecida pela leitura tão detalhada do trabalho, pelas correções e pelas trocas de ideias que deram um novo olhar e suporte para a etapa final.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano – EMCO, agradeço pela acolhida desde 2008, pelas trocas, pelos congressos, pelos encontros, pelas alegrias, pelas confraternizações e pelo carinho recebido de pessoas muito queridas.

Aos colegas de turma e dos encontros presenciais do grupo de pesquisa, Jaqueline Marques, Alexandre Vieira, Michele Girardi, Lucia Teixeira, Carla Lopardo, Ana Cláudia Specht, Guiomar Ribas, Gisele Andrea Flach, Maria Cecília Torres, Maria Benincá, Gustavo Rauber (*in memoriam*), Renato Pedro, Jean Presser, Rafael da Silva, Rodrigo Sabedot, Cezar Ferreira, Thaís Nascimento, Diego Adam, Isaac Costa e Cleiton Oliveira, agradeço pelas riquíssimas discussões, pelos depoimentos e pelas experiências durante nossos maravilhosos encontros do grupo EMCO.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS que de alguma maneira estiveram presentes nos quatro anos de doutorado, aos coordenadores e coordenadores adjuntos professores(as) doutores(as): Luciana Del-Ben, Cristina Capparelli Gerling, Catarina Leite Domenici, Leonardo Winter, Daniel Wolff, Ney Fialkow e Regina Antunes Teixeira dos Santos, pelo apoio nos trâmites administrativos.

A Isolete Kichel, assistente-administrativo do PPG-Mus/ UFRGS, agradeço pela disposição para me ajudar em muitos assuntos administrativos e também pelas conversas e pelas trocas nesses quatro anos.

À Professora Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, agradeço pelo riquíssimo ano de aulas de piano oferecidas como Tópicos Especiais no Doutorado, também pelo apoio nesse ano de adaptação, pelas conversas e pelos almoços juntas.

Agradeço também a todos os colegas das disciplinas de Epistemologia e Pesquisa Avançada, assim como aos colegas organizadores do Simpósio de Alunos do PPG-Mus.

Aos colegas e amigos Antônio Chagas e Renato Pedro, agradeço pelas trocas durante o doutorado, em diversos contextos e locais, sobretudo pela pareceria nos desafios administrativos do Projeto Música nas Escolas RS em 2015 e 2016.

A Jaqueline Marques agradeço pela parceria em muitas etapas do doutorado, tanto acadêmicas como pessoais; sou grata pela amizade, pelas muitas conversas, pelos trabalhos compartilhados e pelas vivências.

A Michele Girardi agradeço pela linda amizade e pela ajuda sempre nos trabalhos acadêmicos, pela hospitalidade em Porto Alegre junto com o Eduardo Lorenzetti.

A Tamar Gaulke agradeço como colega de turma e amiga querida, pelas conversas de pesquisa, de educação musical e pela linda amizade.

À minha *hermanita* Ana Francisca Schneider Grings agradeço pela linda amizade, por me receber em sua casa desde 2008, especialmente no verão de 2012, pelo apoio e carinho. Ao Bernardo Grings pela amizade e amabilidade. Agradeço à família Schneider e à família Grings por me acolher sempre em seus lares.

Agradeço a Carla Lopardo pela nossa preciosa amizade e irmandade. Amiga de viagem, agradecida pela motivação e pelo apoio para fazer o doutorado. Grata pelos convites familiares argentinos e brasileiros, pelo fortalecimento do vínculo fraterno com Valentina e Aurélio, a quem também agradeço pelo carinho.

Agradeço a Guiomar Ribas pelo apoio e pela companhia nos momentos difíceis, pela convivência no nosso lar, que será lembrada pelas trocas de histórias e de vida.

À minha querida Leila Dias, agradeço pelo amor de amiga, pela acolhida em sua casa em Salvador, fazendo-me parte de seu dia a dia e integrando-me em sua família. Grata também a Antônio Dias pelas interessantes conversas, pela confiança e pelo carinho fraternal. Agradeço também às suas três filhas e companheiros/a que me recebem com todo o afeto sempre.

Agradeço a Ana Claudia Specht pela valiosíssima amizade, pelas longas conversas por telefone e presenciais, pelo sempre apoio, pela acolhida em Novo Hamburgo após a defesa da tese.

Agradeço aos queridos amigos colombianos, Adriana e Jorge, que junto com minha sobrinha “adotiva” Leticia me fizeram uma vida feliz em Porto Alegre; vocês foram uma família super importante para mim, ¡gracias!

A Gina Arantxa, *colombianita* querida, agradeço pela rica amizade que formamos durante seu mestrado e nos meus dois últimos anos de doutorado: você tem sido outra irmã nessa vida de pós-graduação longe de nossos países e de nossa língua. Grata pela confiança e carinho!

A Tiago Rodrigues, agradeço por ser meu amigo incondicional, pelos espaços e momentos culturais, pelo suporte em momentos de estresse, pelos momentos divertidos e pelo ânimo em muitos sentidos da vida. Foi muita sorte te encontrar!

A Maria Odília Quadros agradeço pela parceria em nosso intercâmbio na Bahia, pelos momentos de estudo, pela participação e organização de congressos, pelos momentos de reflexão sobre a vida e pela diversão. Realmente você mostra que a “vida é um show!”

A Clairton Rosado, outro *hermanito* e colega, sou grata pelas conversas nos almoços do Restaurante Universitário - RU, pelo bom humor, pelas conversas acadêmicas, pelos projetos, como a palestra de Criciúma, Santa Catarina, que foi um momento de crescimento e de sentido de responsabilidade para fazer o melhor no Brasil.

A Débora, agradeço pela linda amizade gerada nos últimos anos. Sou grata também pelo exemplo de não desistir diante da dificuldade, pelo exemplo de entrega na vida pessoal e profissional. Também a André agradeço pelas atenções e risadas sempre que tivemos oportunidades de confraternizar.

Agradeço a Maria Grigorova pelas conversas, pelas trocas de ideias, pelos consolos de estrangeiras, pelas risadas, pelos doces e presentes búlgaros e pelos cafés amistosos.

Aos amigos colombianos Paola Jaramillo, Natalia Londoño e Ángel Rivera, agradeço pela amizade e pelas experiências compartilhadas no período de estudo no PPG-Mus /UFRGS, pelo carinho e companheirismo.

A Marcia Puerari agradeço pela acolhida em 2008 e 2013 em Porto Alegre, pelo convite a Bento Gonçalves e pelas mensagens sempre carinhosas.

Aos colegas e amigos que frequentemente compartilharam momentos no Restaurante Universitário, quando aproveitamos para conversar, a meu *paisano* Alfredo Montelongo e aos colegas Samuel Henrique e Yuri Miorelli.

A Lúcia Teixeira agradeço pela linda amizade, pelas risadas e conversas; pelos congressos, pelos encontros, pela acolhida em Bagé e por outros detalhes como sua escuta e suas palavras em momentos importantes. A Cláudio Ribeiro, agradeço pelas suas atenções.

A Adriana Bozzetto agradeço pelas parcerias e pelo trabalho em conjunto no Projeto Música nas Escolas RS, também pela alegria nos nossos encontros do grupo EMCO.

A Denise Blanco Sant`Anna agradeço pelas mostras de carinho, pela consideração como possível colega de trabalho na Universidade Feevale, convite que me prestigiou pela valorização do meu perfil profissional.

A Agnes Schmeling agradeço pela amorosidade demonstrada sempre, pelos momentos divertidos e de muita conversa e pela sua presença no dia da defesa.

A Elisa Cunha agradeço pelas mostras de carinho, pelas parcerias em projetos e pelos convites para participar nas bancas dos alunos do Centro Universitário Metodista - IPA.

Às queridas amigas Rosenir Oliveira e Veridiana Martins agradeço por me apoiarem nas transcrições das entrevistas e pelas suas amabilidades.

Agradeço a Herbert Vasconcelos Cortes pela linda amizade, pelas trocas de sentidos da vida e mostras de carinho verdadeiro; pelo apoio nos projetos durante minha estadia na Bahia e pelos outros excelentes trabalhos a distância, como revisões, transcrições e traduções.

Aos colegas e amigos do grupo Formação e Atuação de Profissionais em Música – FAPROM, Cristina Mie Ito Cereser, Mario André Oliveira, Giann Mendes Ribeiro, Bernardo Grings, Camila Röpke e Edson Figueiredo, agradeço pelas trocas nos congressos, pelas atenções e pelo carinho. Também à Professora Dra. Liane Hentschke, pelo convite para participar como apoio na organização da ISME em Porto Alegre, 2014.

Aos colegas e amigos do grupo Educação Musical, Interações e Cotidiano – EMIC, agradeço pela acolhida em Salvador Bahia: Anderson Brasil, Antônio Chagas, Doraneide Santana, Carmelito Lopes, Letícia Bartholo e Rosamélia Leone.

À Professora Cristina Tourinho, agradeço por viabilizar o intercâmbio no PROCAD-Casadinho na UFBA, pelas atenções e pelo carinho dentro e fora da universidade.

Aos colegas e amigos encontrados durante o período de intercâmbio em Salvador, Bahia, às queridas amigas Mabel, Malu, Elisama, Andrea e aos queridos amigos Otávio, Luan, Bruno, Felipe, Ricardo, Marcelo e Marcos agradeço pelo acolhimento, pelos passeios, acarajés e sorvetes; pelas enormes risadas, pelas trocas acadêmicas e pela convivência nas aulas da UFBA.

Agradeço a Geni por ser uma amiga muito especial, que me tem cuidado e compartilhado comigo momentos de histórias, sabedoria e amor maternal.

A Maritania Schmaedecke agradeço pela confiança no aluguel do apartamento em Porto Alegre, no momento em que mais necessitei de um teto; pelas facilidades e pela praticidade, mesmo na distância. Obrigada também pelas mostras de carinho.

Ao querido Dr. Vicente Carrera (BUAP-IME) agradeço pela amizade e pelo apoio nos meus projetos acadêmicos e profissionais. Você sempre me incentivando com o exemplo de doutor, professor e excelente ser humano.

À querida professora María Eugenia Pena Arvizu agradeço pelas oportunidades, pelos convites e pela manutenção do vínculo com o *Instituto Multidisciplinario de Especialización – IME*, Oaxaca, México, que me anima a continuar os projetos relacionados com educação, docência nas artes e música em meu país.

A Lyscenia Durazo, pelos reencontros nos congressos, que foram a oportunidade de retomar nossa preciosa amizade. Agradeço também pela acolhida em na sua casa em seu segundo país, no Peru, durante o Encontro da ISME em 2015, pelos momentos de troca, pela diversão, pelas lembranças e experiências. Obrigada pelo carinho, você e o Fabrizio são pessoas muito especiais.

À família Falcón Caruso agradeço por ser minha família cordobesa na Argentina. Sou grata pelas visitas de Rosi e Oscar em Porto Alegre, em 2013, por me receber no natal de 2014 e tantas outras vezes. Grata à minha irmã Fernandita pelo apoio e carinho.

À minha amiga Susana Jimenez agradeço pelas muitas mensagens durante esses quatro anos a distância, pelas mostras de amor e cuidado com a nossa linda amizade.

Ao amigo Sergio Celestino Aguirre agradeço pelas ajudas computacionais e sua amizade sincera.

Ao meu amigo Ivan Castillo, pelo carinho, pelo apoio, pela parceria e por todas as coisas boas que você compartilha comigo, *¡gracias!*

À minha querida amiga Arisbe Martinez, sou agradecida sempre pelo apoio a meus projetos acadêmicos e pessoais, pelas trocas, pelo acolhimento em Xalapa e pela parceria nesse caminho da Educação Musical.

À minha guru, Bernita León Castro, agradeço porque, sem seu carinho e apoio em momentos sumamente importantes, minha vida não seria igual.

Às famílias Trejo Márquez e León González agradeço pelo ânimo e amor que chega desde o outro lado do mundo.

Aos meus irmãos, César agradeço pelo apoio incondicional durante todo esse período do doutorado; a Abraham e à minha cunhada Alejandra, pelo amor que vocês sempre manifestam.

Aos meus sobrinhos agradeço por serem um motivo de alegria no meu coração e por me animarem a me esforçar para ser exemplo de uma pessoa realizada, como desejo que vocês sejam.

Finalmente, agradeço aos meus pais, Abraham e Rosalía, pelo apoio, pela compreensão, pela paciência diante da distância e pelo amor incondicional que me tem sustentado em muitas etapas de minha vida.

## RESUMO

Este estudo versa sobre a formação de educadores musicais no mestrado a partir da perspectiva de egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil. O foco central foi entender o processo de formação acadêmica e em pesquisa dos egressos e refletir sobre a reverberação dessa formação nas atividades profissionais e/ou acadêmicas atuais e futuras. Os objetivos específicos foram identificar aprendizados proporcionados no percurso da formação em diferentes cursos de pós-graduação e refletir sobre as etapas e os processos para construir uma dissertação. Os participantes da pesquisa são egressos dos programas de mestrado acadêmico na área de Educação Musical dos anos de 2011, 2012 e 2013. O método utilizado foi o estudo de caso, tomando os pressupostos de Merriam (2009), Yin (2015), e Flick (2009). A coleta de dados foi realizada através de um questionário online e de uma entrevista semiestruturada a distância, com base em Gil (2008), Bell (2008) Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), Taylor e Bogdan (1994). Os dados coletados foram categorizados adotando a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994). A análise pretendeu compreender as experiências acadêmicas dos mestrados durante o mestrado, especialmente no que tange à prática da pesquisa científica. O estudo foi apoiado 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 sobre a epistemologia do campo da educação musical e sobre as práticas de pesquisa na formação de educadores musicais. As análises revelaram os diversos motivos que os egressos têm para realizar uma investigação; os aprendizados que tiveram no curso de mestrado e o impacto do mestrado em sua formação como pesquisadores e educadores musicais. Revelaram também as experiências que os egressos tiveram no âmbito acadêmico e que contribuíram para sua trajetória pessoal e profissional e seus planos futuros no que se refere à formação contínua na pós-graduação e no aperfeiçoamento das práticas de investigação. A partir disso, o estudo fundamenta a importância dos programas de pós-graduação em educação musical e contribui com reflexões sobre as práticas de pesquisa de educadores musicais.

**Palavras chave:** formação em pesquisa, impactos da pós-graduação, mestrado em educação musical, sociologia da educação musical.

## ABSTRACT

This study focuses on the training of music educators in Master's Degree from the perspective of postgraduates from Music Postgraduate Programs in Brazil. The focus was to understand the process of academic and research training of the postgraduates and to reflect about the reverberation of that training in their current/ future professional/ academic activities. The main purpose of this study was to identify the learning processes provided in different postgraduate courses and to reflect on its steps in order to make this dissertation. The research participants were postgraduate students in Music Educational programs in the years of 2011, 2012 and 2013. The method used was case study as of Merriam (2009), Yin (2015) and Flick (2009). Data was collected through an online questionnaire and distance semi-structured interview, based on Gil (2008), Bell (2008), Hernández Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio (2006), Taylor and Bogdan (1994), and were categorized by adopting the perspective of Bogdan and Biklen (1994). The analysis seeks to understand the academic experiences during the Masters, especially in the practice of scientific research. The study was theoretically supported by authors such as: Fourez (1995), who defines the concept of scientific community; Mills (2009), who explains the tasks of an academic work; Bastian (2000), Kraemer (2000), Souza (1996, 2001, 2003 and 2007) and Frega (1986, 1997 and 2000), who discuss the epistemology of music education and the research practices in training music educators. The analysis revealed a myriad of senses of how alumni understand academic investigation; they expressed what they learned in the postgraduate course and what was its impact on their training as researchers and music educators. The postgraduates described academic experiences that have contributed in their personal and professional journey and pointed out their future plans with regard to continued training in postgraduate level and to improvement research practices. The study substantiates the importance of Music Education Postgraduate Programs and contributes with reflections on the research practices of musical educators.

**Keywords:** research training, impacts of postgraduate programs, Music Education Master's Degree, sociology of music education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Apresentação da pesquisa no Questionário <i>JotForm</i> .....	48
Figura 2 – Exemplos dos formatos de questões .....	50
Figura 3 – Disponibilidade para entrevista.....	54
Figura 4 – <i>Express Scribe</i> – Visualização de funções .....	63
Figura 5 – Base de dados gerada a partir do questionário <i>JotForm online</i> .....	66
Figura 6 – Base de dados do questionário, reordenada por cores.....	66
Figura 7 – Categorias e instrumentos de coleta.....	70
Figura 8 – <i>OneNote</i> – Organização, anotações e imagens .....	71
Figura 9 – <i>OneNote</i> – Anotações para organização da escrita .....	72
Figura 10 – <i>Evernote</i> – <i>Links</i> e artigos para a tese .....	72
Figura 11 – Distribuição dos participantes por sexo e região de naturalidade .....	75
Figura 12 – Atividades realizadas nas atuações profissionais atuais.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – Índice de Autores e Assuntos.....	26
Quadro 2 – <i>Softwares</i> utilizados na pesquisa. ....	64
Quadro 3 – Dados das entrevistas realizadas.....	65
Quadro 4 – Categorias de análise .....	68
Quadro 5 – Dados dos participantes .....	74
Quadro 6 – Primeira especialização cursada pelos egressos .....	77
Quadro 7 – Segunda especialização cursada pelos egressos .....	78
Quadro 8 – Contribuições da disciplina de Metodologia da Pesquisa .....	89
Quadro 9 – Contribuições da disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes/Música/ Educação Musical .....	89
Quadro 10 – Tempo médio das etapas de construção da dissertação .....	135
Quadro 11 – Respostas do questionário sobre valores éticos e/ou morais aprendidos no meio acadêmico.....	204

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos(as) participantes.....	75
Tabela 2 – Distribuição dos(as) participantes de acordo com o período em que cursaram o Mestrado .....	76
Tabela 3 – Distribuição dos(as) participantes de acordo com o período em que cursaram seus cursos de Graduação .....	77
Tabela 4 – Espaços das atuações profissionais dos egressos.....	79
Tabela 5 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos, como primeira escolha para ingressarem na pós-graduação .....	82
Tabela 6 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos como segunda escolha para ingressarem na pós-graduação .....	83
Tabela 7 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos como última escolha para ingressarem na pós-graduação .....	84
Tabela 8 – Distribuição dos(as) participantes por período dos cursos de Mestrado, de acordo com terem ou não Bolsa CAPES-outra .....	139

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ABNT – Associação Nacional de Normas Técnicas

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

BUAP - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CAECE – Centro de Altos Estudios de las Ciencias Exactas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DS – Demanda Social

ECA – Escola de Comunicação e Artes

EMCO – Educação Musical e Cotidiano

IC – Iniciação Científica

MEC – Ministério da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música

PROF-ARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Foco e objetivos de pesquisa.....	18
1.2 Situando a problemática: pós-graduação em educação musical no Brasil .....	20
1.3 Interesse pelo tema.....	21
1.4 Revisão da literatura .....	23
1.4.1 Educação musical como campo de pesquisa no Brasil .....	23
1.4.2 Pesquisas sobre formação acadêmica na pós-graduação em educação musical ....	27
1.5 Estrutura do trabalho.....	32
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	34
2.1 Formação de pesquisadores .....	34
2.2 Epistemologia do campo da educação musical.....	37
<b>3. ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	45
3.1 Estudo de caso .....	45
3.2 O campo empírico.....	46
3.2.1 Delimitação do grupo de participantes.....	46
3.2.2 As etapas da pesquisa.....	47
3.2.3 Recursos Metodológicos .....	49
3.2.3.1 Questionário .....	49
3.2.3.2 Entrevista.....	52
3.2.3.3 Aplicativos utilizados na coleta, gravação e transcrição .....	62
3.2.3.4 Questões éticas .....	64
3.3 Tratamento dos dados empíricos .....	65
3.3.1 Dados do questionário e transcrições de entrevistas .....	65
3.3.2 Categorização .....	67
3.3.3 Análise e interpretação dos dados .....	69
3.3.4 A escrita da tese: organização e desafios .....	70
<b>4. SOBRE OS PARTICIPANTES</b> .....	74
4.1 Perfil e formação anterior ao mestrado .....	74
4.2 Experiências profissionais atuais .....	78
4.3 Razões e motivos para o ingresso no mestrado .....	81
<b>5. NO MESTRADO: LINHAS DESCONTÍNUAS</b> .....	88
5.1 Disciplinas .....	88
5.1.1 Disciplinas de pesquisa .....	88
5.1.2 Outras disciplinas .....	90

5.2 Participação em grupos de pesquisa .....	92
5.3 Processos de aprendizagem na elaboração da dissertação .....	95
5.3.1 Início da pesquisa .....	96
5.3.1.1 Aprendendo os primeiros passos .....	96
5.3.1.2 Busca da bibliografia .....	96
5.3.1.3 Foco da pesquisa e interesse pelo tema das dissertações.....	100
5.3.1.4 Processos teórico-metodológicos .....	103
5.3.2 Exame de qualificação .....	106
5.3.3 Processos na finalização.....	113
<b>6. ORIENTAÇÕES DE MESTRADO .....</b>	<b>119</b>
6.1 Escolha ou designação do orientador.....	119
6.2 Relação orientador/orientando .....	119
6.3 Tipos de orientação .....	122
6.4 Modalidades de orientação .....	125
6.4.1. Presencial-distância.....	125
6.4.2 Periodicidade dos encontros para orientação .....	127
6.4.3 Organização do tempo da orientação .....	129
6.4.4 Orientação compartilhada .....	130
<b>7. NO MESTRADO: LINHAS CONTÍNUAS .....</b>	<b>132</b>
7.1 Organização do tempo .....	132
7.2 Hábitos de estudo.....	137
7.3 Estudar e trabalhar .....	138
7.4 Experiência de leitura e escrita .....	144
7.4.1 Pré-experiências com leitura e escrita.....	144
7.4.2 Experiência de leitura e escrita no mestrado.....	147
7.4.3 Produção individual de artigos.....	152
7.4.4 Produção de artigos com o orientador.....	154
7.4.5 Escrita com outros.....	155
<b>8. DEFESA DA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>157</b>
8.1 A escolha da banca .....	157
8.2 Preparação para a defesa.....	161
8.3 Defesa oral .....	167
8.4 Contribuições da banca.....	171
8.4.1 Contribuições para o tema de pesquisa .....	171
8.4.2 Aprendizagens na defesa.....	174
8.5 Após a defesa: emoções e sensações .....	176
8.6 Avaliação de tempo total do mestrado.....	181

<b>9. CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO E PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	187
9.1 Avaliando a experiência do mestrado .....	187
9.2. Contribuições do mestrado .....	192
9.2.1 Contribuições para fazer pesquisa.....	192
9.2.2. Sentem-se preparados para fazer pesquisa? .....	194
9.2.3 Contribuições na prática profissional.....	198
9.3 Valores aprendidos .....	204
9.4 Perspectivas futuras .....	206
9.4.1 Projetos acadêmicos e pessoais .....	206
9.4.2 Aperfeiçoar-se em pesquisa no doutorado .....	211
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	216
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	224
<b>APÊNDICES</b> .....	234
APÊNDICE A .....	234
APÊNDICE B .....	235
APÊNDICE C .....	245
APÊNDICE D .....	246

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Foco e objetivos de pesquisa

Esta pesquisa trata da formação e da preparação para a pesquisa em educação musical a partir de olhares de estudantes brasileiros egressos de mestrados acadêmicos de programas de pós-graduação em música. Adotando uma abordagem qualitativa, o foco central é compreender o processo de formação acadêmica e a formação em pesquisa de alunos egressos do mestrado em educação musical e refletir sobre o impacto dessa formação em suas atividades profissionais e/ou acadêmicas atuais e futuras.

Como objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a identificar aprendizados que foram proporcionados pela formação acadêmica realizada durante o mestrado, analisando algumas atividades oferecidas, tais como, cursar disciplinas nas áreas de interesse e frequentar grupos de pesquisa, refletir sobre os processos dos egressos para aprenderem a fazer pesquisa e construir uma dissertação de mestrado, além de descrever os impactos das experiências vivenciadas durante o mestrado na vida profissional dos egressos e sobre suas perspectivas futuras no âmbito acadêmico.

A opção por desenvolver esta pesquisa no Brasil justifica-se, porque o sistema brasileiro de pós-graduação tem uma experiência consolidada. Nesse sentido, trata-se de uma proposta de busca de melhorias na qualidade do ensino universitário, que há muito vem recebendo o incentivo de agências de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse incentivo não se dá somente por meio do oferecimento de bolsas, mas também através da qualificação de docentes visando a uma melhora quantitativa e qualitativa na formação de futuros pesquisadores. Para tanto, a CAPES tem se dedicado à avaliação dos programas de pós-graduação e de seus produtos, fornecendo indicadores importantes e uma visão do funcionamento de cada curso.

Ao relatar sobre a avaliação dos programas de artes no sistema CAPES, Del-Ben (2010) afirmou que,

conforme consta no Documento da Área de Artes, que estabelece quesitos, indicadores e critérios para a avaliação dos programas, a pós-graduação em Artes no Brasil foi iniciada em 1974, com a abertura do curso de Mestrado em Artes na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. A área vem apresentando um crescimento bastante expressivo desde então: em 1996, contávamos com 11 programas de pós-graduação, sendo que somente dois

ofereciam curso de doutorado. Em 2000, já eram 19 programas; em 2003, 22; e, em 2009, a área era constituída por 37 programas, 21 deles oferecendo cursos de mestrado e 16, cursos de mestrado e doutorado (DEL-BEN, 2010, p. 26).

Segundo o Documento da Área de Artes, na versão de 2016, a área avaliou, em 2012, o total de “39 programas de pós-graduação e em 2015 esse número cresceu para 55 programas sendo 21 com cursos de Mestrado, 28 incluindo cursos de Mestrado e Doutorado e 6 Mestrados Profissionais – um deles em rede, o PROF-ARTES, reunindo 11 Instituições associadas” (p. 2). Esses dados mostram o interesse das instituições públicas brasileiras pela formação de pesquisadores bem como pela produção e divulgação do conhecimento. [Os programas de pós-graduação, seus pesquisadores e as experiências no nível superior podem servir de exemplo para outros países latino-americanos]. Apesar de terem uma dinâmica regida por órgãos federais como a CAPES e o CNPq, os programas de pós-graduação no campo da música desenvolveram suas particularidades. Na subárea de educação musical, pode-se dizer que existe uma rede de programas e de acadêmicos que se comunicam, encontram-se em bancas de defesa ou compartilham suas produções acadêmicas, que fazem parte de associações nacionais, como a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM.

A pós-graduação em música conta com uma vasta produção de trabalhos científicos, representativos no campo da educação musical, como será apresentado a seguir, na revisão de literatura. No entanto, no campo da música, ainda faltam análises mais específicas sobre o processo de formação de pesquisadores. Cabe questionar, por exemplo, por que motivos as pessoas buscam uma pós-graduação? Como os egressos de uma pós-graduação avaliam os processos de aprendizagem ao longo das diferentes etapas da realização da pesquisa? Que impactos a pós-graduação tem, na percepção dos egressos, em sua atuação como professores pesquisadores e orientadores?

Na delimitação do objeto de estudo, no início desta investigação, questionou-se qual seria o nível de formação a ser investigado, considerando que o aprender a fazer pesquisa está presente nos diferentes graus acadêmicos. Embora fosse possível analisar as possibilidades de formação em pesquisa em qualquer etapa de formação, a formação no mestrado tem a proposta específica de desenvolver atividades de pesquisa. O aluno do mestrado acadêmico em educação musical tem como desafio fazer uma dissertação. O mestrado, geralmente, marca o primeiro trabalho de pesquisa desenvolvido, o que também remete às atividades relacionadas às disciplinas específicas da área, como Estágio Docente e a participação em grupos de pesquisa.

Observar os processos de formação acadêmica e de aprendizado da pesquisa no nível de mestrado justifica-se, porque o objetivo principal desse curso é fazer uma dissertação, o que integra os requisitos para o início de uma carreira acadêmica e talvez como pesquisador. No nível do mestrado, já se exige a produção e a divulgação de conhecimentos. Além disso, é com a formação na pós-graduação *stricto-sensu* que se pode planejar uma carreira como professor universitário. Esses aspectos aparecem no percurso deste estudo.

## **1.2 Situando a problemática: pós-graduação em educação musical no Brasil**

A bibliografia sobre a pós-graduação no Brasil tem discutido assuntos em diferentes perspectivas, como: as políticas públicas, o fomento e o desenvolvimento da pesquisa nos diferentes campos do conhecimento, a produção e a divulgação desse conhecimento, a formação de pesquisadores e o impacto social (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011; CASTRO, 2012). Sobre a implantação dos cursos de pós-graduação em artes/música, vários autores afirmam que esse processo foi posterior em relação ao de outras áreas. A área da Música começou a ter presença nas linhas e nos espaços de pesquisa e de desenvolvimento científico a partir dos anos 1970 e 1980, com a consolidação da pós-graduação no Brasil (LUCAS, 1991; DUPRAT, 2007; SOUZA, 2003; DEL-BEN, 2010).

A dificuldade de implementar cursos de pós-graduação na área da música, conforme Lucas (1991), deve-se ao fato de ela “receber uma formação totalmente empírica, baseada na transmissão oral de concepções técnicas, estilísticas e históricas, sem qualquer referência quanto à sua gênese intelectual ou lógica de adoção” (p. 51). Para essa autora, a pós-graduação veio contribuir com o meio acadêmico de música, colaborando com recursos intelectuais para ter uma maior excelência acadêmica dos professores-pesquisadores.

Além da existência das universidades que oferecem pós-graduação em música, no Brasil, foram criadas associações para preservar e divulgar a pesquisa nessa área. Isso aconteceu por iniciativa dos pesquisadores da área de música, que atuaram para constituir espaços e que investiram na produção científica nas subáreas da música. Essas associações, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, foram um passo importante e necessário para a organização e a união entre as subáreas. A ANPPOM foi pensada como uma

Sociedade Brasileira de Educação, Pesquisa Musical, propondo-se a congregar as sociedades de pesquisa musical já existentes, estimular o

desenvolvimento de outras sociedades departamentais congêneres, atuar efetivamente na política de pesquisa musical junto às agências financiadoras de projetos, e influir no direcionamento das linhas de pesquisa musical no Brasil, a fim de atender às carências bibliográfica, fonográfica e videográfica características do panorama cultural da época. [...] recomendando gestões para a criação de uma Sociedade de Pós-Graduados em Música. Este documento resultou na realização da reunião de fundação da ANPPOM em abril de 1988, em Brasília, sob os auspícios da Coordenação de Ciências Humanas do CNPq (ANPPOM, 2014)<sup>1</sup>.

Da mesma forma, foi fundamental para fortalecer as linhas de pesquisa, a consolidação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, que “é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congregiar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical” (ABEM, 2014)<sup>2</sup>. Essas associações reúnem parte da produção acadêmica da área de música e são entidades referência por causa dos encontros entre pesquisadores e alunos que cursam graduações, especializações, mestrados e doutorados nas subáreas da música de diversas universidades do Brasil e congregam os interessados pela produção acadêmica em música.

A ABEM tem sido muito importante para delimitar a área como campo. Para Souza (2007), os congressos, a organização de revistas e todas as discussões provocadas nos encontros, além da própria existência da associação e de suas atividades, têm sido fundamentais para o fortalecimento da área.

### **1.3 Interesse pelo tema**

Na minha própria experiência no curso do mestrado, passei pelo processo de elaborar uma investigação, por meio da qual, certamente, consegui obter os recursos para fazer uma primeira pesquisa. Também identifiquei a importância de passar por todo o processo de formação, cursando as disciplinas e recebendo orientações para elaborar a investigação. O interesse pelo tema da presente pesquisa é uma continuidade do assunto tratado na minha dissertação de mestrado, que versou sobre o currículo universitário em educação musical no México<sup>3</sup>. No percurso da construção da dissertação, tive a oportunidade de ter uma dupla

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.anppom.com.br/historia.php>

<sup>2</sup> Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/abem.asp>

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado intitulada: “Un análisis crítico de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana, México. Origen, implementación y una visión futura”, defendida no ano de 2009, no programa de Pós-Graduação Didáctica de la Música da Universidad CAECE, de Buenos Aires, Argentina.

orientação latino-americana<sup>4</sup>, que me aproximou de diversos olhares do conhecimento científico, resultando, assim, em um trabalho colaborativo com enfoque metodológico qualitativo.

A realização do mestrado contribuiu para a aquisição de insumos teórico-metodológicos através das disciplinas cursadas. Além disso, foi muito importante o exercício de discutir assuntos da área nos diferentes fóruns e congressos sobre Educação Musical durante esses anos (2006-2013). Essas experiências acadêmicas favoreceram minha caminhada como professora universitária, atuando na *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP*, no período entre 2009 e 2013. Nessa instituição, fui designada para ministrar as matérias de Introdução à Pesquisa e orientar os primeiros trabalhos de conclusão de curso – TCCs, na licenciatura de educação musical, o que foi um verdadeiro desafio. A tarefa como docente fez-se valorizar os estudos de mestrado que recém tinha concluído. Por outro lado, fez-me questionar sobre as coisas que ainda não sabia sobre pesquisa e pensar sobre a responsabilidade de construir temas de pesquisa com os alunos. Alguns desses assuntos foram revisados no doutorado, durante a disciplina de Pesquisa Avançada<sup>5</sup>, quando surgiu o interesse pelo tema de aprender a fazer pesquisa e outros temas relacionados com a formação na pós-graduação. Os textos que trouxeram o interesse pelo foco em formação acadêmica e pesquisa foram aqueles sobre o desenvolvimento científico (FOUREZ, 1995; LAVILLE; DIONNE, 1999; SOUSA SANTOS, 2008) e sobre a elaboração de pesquisa (CASTRO, 2006; PERUJO SERRANO, 2011).

Cabe destacar que, desde 2008, tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano - EMCO<sup>6</sup> o que me permitiu conhecer as pesquisas desenvolvidas nesse grupo e o que contribuiu com a busca de um tema para desenvolver no doutorado. Delimitar um tema de pesquisa com um olhar sociológico foi possibilitado pelo contato direto com as teorias de educação musical no cotidiano, pois os caminhos teórico-metodológicos vistos a partir desse olhar ajudaram-me a ver a importância de uma temática que eu mesma vivi como aluna de pós-graduação e como orientadora de graduandos. A partir dessas minhas experiências, consegui me conectar com as palavras de Mills (2009), quando afirma “[...] que os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que decidi

---

<sup>4</sup> Sob a orientação da Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Ana Lucia Frega, Universidad CAECE de Buenos Aires (Argentina) e Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Jusamara Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (Brasil).

<sup>5</sup> A referida disciplina foi ministrada no PPGMus-UFRGS no primeiro semestre de 2013.

<sup>6</sup> O Grupo EMCO foi criado pela Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Jusamara Souza, no ano 1996, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil. Encontra-se registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1400722106175347>

ingressar não separam seu trabalho de suas vidas” (p. 21). [...] “isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22).

Diante disso, a escolha do meu objeto de estudo construiu-se a partir do contato com a pesquisa, tanto nos encontros do Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Cotidiano quanto escrevendo e divulgando artigos e acompanhando a produção de pesquisas em defesas e em eventos científicos da área.

Além dessas aproximações com o tema, relacionadas com minha trajetória pessoal, tive o interesse de abordar uma temática ainda pouco estudada em nossos países latino-americanos, com a preocupação de fortalecer o campo da educação musical no que se refere à formação dos acadêmicos-pesquisadores em educação musical e à criação de novos programas de pós-graduação em meu país, México.

## **1.4 Revisão da literatura**

### **1.4.1 Educação musical como campo de pesquisa no Brasil**

#### *Discutindo o campo da educação musical*

A literatura brasileira sobre a pesquisa em educação musical contempla diversos assuntos, como questões epistemológicas da área, diferentes enfoques metodológicos de pesquisa, análises da produção do conhecimento na área, situações de produção em educação musical no contexto científico, a importância da pesquisa para a formação dos educadores musicais e a prática de pesquisa em grupos acadêmicos. Contudo, foram encontrados apenas alguns poucos estudos focados especificamente na formação do pesquisador na pós-graduação em educação musical nos diferentes níveis (ver seção 1.4.2).

Sobre a importância da epistemologia na área, os artigos pioneiros de Souza (1996, 2000a, 2000b, 2007) têm sido referência para diversas pesquisas realizadas no Brasil. A tradução de Kraemer para o português por Souza (2000a) trouxe uma luz para a discussão da área como ciência, ao esclarecer aspectos disciplinares que estão imersos na área de educação musical. O artigo “Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical” (SOUZA, 1996) trouxe aspectos teóricos metodológicos que contribuem para um olhar sociológico para pesquisas que optam por estudar seu objeto a partir desse viés. O artigo de Souza (2014) faz referência aos estudos a partir da história da educação musical

no Brasil, colocando o olhar histórico como um caminho ainda a ser explorado nas produções científicas da área.

Um texto fundamental para entender a pesquisa na área é o artigo “A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo”, de Hans Günther Bastian, também traduzido para o português por Souza (2000b). Segundo a autora, Bastian “se interessa não só pelos fundamentos e prática da pesquisa empírica, mas, sobretudo, pela proposição de projetos de pesquisa que possam modificar a realidade do ensino de música nos vários níveis e instituições” (SOUZA, 2000b, p. 75).

### *Pesquisa em educação musical no Brasil: manuais e orientações*

Os trabalhos já realizados no Brasil sobre enfoques metodológicos trazem panoramas sobre a metodologia da pesquisa na área da educação musical ou fornecem ensinamentos trazendo exemplos sobre técnicas de pesquisa. A literatura geralmente distingue os conceitos de pesquisa quantitativa e qualitativa em diferentes livros e artigos<sup>7</sup>. O livro “Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas” (BUDASZ, 2009), publicado pela ANPPOM, contém, entre outros assuntos, temas sobre a publicação de textos científicos e sobre questões éticas na pesquisa em música.

A discussão sobre os enfoques qualitativo e quantitativo em pesquisa na área da música é apresentada na primeira parte do livro “Horizontes da pesquisa em música”, organizado por Freire (2010). Um panorama sobre pesquisas qualitativas e quantitativas no Brasil encontra-se no artigo de Figueiredo (2010).

Mateiro (2005) fez um estudo sobre pesquisas já realizadas em educação musical que utilizam programas de informática para a análise de dados qualitativos, como entrevistas, observações e documentos escritos.

O livro “Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação Musical”, de Penna (2015), mostra os passos para construir um trabalho acadêmico. Enfocando o encaminhamento do trabalho de conclusão de curso, mostra um panorama sobre pesquisa em geral e exemplos para propor problemáticas e usar metodologias na área de educação musical.

Vale mencionar o livro “Pesquisa Qualitativa em Educação Musical”, organizado por Souza et al. (no prelo), que reúne 24 trabalhos de pesquisadores da área de educação musical, que refletem sobre suas práticas de pesquisa a partir de seus mestrados e doutorados. O foco

---

<sup>7</sup> Nesta parte da revisão, incluem-se apenas os trabalhos elaborados por autores brasileiros. Da literatura internacional em língua portuguesa podem ser citados Kemp (1995) e Bresler (2007).

da publicação está no debate epistemológico e metodológico no campo da educação musical, tomando a pluralidade de relatos na busca por um entendimento comum sobre o objeto da área e sobre a sistematização da prática científica em uma visão qualitativa.

### *Estudos brasileiros de estado da arte no campo da educação musical*

O estado da produção científica na área de educação musical é apresentado em teses e dissertações e também em artigos divulgados em anais de congressos e em periódicos específicos. Esses textos são importantes para compreender o avanço acadêmico e a presença de pesquisadores ativos na área. Um estudo pioneiro na catalogação da produção de trabalhos acadêmicos na pós-graduação é a organização de títulos feitos por Oliveira e Souza (1997), que registraram a produção de cinco programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

O trabalho de Barbosa et al. (2016) apresenta os resumos das 117 teses e 260 dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA, no período entre 1990 e 2015. Trata-se de um capítulo do livro “25 anos do PPGMUS-UFBA: reflexões sobre uma trajetória”, organizado por Santiago (2016), em comemoração aos 25 anos de criação do Programa. Das 377 teses e dissertações referidas, 42 teses e 86 dissertações foram defendidas na área de educação musical, área que predomina na produção de pesquisa (SANTIAGO, 2016, p. 80).

Outros exemplos de trabalho desse tipo são as pesquisas de Fernandes (2000, 2006a, 2007a, 2007b) e Ulhôa (1997), tais como os catálogos de títulos de teses e dissertações na pós-graduação *stricto sensu*; as pesquisas sobre assuntos pedagógicos musicais dentro da trajetória na pesquisa no Brasil (DEL-BEN, 2003); os balanços nas tendências de produção de conhecimento refletidos em diversos periódicos (DEL-BEN, SOUZA, 2007; BELLOCHIO, 2003); a compilação dos trabalhos de educação musical publicados na Revista Opus e nos anais de congressos nacionais de ANPPOM (FERNANDES 2011) e, finalmente, outros levantamentos das publicações nas revistas e nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM em diferentes períodos, com índices de autores e assuntos organizados por Beineke e Souza (1998), Souza e Hentschke (2003), Fernandes (2006b) e Mateiro (2013), conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – Índice de Autores e Assuntos

Período	Organizadores/Autores
1992 – 1997	BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara (Org.), 1998
1998 – 2002	SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane (Org.), 2003
2002 – 2005	FERNANDES, José Nunes (Org.), 2006b
2006 - 2012	MATEIRO, Teresa (Org.) 2013

Fonte: Elaborado pela autora

Como levantamento bibliográfico sobre assuntos específicos podem ser citados os trabalhos sobre a produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil no período de 2000 a 2002, de Santos (2003); a formação de professores de música na produção da ABEM, no período entre 1991 e 2003, de Campos (2006); a produção *stricto sensu* brasileira sobre a temática “juventude e música”, no período entre 1996 e 2006, de Janzen (2007); os estudos de pós-graduação sobre juventudes, músicas e escolas, de Arroyo (2008); o estado do conhecimento do campo temático juventude, música e escola, de Arroyo e Janzen (2008); a relação de professores não especialistas em música e educação musical nas produções da ABEM, de Werle e Bellochio (2009); a produção científica sobre educação musical escolar da Revista da ABEM, de Oliveira et al. (2012); música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM, do período entre 1992 e 2011, de Dalben (2013); a produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período entre 1987 e 2012, de Mateiro, Vechi e Egg (2013); a prática do canto na escola básica, nas publicações da ABEM, no período entre 1992 e 2012, de Mateiro, Vechi e Egg (2014)<sup>8</sup>; ensino superior de música, divulgado na Revista da Abem, no período entre 1992 e 2013, de Galizia e Lima (2014); música e projetos sociais e comunitários, nas publicações de ABEM, de Freitas e Weiland (2014); e sentidos de multiculturalismo, analisados na produção acadêmica brasileira sobre educação musical, de Sousa e Ivenicki (2016).

A revisão da literatura que aborda o campo da pesquisa em educação musical, em seus aspectos epistemológicos, metodológicos e da revisão da produção, mostra a preocupação dos autores brasileiros em sistematizar e acompanhar o avanço da área. No entanto, como mencionado, ainda não está estabelecida uma discussão mais aprofundada sobre a formação acadêmica de pesquisa na pós-graduação, como será discutido a seguir.

<sup>8</sup> Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Mateiro pela disponibilização de vários estudos do tipo estado da arte nas áreas de educação, música e educação musical.

#### 1.4.2 Pesquisas sobre formação acadêmica na pós-graduação em educação musical

A pós-graduação acadêmica é considerada um espaço onde se realizam atividades relacionadas com a pesquisa na qual os alunos e os professores estão em um constante exercício para produzir conhecimento. Os estudos sobre formação de pesquisadores são vastos e abarcam diversas áreas do conhecimento. Embora, previamente, tenha realizado uma busca sobre a formação do pesquisador em outras áreas no Brasil<sup>9</sup> e em diversos países ibero-americanos<sup>10</sup>, foi pertinente focar a área de educação musical.

Apesar da preocupação em relação à formação de pesquisadores, ainda são escassos os trabalhos que se dedicam a estudar essa temática no campo da educação musical. De entre os estudos já realizados, discorrerei sobre aqueles relacionados à pesquisa na pós-graduação; sobre a importância de realizar trabalhos acadêmicos; sobre as orientações de pesquisa; e sobre os motivos pelos quais os estudantes entram nos cursos de mestrado e doutorado. A seguir, apresento uma seleção de trabalhos encontrados na literatura, organizados por foco de interesse.

##### *Motivos para estudar a pós-graduação no campo da educação musical*

Teachout (2004a), na pesquisa intitulada “Fatores que afetam as decisões dos indivíduos para ingressar aos programas de doutoramento em educação musical”<sup>11</sup>, analisou dados colhidos com candidatos ao doutorado em educação musical e com recém doutores. A questão de pesquisa formulada para esse estudo, tanto para ingressantes no doutorado quanto para os egressos foi: quais foram os fatores positivos que influenciaram sua decisão de ingressar no doutorado em educação musical e quais foram as barreiras encontradas para entrar no curso de doutorado em educação musical?

O pesquisador solicitou a organização de listas sobre os aspectos que influenciaram positivamente na decisão de entrar no doutorado e também sobre as barreiras para esse ingresso (TEACHOUT, 2004a). As situações positivas mencionadas foram: o amor pela

---

<sup>9</sup> Ver, por exemplo: Bianchetti e Machado (2002); Corrêa, Oliveira e Galiuzzi (2007); Chamon (2007); Freitas (2002); Lima e Colnago (2011); Louzada e Filho (2005); Machado (2002); Moraes (2007); Pacheco e Oliveira (2010); Santos e Maffei (2010); Severino (2002); Silveira (2012); Zaidan, Caldeira e Oliveira (2011) e Zilberman (2002).

<sup>10</sup> Ver os estudos de: Gazo, Raitz e Llanes Ordóñez (2014); Guerrero Useda (2011); Martínez Rizo (1999); Mendieta Ramírez (2015); Montes Balderas (2009); Morán Oviedo (2011); Ibarra Rosales (2000); Pacheco, Méndez e Díaz Barriga (2009); Sanchez Puentes (2011); Sebastián (2014) e Serrano Amaya (1997).

<sup>11</sup> No original, “Factors Affecting Individuals’ Decisions to Enter Music Teacher Education Doctoral Programs (TEACHOUT, 2004a).

aprendizagem, o ambiente universitário, o vínculo com a universidade, incentivos financeiros, o desejo de ser professor no futuro, as características do programa, oportunidades para pesquisa, exigência do trabalho para concluir o grau acadêmico, a melhora a profissão, prestígio pessoal e outros (TEACHOUT, 2004a).

Em estudo similar, Teachout (2004b) investigou os incentivos e as barreiras para professores de música se candidatarem ao doutorado em educação musical. A diminuição na formação de doutores em educação musical desde 1998, nos Estados Unidos, deve-se ao fato de os profissionais procurem mais uma estabilidade no emprego do que estudos especializados (TEACHOUT, 2004b). O autor estudou as influências positivas e negativas que levaram os candidatos à pós-graduação em nível de doutorado. O estudo foi realizado com 63 educadores musicais que se especializaram em ensinar música instrumental, ensino de música coral ou em aulas de música na escola. Os participantes da pesquisa foram selecionados em 52 instituições do Sul, Leste, Oeste, Sudoeste e Oeste dos Estados Unidos. Alguns resultados foram importantes, porque as influências positivas para fazer um doutorado foram mais fortes do que as barreiras. Nessa investigação, os fatores de influência positiva, como "prestígio e conexão com a Universidade/Faculdade" e "desejo de aprender", foram altamente classificados.

A pesquisa de Harrison (2011) é um estudo qualitativo realizado com estudantes de pós-graduação acadêmicos em nível de mestrado e doutorado. Esta amostra de estudantes incluiu compositores, professores e intérpretes. Como parte do estudo, foi perguntado aos estudantes qual era sua motivação para fazer estudos em programas de pós-graduação que incluíssem pesquisa em música e em educação musical. Ao expressar suas preocupações com relação a programas que envolviam pesquisa, os alunos referiram temas como a motivação intrínseca; o relacionamento com o conteúdo; o amor à aprendizagem; o acesso aos recursos (biblioteca, realização de práticas performáticas e contato com pessoas com experiência); ligação com assuntos de pesquisa de interesse; e altruísmo (contribuição para a sociedade e contribuição para gerar novos conhecimentos) (HARRISON, 2011). Para o autor, é importante formar novos profissionais para renovar os quadros de professores na academia, além de compreender a importância de atualizar as práticas de ensino e o desempenho docente. Essas questões, segundo o autor, vêm ao encontro do fortalecimento das instituições e de seus programas.

## *Impactos na prática docente*

Conway, Eros e Sanley (2009) realizaram um estudo sobre a prática docente de mestres em música que atuam na educação básica. Os autores tiveram como objetivo analisar as percepções de professores de música sobre o efeito do mestrado em educação musical em sua prática docente. As perguntas de pesquisa foram: como os graduados discutem as conexões entre suas práticas de ensino e seus estudos de pós-graduação? E, quais são as mudanças no ensino de música na educação básica que eles percebem que podem ser efeitos de sua educação na pós-graduação? O estudo foi abordado a partir da perspectiva da investigação fenomenológica no âmbito da tradição qualitativa. As pessoas envolvidas no estudo foram nove recém formados do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Michigan. As técnicas de coleta de dados incluíram um questionário *online*, diários dos participantes e entrevistas individuais.

Os resultados do estudo foram organizados em três partes: pequenas indicações de sucesso, questões de interesse e considerações para estudos futuros. As indicações de sucesso referem-se aos resultados que o programa de mestrado teve, como o desenvolvimento de habilidades musicais e de ensino e de assuntos da filosofia da educação musical, da psicologia do ensino e da aprendizagem de música e da elaboração de projetos de investigação. As indicações de sucesso também estão relacionadas com o vínculo entre o curso de mestrado e a prática docente, que resultou no sucesso dos alunos dos mestres na escola básica (CONWAY; EROS; SANLEY, 2009). As questões de interesse, do ponto de vista da universidade, são que os alunos de educação musical tenham uma boa preparação, que se tornem pensadores críticos e estudantes independentes, e que o curso atenda às necessidades práticas de estudantes de pós-graduação que trabalham em escolas públicas. Em relação aos desafios do futuro, os autores consideram indispensável o compromisso de professores e de programas de pós-graduação com a formação de professores, além de se preocuparem com os efeitos da educação musical na aprendizagem de estudantes de educação básica.

Outro estudo relacionado com os impactos da pós-graduação na prática docente é o de Martin (2016), intitulado “Estudos de doutorado em educação musical: identidade ocupacional, intenção e compromisso de carreira e confiança para a docência no ensino superior”<sup>12</sup>. Os participantes desse estudo identificaram-se fortemente como formadores de

---

<sup>12</sup> No original: *Doctoral Students in Music Education: Occupational Identity, Career Intent and Commitment, and Confidence for Teaching in Higher Education* (MARTIN, 2016)

professores de música e como professores de música no ensino básico com o desejo de concluir sua formação e de continuar uma carreira no ensino superior (MARTIN, 2016).

### *Sobre orientações*

O estudo de Leong (2010) enfatiza a importância de orientações de pesquisa e a necessidade de uma boa orientação de trabalhos científicos na pós-graduação na perspectiva de estudantes chineses, destacando as relações entre orientador e orientando bem como as implicações dessa relação para boas práticas de orientação na pós-graduação.

A partir da experiência de quatro décadas como orientador e como acadêmico, Madsen (2003) escreveu um artigo baseado em suas próprias observações como orientador, abordando temas de orientação de estudantes de pós-graduação. Ele realizou uma análise sobre os processos de seleção, sobre os requisitos curriculares para diferentes níveis de pós-graduação e sobre orientações de mestrandos e doutorandos. O autor propôs uma avaliação dos professores da pós-graduação sobre sua responsabilidade como orientadores e questionou o número de alunos admitidos em programas desse nível, considerando-se a qualidade dos trabalhos científicos (MADSEN, 2003).

Harrison (2012) analisou seu papel como orientador de pesquisa com estudantes de pós-graduação através de quatro casos, fazendo uma reflexão sobre sua prática como orientador. Questionou as formas de elaborar o trabalho de pesquisa, propondo pensar em um trabalho colaborativo com o aluno, diferente da maneira tradicional de orientação de “cima para baixo”. Além disso, questionou a dependência entre “mestre e aprendiz”, legado de graduações em música, porque alguns doutorandos pensam que os estudos na pós-graduação são uma extensão de ensino individual instrumental, com um trabalho técnico (habilidades de investigação e escrita), um repertório (literatura) e um estilo (gênero da escrita). Em realidade, para o autor, a pós-graduação tem uma pedagogia particular, que precisa de conceituação com olhares mais esclarecidos (HARRISON, 2012).

O estudo de Sims e Cassidy (2016) versou sobre o papel da tese em programas de doutorado em educação musical. O objetivo foi questionar alternativas de projetos de teses baseados em formatos não tradicionais. Os coordenadores de programas responderam que concordam que a tese deve trazer uma contribuição para o conhecimento e que os programas de doutorado devem formar pesquisadores qualificados, mas indicaram que menos da metade dos recém egressos publicou um artigo de investigação com base na tese. Os resultados

apontam que são poucos os programas que oferecem outras opções de tese, como, por exemplo, uma tese baseada em projetos (SIMS; CASSIDY, 2016).

Existem relatos de experiência sobre a importância da preparação para a pesquisa. Os artigos que abordam a orientação para a pesquisa em educação musical se referem, contudo, ao nível de graduação. Alguns autores compreendem como iniciação científica a elaboração do TCC do TCC, (MORATO, 2005; ARAÚJO, 2014; TREJO LEÓN, 2014) e a prática de fazer pesquisa em grupo na graduação (ARAÚJO, 2014).

No que diz respeito à pesquisa na pós-graduação, podem ser citados os trabalhos de Souza et al. (2005) sobre a prática de pesquisa em grupo na pós-graduação bem como o de Frega e Mondani (2006) sobre a formação em investigação do docente de música na pós-graduação através da elaboração de réplicas de pesquisa.

#### *Pós-graduação online em educação musical*

Albert (2015) realizou um estudo para descrever quais são as razões pelas quais estudantes de mestrado em educação musical escolhem um curso de mestrado presencial "tradicional" ou um curso na modalidade a distância. A partir de estudos sobre cursos na modalidade a distância e em função dos avanços nas maneiras de aprender a distância, faculdades com cursos de educação musical estão oferecendo cursos de mestrado *online*. Assim, educadores musicais estão procurando sua titulação sem sair de seus espaços. Contudo, mesmo que os cursos *online* sejam cada vez mais demandados, existem os programas presenciais tradicionais. Segundo o autor, a oferta de cursos nas duas modalidades pode servir para que as instituições de ensino superior possam avaliar o potencial que cada uma dessas modalidades tem.

Esse estudo qualitativo, realizado por Albert (2015) com uma amostragem proposital, selecionou alunos matriculados em mestrados em educação musical de diferentes lugares dos Estados Unidos. Por meio de entrevistas individuais (via *Skype*) e de entrevistas em grupo, os participantes relataram experiências sobre cursar um mestrado presencial ou a distância. Alguns desses alunos estudavam em cursos semipresenciais. Alguns dos alunos entrevistados escolheram cursos a distância por causa de questões de tempo, de situações familiares e de assuntos do emprego, que poderiam impedi-los de frequentarem as aulas e de terem um bom aproveitamento. Por isso escolheram a flexibilidade do curso a distância. Já os alunos que escolheram cursos presenciais acreditam que estudar com um docente especialista de maneira pessoal contribui para estabelecer melhores relações acadêmicas com os pesquisadores e com

especialistas da universidade. O estudo concluiu que, apesar de os programas presenciais serem muito importantes, parece que o número de cursos de pós-graduação a distância está aumentando, uma vez que a demanda de atuação no ensino básico é grande e precisa de docentes qualificados. O autor acredita que sejam necessárias, contudo, mais pesquisas sobre as razões que levam os estudantes a optarem por uma dessas modalidades ou pela modalidade “híbrida”, semipresencial (ALBERT, 2015). Também foram encontradas outras pesquisas relacionadas com a existência de currículos de pós-graduação *online*, sobre os desafios e as experiências de alunos e professores de mestrados *online* em educação musical (GROULX; HERNLY, 2010; KOS; GOODRICH, 2012).

Na revisão da literatura, apresentei estudos sobre temas relacionados à pós-graduação acadêmica na área específica da educação musical. Os artigos revisados, preponderantemente, foram encontrados em revistas estrangeiras. Porém, foram incluídos também relatos de experiência e artigos divulgados em revistas nacionais e latino-americanas.

Diante desse panorama, a presente tese aborda vários temas anteriormente expostos. Talvez, devido ao fato de existirem poucas pesquisas relacionadas com a pós-graduação em educação musical no Brasil, este estudo traga à tona a necessidade de falar sobre temas, como os motivos de ingressar no mestrado, as orientações e a escrita acadêmica.

## **1.5 Estrutura do trabalho**

A tese está estruturada em nove capítulos. O capítulo um (Introdução) aborda o foco do estudo, o interesse pelo tema, os objetivos de pesquisa e suas justificativas. Traz também a revisão da literatura, situando a problemática da formação acadêmica e em pesquisa na área de educação musical no contexto brasileiro.

No capítulo dois, é apresentado o referencial teórico, que está apoiado nos pressupostos de Fourez (1995) sobre a definição de comunidade científica e de Mills (2009) sobre o artesanato intelectual e suas indicações para praticar um ofício acadêmico. Neste capítulo, retomo a discussão sobre a epistemologia do campo da educação musical a partir de autores como Bastian (2000), Kraemer (2000), Souza (1996, 2001, 2003 e 2007) e Frega (1986, 1997 e 2000).

Os caminhos metodológicos são apresentados no capítulo três, destacando as etapas para a elaboração da pesquisa, a construção do questionário e do roteiro da entrevista, utilizados para a coleta de dados, bem como a descrição detalhada da ida ao campo e da

interação com os participantes. São apresentados, além disso, neste capítulo, os procedimentos adotados na categorização, análise e interpretação dos dados.

O capítulo quatro traz o perfil dos participantes da pesquisa a partir dos dados coletados por meio do questionário com alguns depoimentos da entrevista. O capítulo cinco destaca a formação durante o mestrado, nos momentos marcados pela formalidade dos tempos institucionais, como nas disciplinas, na participação nos grupos de pesquisa, no exame de qualificação e em atividades para finalizar a dissertação.

O capítulo seis trata das dinâmicas e dos procedimentos das orientações, incluindo a relação orientador/orientando. No capítulo sete, são analisadas as atividades e as situações de aprendizagem que se dão continuamente ao longo do mestrado, tais como hábitos de estudo e experiências de escrita. Já o capítulo oito é dedicado a um dos momentos importantes do mestrado, quando a pesquisa é concluída e apresentada na defesa pública.

O capítulo nove apresenta as contribuições que o mestrado trouxe para os participantes da pesquisa, os valores aprendidos durante essa etapa acadêmica e as perspectivas profissionais futuras. Nas considerações finais, são retomados os principais resultados da pesquisa e são apontadas suas contribuições. Além disso, são mencionados também possíveis desdobramentos da investigação e pesquisas futuras, que possam ser desenvolvidas a partir da temática proposta neste estudo.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, apresento os autores que servem de apoio teórico para esta pesquisa, considerando-se algumas de suas ideias que se relacionam, diretamente, com aspectos da formação em pesquisa. Na primeira seção, apresento o conceito de comunidade científica segundo Fourez (1995) relacionado com a ideia de que os estudantes de mestrado em educação musical podem ser identificados como um grupo particular, com características e aspectos comuns. Depois, abordo alguns conceitos de Mills (2000), relacionados com o desenvolvimento de habilidades de pensamento sociológico de estudantes de ciências humanas, por meio dos quais o autor mostra alguns caminhos para criar hábitos de trabalho organizado e, ao mesmo tempo, criativo, que indicam como se tornar um artesão que domina um ofício, no caso, o ofício intelectual. Esses hábitos vinculam-se ao modo como os estudantes de mestrado estão imersos em processos de construção intelectual durante o período de sua pós-graduação.

Na segunda seção, apresento alguns pressupostos teóricos de Kramer (2000), Bastian (2000), Souza (1996, 2001, 2003 e 2007) e Frega (1986, 1997 e 2000) com o intuito de explicar o campo da educação musical como uma área científica, do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista de sua constituição como área com seus princípios teóricos. Da mesma maneira, com o apoio desses autores, pretendo trazer aspectos relacionados à importância de fazer pesquisa nessa área e de formar professores e pesquisadores que entendam, pratiquem e fortaleçam o campo.

### **2.1 Formação de pesquisadores**

#### *Comunidade científica*

Fourez (1995) descreve a comunidade científica como “um grupo social relativamente bem definido”, que se estrutura “em parte por si mesmo: é uma confraria onde os indivíduos se reconhecem como membros de um mesmo corpo” (p. 93). É um grupo que se define de acordo com sua atividade e as pessoas que formam esse grupo podem se reconhecer entre si formando uma “coerência própria”. Quer dizer, um grupo em que os indivíduos reconhecem uns aos outros como iguais. Além disso, esse grupo tem que ser reconhecido por uma comunidade maior de pessoas, como o autor explica: “aqueles que são aceitos como ‘cientistas’ são considerados como possuidores de conhecimentos específicos,

úteis e mesmo passíveis de retribuição. A comunidade científica, portanto, não só goza de reconhecimento interno como externo” (FOUREZ, 1995, p. 93). Esse grupo, porém, não pode se definir só como uma comunidade com certo tipo de conhecimentos, ele depende de uma estrutura social maior. De acordo com Fourez (1995, p. 94),

como grupo com um acesso privilegiado ao saber, será frequentemente solicitado de seus membros desempenhar um papel social e, em particular, dar o seu parecer como especialistas (experts), ou seja, como pessoas detentoras de um certo saber que lhes permite opinar em questões da sociedade. A comunidade científica goza de um estatuto privilegiado, semelhante ao dos feiticeiros ou dos padres em determinadas culturas.

Mesmo com o reconhecimento externo, com responsabilidade e “privilégio”, segundo Fourez (1995), a comunidade científica está no meio de “lutas sociais” com outros grupos menos reconhecidos (como acupunturistas ou homeopatas). Isso carrega certos interesses, “pois o reconhecimento reflete-se em apoio econômico, poder social e em prestígio” (p. 93). Talvez os cientistas possam ter uma melhor atuação se estiverem apoiados com recursos oriundos de laboratórios com aparatos adequados e se tiverem acesso às bibliotecas e a congressos. Tudo isso impacta diretamente nos métodos de pesquisa. Na análise de Fourez,

o método de produção da ciência passa, portanto, pelos processos sociais que permitem a constituição de equipes estáveis e eficazes: subsídios, contratos, alianças sociopolíticas, gestão de equipes etc. Mais uma vez, a ciência aparece como um processo humano, feito por humanos, para humanos e com humanos (FOUREZ, 1995, p. 95).

Como é proposto pelo autor, a comunidade acadêmica, além de se reconhecer como grupo que se identifica a partir de suas características próprias, também tem que ser reconhecida em um contexto social maior para ser legitimada e para conseguir os recursos que, sem dúvida, afetam a forma de desenvolver pesquisa (Fourez, 1995).

### *A prática de um ofício*

Mills (2009), em seu texto sobre o "artesanato intelectual", explica os procedimentos do trabalho intelectual visto como um "ofício". Explica para estudantes principiantes – de ciências sociais – o processo de elaboração de formulações por meio de um trabalho ordenado e sem separá-lo de sua vida. Assim, segundo Mills, para ser intelectual, é necessário escolher

e ter a oportunidade de "planejar um modo de vida", criando hábitos para sua produção. Conforme o autor,

o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar (MILLS, 2009, p. 22).

Mills ressalta que o trabalho intelectual é um processo que está conectado com os hábitos de trabalho sistemático, aproveitando a experiência. Assim, "dizer que você pode 'ter experiência' significa, por exemplo que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura" (MILLS, 2009, p. 22).

Em função disso, o autor ressalta a importância de criar e manter um "arquivo" com anotações de tudo (ideias, anotações pessoais, excertos de livros, itens bibliográficos e esboços de projetos), que incluam tanto experiências pessoais como atividades profissionais, além de, ao mesmo tempo, gerar categorias de trabalho, que, por sua vez, gerarão "projetos" (p. 25). O registro permite sistematizar o que experimentamos e produzimos, não só individualmente, mas, também, coletivamente. Manter um arquivo ou diário ajuda a guardar ideias e elementos para reflexões e autorreflexões que ajudem no trabalho, inclusive para liberar a imaginação. Esse arquivo de anotações também contribui para desenvolver hábitos de escrita e de "capacidade de expressão" (MILLS, 2009, p. 23). As experiências, conforme o autor, são controladas por meio da escrita constante e das reflexões sobre esse "arquivo", ao ver, repassar e analisar novamente as experiências, o que também contribui para exercitar a escrita. Mills dá exemplos de seu próprio arquivo, a partir do como formulou suas ideias e hipóteses e dialogou com outros autores.

Em relação aos projetos empíricos, embora o autor tenha algumas reservas por causa da dificuldade de realizá-los, com ou sem equipe, Mills indica que esse tipo de projetos deve

[...] ter uma relevância desde a ideia inicial, confirmá-la em sua forma original ou provocar sua modificação. Ou, para expressar isto de maneira mais pretensiosa, devem ter implicações para construções teóricas. Em segundo lugar, os projetos devem ser eficientes e bem-feitos e, se possível, engenhosos (MILLS, 2009, p. 33).

Além disso, o autor explica sobre como estimular a imaginação, no caso, a “imaginação sociológica”, que tenta reunir imagens e fatos para poder produzir “alguma coisa”, quando se quer elaborar conhecimentos a partir de questões sociais. O autor descreve algumas técnicas simples para estimular a imaginação sociológica, que descreve como a “capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes. [...] [realizando uma] combinação de ideias que ninguém supunha que fossem combináveis” (MILLS, 2009, p. 41). Ele também explica como ideias aparentemente “vagas” podem ser aproveitadas para elaborar ideias originais. Para tanto, apresenta, em seu texto, diversas formas de cruzar informações para elaborar problemas por meio de uma linguagem clara e simples, que sejam possíveis de serem respondidos. Assim, o interessado em aspectos sociais vai se tornando um artesão à medida que elabora seu trabalho intelectual com o objetivo de dominar esse ofício.

## **2.2 Epistemologia do campo da educação musical**

O autor alemão Rudolf-Dieter Kraemer (2000) explica o campo da educação musical e suas relações com outras ciências. Segundo o autor, o ensino e a aprendizagem da música dialogam e se articulam com outras disciplinas das ciências humanas e sociais. A educação musical desenvolve-se acompanhada de outras áreas sem deixar sua autonomia, mantendo a clareza de seu próprio objeto de estudo. Kraemer (2000) explica o diálogo da educação musical com outras disciplinas enfatizando o cuidado com os limites de cada disciplina e seus pontos de encontro. Qualquer tema pode ser “dividido” e compartilhado por qualquer área do conhecimento. O autor toma como exemplo um tema pedagógico da aprendizagem, que pode ser dividido com olhares de psicólogos, sociólogos ou antropólogos. Embora o objeto de estudo da área de educação musical possa ser compartilhado com visões de outras disciplinas, deve-se manter no foco da pesquisa nos problemas de “apropriação e transmissão da música”. Conforme Kraemer,

[...] pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. No centro das reflexões musicais, estão os problemas da apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 61).

Segundo o autor, a “teoria científica” tem como tarefa “descrever, verificar as premissas, condições, metas, conceitos, discursos, métodos e resultados da produção do conhecimento, assim como acionar a prática da pesquisa e a elaboração de teorias” (KRAEMER, 2000, p. 56). Então, a “pedagogia da música” tem que cuidar de suas “tarefas especiais” dentro de um conjunto de ciências. Para tanto, o autor agrupa algumas áreas relacionadas com o campo da educação musical como marco para uma “observação teórico-científica”, explicando esses aspectos como uma

análise da estrutura de discursos pedagógico-musicais (aspecto da ciência lógica); métodos de aquisição de conhecimento na pedagogia da música (aspecto metodológico); problemas ético-antropológicos fundamentais sobre a teoria do conhecimento presentes no pensamento pedagógico-musical (aspecto filosófico); desenvolvimento histórico da pedagogia da música como uma ciência (aspecto histórico), procedimento científico de pedagogos musicais (aspecto psicológico); as condições sociais, econômicas e institucionais da ciência pedagógico-musical (aspecto sociológico) (KRAEMER, 2000, p. 53).

Seguindo esses aspectos discutidos por Kraemer, Souza (1996) reforçou a ideia de pensar na delimitação do campo da educação musical com a consciência de que se trata de uma área “complexa porque comporta uma multiplicidade de variáveis organizada numa intrincada rede de relações” (SOUZA, 1996, p. 15). Essas relações, por envolverem “indivíduos e músicas”, levam a educação musical a dividir “seu objeto de estudo com outras áreas chamadas humanas ou sociais”. E, por tratar também dos “processos de apropriação e transmissão de música”, a área requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicos, sócio-musicais, etnomusicológicos, teórico-musicais e acústicos” (KRAEMER, 1995, p.157 apud SOUZA, 1996, p. 15).

Dessa forma, a autora discute a complexidade da área, afirmando que o objeto de estudo da educação musical não pode ser analisado apenas por uma disciplina, mas por uma “diversidade de abordagens numa perspectiva interativa”, sem deixar que a área se converta em um “lugar de conflitos com pretensões hegemônicas de delimitação de fronteiras”. Demarcando os objetos de pesquisa da educação musical e com base nos pressupostos abordados, a autora incentiva a assumir o “desafio para confrontar as teorias e metodologias de outras ciências no que concerne a seu objeto e questões de pesquisa” na área (SOUZA, 1996, p. 16).

Segundo Souza (2001), “os campos de saberes pressupõem o recorte de um objeto definido uma vez que o ser humano não consegue abarcar a realidade múltipla na sua

totalidade” (p. 86). Assim, tem sido interesse da área “construir teorias explicativas na área de Educação Musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias” (SOUZA, 2001, p. 86). Cabe destacar que a produção de Souza, desde 1996, tem delimitado o objeto de estudo, desenvolvendo pesquisas no campo da sociologia da educação musical, mostrando uma “perspectiva interativa” e consolidando essa abordagem com a produção de novos conhecimentos. A autora considera importante também que a pesquisa esteja conectada com a realidade social, considerando os indivíduos como parte fundamental da pesquisa na área, afirmando que

[...] há uma quantidade de temas que estão no campo de trabalho pedagógico-musical que só poderão ser trabalhados a partir de um diálogo conjunto entre educadores musicais e pesquisadores [...] As pessoas que participam da aula de música, professores e alunos, não podem mais ser considerados objetos anônimos que são tomados como hipóteses elaboradas de uma forma *a priori* pelos pesquisadores, sem o contato com a realidade (SOUZA, 2003, p. 90).

Em relação à construção da área de uma maneira coletiva, Souza (2007) traz a importância do trabalho em conjunto com profissionais e especialistas, como exemplo coloca o compromisso das atividades da ABEM<sup>13</sup>, lembrando que essa associação foi criada “com o intuito de congrega profissionais do ensino de música e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil” (p. 26).

Para a consolidação da área, é necessário ter profissionais altamente capacitados nas habilidades teóricas e práticas, desenvolvendo um “olhar” crítico em torno de suas atuações. Logo, a formação de professores, segundo Souza (2003), deve incluir “a experiência de pesquisa” como

[...] um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e agir no interesse dos seus alunos. Esse ‘ver’ e ‘ouvir’, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente (SOUZA, 2003, p. 8).

---

<sup>13</sup> A Associação Nacional de Educação Musical foi fundada em 1991 na cidade de Salvador, Bahia (SOUZA, 2007, p. 26).

Assim, a autora propõe desenvolver as habilidades que a pesquisa proporciona, para que os professores “adquiram uma sensibilidade social” que articule suas práticas pedagógicas com a realidade, além de manterem uma atualização permanente na área.

Bastian (2000) defende a importância da “pesquisa empírica” no campo músico-pedagógico e que a área específica está em processo constante de amadurecimento. Faz uma análise retrospectiva da construção científica da área de educação musical, fazendo certa crítica a visões teóricas mais “duras” focadas mais no método que no objeto. O autor esclarece como os métodos em voga nas ciências humanas têm sido utilizados nas ciências educacionais e, mais especificamente, na educação musical. Exemplifica como a pesquisa especializada na pedagogia musical tem desenvolvido seus métodos, embora ainda falte ter mais clareza sobre seu objeto de estudo. A responsabilidade dos pesquisadores deve seguir se fortalecendo para definir seus próprios objetos de pesquisa, para escolher metodologias pertinentes e gerar conhecimento, de acordo com o autor. Relacionado a esse amadurecimento da área, Bastian (2000) explica que

dispomos de uma consciência científica qualificada, nos engajamos em pesquisa básica e aplicada, temos uma quantidade de problemas solucionados e não solucionados, pensamos cada vez mais criticamente em relação aos métodos. Além disso, hoje os sistemas metateóricos de ideias são questionados e exigidos para que nós possamos impulsionar a ciência e a pesquisa em seu esforço pelo conhecimento mais objetivo e diferenciado e para que possamos nos opor com argumentos contrapropostas de soluções unidimensionais, rompamos com tradições e reificações da área, para ficarmos abertos a desenvolvimentos novos ou ampliados de conteúdos e de métodos. Questões relativas às possibilidades e pressupostos do pensamento e da ação bem como suas regras gerais, meios e critérios são historicamente específicos de cada área para serem refletidos novamente, de tempos em tempos (BASTIAN, 2000, p. 77).

Além dessa constante revisão dos avanços da área, o autor considera de grande importância a elaboração da área como ciência e sua relação com a prática. Nesse sentido, a área de educação musical deve refletir sobre a “combinação de métodos embasados e qualificados” e, ao mesmo tempo, preocupar-se com “questões de divulgação, aplicação, aproveitamento e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais a pesquisa pedagógico-musical no seu todo ficaria axiomáticamente subordinada à ditadura da relevância da prática” (p. 77). O autor chama a atenção também sobre o cuidado com a produção do conhecimento músico-pedagógico, afirmando que “resultados empíricos não são ainda resultados teóricos,

mas somente fundamentos para isso” (p. 83), e incentiva a contínua e aprofundada interpretação de dados empíricos para se incentivar a geração de conhecimentos na área.

Bastian (2000), em sua tese sobre a “teoria do conhecimento e metodologia” (p. 84), ressalta como os problemas de pesquisa na área são orientados para assuntos da prática da educação musical, problemas-objetos acompanhados de “reflexão e afirmações teóricas”, o que pode ser útil, em longo prazo, para impactar as “práticas concretas da aula”. Nesse sentido, expõe alguns exemplos, como questões sobre a cultura musical jovem e preferências musicais, questões sobre a influência de fatores sociais, sobre as interações professor-aluno, entre outras (p. 84). Outro argumento do autor refere-se a não cair no “fetichismo metodológico”. Ele explica que os pesquisadores, às vezes, ficam “seduzidos” pelo método em si mesmo mais do que pelo objeto de estudo, focando-se na “precisão” de métodos de pesquisa (BASTIAN, 2000, p. 86). Em um terceiro argumento, o autor explica sobre as trocas de paradigma nas pesquisas empíricas a partir da metade dos anos 80, quando surgiram projetos mais qualitativos. Ele explica essa mudança de paradigma com algumas palavras chave, que são:

[...] orientação no sujeito, ciência engajada, concepções da compreensão do sentido, formas de percursos na apropriação subjetiva, desenvolvimento de histórias de vida com todos os seus imbricamentos socioeconômicos, cotidianos musicais de pessoas concretas, a reconstrução de sistemas culturais de sentido, a discussão teórico-biográfica de processos de formação, e muitos outros. Paralelo a esse desenvolvimento nas ciências da educação pôde-se falar também na pedagogia musical de um despertar da pesquisa biográfica [...] Hoje nós trabalhamos com uma consciência dos problemas orientada no sujeito e no cotidiano (sem com isso ficar absorvido de uma forma ingênua) e com uma metodologia de pesquisa diferenciada e complexa (BASTIAN, 2000, p. 87).

Além de explicar as mudanças de paradigma, Bastian (2000) reflete sobre a aproximação com os “saberes” dos sujeitos, praticando uma pesquisa que se desenvolve ainda mais com seus participantes, não “utilizando-os” só como “sujeitos de pesquisa”, mas também como colaboradores na busca por respostas teóricas. O autor questiona a importância de fazer pesquisa e gerar conhecimento no campo da educação musical como uma necessidade de entender as realidades nas quais o aprendizado musical está presente. Ele se preocupa também com a formação de uma “nova geração” de pesquisadores e enfatiza a importância do aprendizado da pesquisa na formação de educadores musicais. Bastian cita o modelo de Antholz sobre as etapas para aproximar os professores de música à pesquisa:

(1) Aprendizado da pesquisa: técnicas científicas e métodos efetivos; formação e fundamentação teórica; situação dos problemas e discussão. (2) Aprender a pesquisar de forma autônoma: pequenas investigações, a maioria ainda trabalhos com uma perspectiva monográfica, por exemplo, micro pesquisas incluindo pesquisas da prática pedagógica, primeiras análises de conteúdo. (3) Desenvolver pesquisas: projetos com avanços no enfoque complexo de problemas interdisciplinares e junção de métodos, o que somente é possível e eficiente na medida em que se trabalha o conhecimento e habilidades das duas primeiras etapas (ANTHOLZ apud BASTIAN, 2000, p. 99).

Já Frega (1997) fundamenta a importância da investigação sistemática na educação musical do ponto de vista epistemológico. Mas, antes de expor sobre pesquisa, explica a educação musical, considerando-a como “todo o processo que consista na transmissão mais ou menos consciente e voluntária de conhecimentos e habilidades musicais para pessoas que participem mais ou menos voluntariamente em ditas aquisições” (p. 11, tradução nossa)<sup>14</sup>. Depois dessa definição, a autora explica que a investigação é indispensável para fortalecer o campo, já que não bastam propostas que venham da experiência da sala de aula, sendo necessário que essas elaborações tragam “objetivação científico-educativa” para serem “confiáveis e válidas para um aproveitamento geral” (FREGA, 1997, p. 14). Frega (1986) explica que a pesquisa aplicada na área da educação musical pressupõe

o desenvolvimento de uma atitude específica; a aquisição dos métodos adequados para implementá-la; a exploração de todo o acumulado até o presente, dentro da especialidade, em todas partes do mundo; o trabalho de cotejo ou comparação que permita o exercício consciente de uma atitude crítica diante o fazer educativo musical cotidiano (Frega, 1986, p. 26, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Isso significa que, para se aproximar da pesquisa, segundo a autora, é necessário formar um docente de música que garanta a sua ética profissional e incentivar o hábito da contínua atualização profissional.

Frega (1997) descreve o exercício da pesquisa como um processo sistemático de observação da realidade pedagógico-musical, que se concretiza por meio da elaboração de um

---

<sup>14</sup> No original: Todo proceso que consista em la transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participen más o menos voluntariamente en dichas adquisiciones puede ser considerado como educación musical.

<sup>15</sup> No original: El desarrollo de una actitud específica; la adquisición de los métodos adecuados para implementarla; la exploración de todo lo acumulado hasta el presente, dentro de la especialidad, en todas partes del mundo; la labor del cotejo o comparación que permita el ejercicio consciente de una actitud crítica frente al hacer educativo cotidiano.

projeto com uma fundamentação bibliográfica, que se adequa para confirmar verdades conhecidas ou para buscar novo conhecimento (p. 14).

A autora ressalta a importância de conhecer as diferentes correntes metodológicas, porque, independentemente do caminho a seguir, o indispensável é gerar problemas de pesquisa pertinentes ao campo, que, ao mesmo tempo, conduzam à metodologias para estudá-los. Ao expor as metodologias quantitativas, qualitativas e mistas, Frega (2000) destaca a importância de escolher uma ou outra metodologia, explicando que “a característica verdadeira que diferencia esses métodos é a maneira como se questiona o problema, estabelecendo um sistema orgânico que permite observar o que verdadeiramente se quer observar” (p. 8, tradução nossa)<sup>16</sup>. Quer dizer, a escolha do método está no problema que delimita o objeto de estudo, e esse problema, por sua singularidade, exige o caminho teórico-metodológico para desvendá-lo.

Para a formação do futuro pesquisador na área, é necessário incentivar educadores musicais para o conhecimento de metodologias e de técnicas para realizar pesquisa com relevância. De acordo com Frega,

o peso de uma pesquisa, o que faz com que a pesquisa e o pesquisador tenham um lugar na sociedade científica internacional, não reside no fato de que a pesquisa mostre muitos números, mas naquilo que é necessário para demonstrar o que tinha que ser demonstrado, e que o desenho [metodológico] corresponda ao problema (FREGA, 2000, p. 8, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Segundo a autora, em caso de delimitar um problema para o qual as maneiras já estandardizadas para investigá-lo não sejam suficientes, pode-se criar uma nova proposta para estudá-lo, o que pode resultar como uma contribuição à “investigação aplicada no campo da educação musical”, o que seria de uma “riqueza” notável (FREGA, 2000, p. 8).

Em síntese, neste capítulo, foi trazido o conceito de "comunidade científica" conforme Fourez (1995), não somente como um grupo social que se identifica entre si, e que é reconhecido socialmente, mas também como uma comunidade carregada de responsabilidades que cria espaços de atuação dentro das instituições; como um grupo de cientistas que demanda subsídios e gera políticas para o desenvolvimento científico. Assim, é

---

<sup>16</sup> No original: La verdadera característica que diferencia a estos métodos, es que la manera en que interrogan al problema constituye un sistema orgánico que me permite observar lo que verdaderamente quiero observar.

<sup>17</sup> No original: El peso de una investigación, eso que hace que a investigación y el investigador tengan un lugar en la sociedad científica internacional, no reside en el hecho de que la investigación muestre muchos números, sino los necesarios para demostrar lo que había que demostrar, y que el diseño se corresponda con el problema.

possível compreender que a pós-graduação é importante para a formação de novos integrantes que estejam comprometidos para colaborar com essa comunidade.

O desenvolvimento do trabalho intelectual, desde a perspectiva de Mills (2009), é um “ofício”, que se realiza por meio do exercício sistemático, com o registro das ideias, para descobrir ou melhorar um objeto de estudo. Essa questão traz à tona o mérito de bons hábitos de estudo e a sistematização da escrita, para propor a construção de teorias, o que é um dos objetivos da pesquisa acadêmica. O autor destaca a importância de ver o objeto de estudo relacionado com as experiências de vida. Esse aspecto aparece nos temas de pesquisa dos egressos de mestrado em educação musical entrevistados.

Os autores da área de educação musical deixam reflexões sobre a importância de conhecer e aplicar o método, delimitar o objeto e gerar teoria com pesquisas na área músico-pedagógica (FREGA, 1997, 2000; SOUZA, 1996, 2001; e BASTIAN, 2000). A delimitação epistemológica da educação musical proposta por Kraemer (2000) e Souza (1996; 2001; 2007) tem sido indispensável para definir o objeto de estudo da área e não confundí-lo com os estudos de outras áreas, buscando essas áreas, contudo, para estudar aspectos específicos do campo da educação musical.

No que diz respeito às pessoas que buscam formação para pesquisa ou às que deveriam ser formadas para fazer pesquisa, Frega (1986; 1997) e Souza (2003) propõem repensar a formação dos educadores musicais para refletir sobre projetos de pesquisa adequados às problemáticas específicas da área e para construí-los.

As reflexões sobre o referencial teórico trazidas neste capítulo contribuem para analisar os dados empíricos apresentados a partir do capítulo quatro.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

#### 3.1 Estudo de caso

O método utilizado na presente pesquisa como caminho para observar detalhadamente o objeto de estudo foi o estudo de caso. No âmbito da pesquisa qualitativa, o estudo de caso, segundo Merriam (2009), é a “descrição e a análise intensiva e holística de uma unidade delimitada” (p. 203, tradução nossa)<sup>18</sup>, o que permite compreender um fenômeno como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social. O objetivo principal é analisar o objeto de maneira profunda para chegar à compreensão total do caso. Como mencionado, esta investigação está focada na “unidade social” grupo de egressos (2011-2013) de mestrados em educação musical no Brasil, oriundos de diversos programas de pós-graduação.

Esse foco pode ser justificado com argumentos de Merriam (2009), para quem “um estudo de caso pode ser selecionado por sua própria singularidade, pelo que pode revelar sobre um fenômeno ou conhecimento ao qual de outra forma não teríamos acesso” (MERRIAM, 2009, p. 46, tradução nossa)<sup>19</sup>. Seguindo as ideias de Merriam (2009), o estudo de caso tem características próprias, ele permite, por exemplo, estudar uma situação “particular”, de modo que o caso em si é importante para o que revela sobre um fenômeno. Assim, “essa especificidade de foco o torna um *design* especialmente bom para problemas práticos - para questões, situações ou ocorrências intrigantes resultantes da prática diária” (MERRIAM, 2009, p. 43, tradução nossa)<sup>20</sup>.

O estudo de caso é um método “descritivo” porque, no final da investigação, resulta uma descrição “rica e densa” do fenômeno estudado. Por meio de um estudo de caso, podem-se descobrir novos significados, ampliar o panorama sobre o tema estudado ou confirmar o que é conhecido (MERRIAM, 2009, p. 44). Para Martins (2008), quando se trabalha com essa metodologia,

busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a

---

<sup>18</sup>A case study is an intensive, holistic description and analysis of a single, bounded unit (MERRIAM, 2009, p. 203).

<sup>19</sup>Finally, a case study might be selected for its very uniqueness, for what it can reveal about a phenomenon, knowledge to which we would not otherwise have access (MERRIAM, 2009, p. 46).

<sup>20</sup>This specificity of focus makes it an especially good design for practical problems — for questions, situations, or puzzling occurrences arising from everyday practice (MERRIAM, 2009, p. 43).

complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo (MARTINS, 2008, p. 11).

É preciso considerar também que a prática para realizar um estudo de caso requer “um pesquisador independente, que não pode contar com uma fórmula rígida” para desenvolver a pesquisa, pois o pesquisador tem que tomar decisões “ao longo do processo de coleta de dados” (YIN, 2015, p. 83). O pesquisador que pretende realizar um estudo de caso deverá estar aberto a descobertas. Como pesquisadora, considerei necessário também desenvolver a sensibilidade para entender várias dimensões do caso. A seguir, descrevo o início do trabalho de campo e como o estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos metodológicos já mencionados.

## **3.2 O campo empírico**

### **3.2.1 Delimitação do grupo de participantes**

Os participantes deste estudo foram localizados a partir de seus orientadores, que estão registrados nas bases de dados dos Programas de Pós-Graduação em Artes/Música das universidades públicas cadastradas no sítio da CAPES que oferecem mestrado na área específica de educação musical. As primeiras buscas foram feitas nos sítios oficiais dos Programas nas páginas principais das universidades, entrando no sítio específico dos Programas de Pós-Graduação em Artes/Música. Algumas das páginas ainda estavam em construção, outras em reforma ou desatualizadas, fator esse que dificultou encontrar certas informações.

A maior parte das páginas oficiais dos Programas possui uma lista com os nomes dos integrantes do “Corpo Docente”. Nas listas de nomes dos professores consta a titulação específica dos(as) doutores(as) ou, simplesmente, o nome e o *link* do currículo Lattes. Poucos são os Programas que organizam a lista do corpo docente por linhas ou subáreas de atuação. Depois de selecionar os professores da área de educação musical, iniciei a busca pelos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes. Nos currículos, selecionei os alunos orientados, nomeados nos itens e subitens: “Orientações – Orientações – Supervisões concluídas – Dissertação de mestrado”.

Quando realizei essa busca, em 2014, foram encontrados 16 programas de pós-graduação em Artes/Música que oferecem a subárea educação musical<sup>21</sup>. Um critério de seleção dos egressos para participarem desta pesquisa foi que seus professores orientadores estivessem orientando trabalhos na área específica e que sua formação acadêmica tivesse pelo menos duas titulações na área de educação musical. Assim, encontrei 42 professores, que orientaram trabalhos na área, durante os anos 2011, 2012 e 2013, dos quais, 21 professores têm toda ou a maior parte de sua formação acadêmica na área de educação musical. Desconsidere três professores da UFRGS, Universidade à qual a presente pesquisa está vinculada. Dessa forma, foram selecionados 18 professores-orientadores, que, no total, orientaram 51 dissertações – número que equivale ao total de alunos egressos do mestrado acadêmico em educação musical no período delimitado em instituições públicas no Brasil.

Os 51 egressos do mestrado foram convidados a participar da pesquisa por meio de contatos feitos pelos seus e-mails pessoais, retirados de artigos publicados por eles. Outros meios utilizados para estabelecer contatos com os egressos foram as redes sociais, como *Facebook*, *Academia.edu* e *LinkedIn*, e contatos com colegas ou professores da área. Após obter os e-mails dos participantes, minha orientadora e eu enviamos um convite explicando o tema e as etapas da pesquisa (ver Apêndice A).

Depois de obter a resposta e o aceite de 18 egressos, entramos em contato com cada participante, principalmente por e-mail e por mensagens de celular. Os 18 participantes da pesquisa realizaram seus estudos de Mestrado nos Programas de Pós-Graduação em Educação Musical em três períodos: entre 2009 e 2011, entre 2010 e 2012 e entre 2011 e 2013. São eles: Antônio, Augusto, Cláudia, Cléo, David, Fá, Joana, Joe, Lílian, Mara, Maria Chica, Norma, Nicolás, Pedro, Raquel, Ruan, Ruth e Towers, aqui apresentados em ordem alfabética dos pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

### **3.2.2 As etapas da pesquisa**

A coleta de dados foi organizada em duas etapas, considerando-se as experiências que podem ser resultantes de um curso de mestrado e as lembranças de vivências pessoais e

---

<sup>21</sup> A busca pelos Programas de Pós-Graduação em Música – subárea educação musical – para esta pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano 2014. A partir dessa data, foram aprovados na CAPES outros cursos de PPGMus/Educação Musical no Brasil. Pelos dados da CAPES, apresentados no documento da Área, disponível no endereço [http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/11\\_arte\\_docarea\\_2016.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/11_arte_docarea_2016.pdf), estão registrados 15 Programas específicos de Música e 2 em Artes (p. 2)

profissionais prévias à pós-graduação que a pesquisa poderia evocar. Na primeira etapa, foi utilizado como recurso metodológico um questionário *online* *JotForm*<sup>22</sup>. Cada mestre foi convidado a responder o questionário composto por perguntas objetivas, que foi disponibilizado por meio de um *link* no e-mail de apresentação da pesquisa (ver Figura 1). Para a segunda etapa da coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, tendo a maior parte delas sido realizada à distância. Nessa etapa, os egressos discorreram sobre questões abertas que foram gravadas em áudio.

Figura 1 – Apresentação da pesquisa no Questionário *JotForm*

**Formação do pesquisador em educação musical:  
um estudo com egressos de Programas de  
Pós-Graduação em música no Brasil**

Prezado(a) colega:

Este questionário faz parte da pesquisa em nível de Doutorado, intitulada Formação do Pesquisador em Educação Musical: um estudo com egressos de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil, orientada pela Profa. Dra. Jusamara Souza, no programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O questionário trata das experiências em pesquisa e os processos de aprendizagem durante seus estudos de pós-graduação em educação musical e é composto por questões subjetivas e objetivas.

As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações, eventos acadêmicos e científicos. A identidade dos participantes será mantida em anonimato (quando necessário, utilizando o pseudônimo eleito pelo respondente) conforme procedimentos éticos adotados.

Grata pela sua colaboração!

Rosalía Trejo León (PPGMus - UFRGS)  
Celular \*TIM: (51) 8170-7537 e WhatsApp (+52) 797-102-4671  
[rtreibleon@gmail.com](mailto:rtreibleon@gmail.com)  
Skype: rosalia.trejo.leon

Li e aceito contribuir para a pesquisa

Fonte: Captura de tela do formulário *JotForm*

Dividir a coleta de dados em duas etapas trouxe maior flexibilidade de tempo aos participantes em relação à sua disponibilidade. Além disso, o uso das tecnologias de informação e comunicação foi um ponto fundamental para a pesquisa, porque, como mencionado anteriormente, os colaboradores encontravam-se em diversas regiões do país<sup>23</sup>. Dessa forma, a possibilidade de fazer encontros virtuais, em qualquer local e horário, por meio da utilização de um questionário e de uma entrevista *online*, foi uma importante vantagem.

<sup>22</sup>É uma plataforma para criar formulários online, com acesso gratuito até 100 respostas mensais. Disponível em: <https://jotform.com/>

<sup>23</sup> Para preservar o anonimato dos participantes, não serão mencionados o programa de pós-graduação nem a região onde esse programa está localizado.

Em dezembro de 2015, realizei três entrevistas analisadas no texto apresentado no exame de Qualificação. As demais entrevistas e a aplicação do questionário foram realizadas no período entre abril e julho de 2016.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar, do ponto de vista metodológico, foi o uso de novas tecnologias da comunicação, de computadores com internet e plataformas. As entrevistas foram realizadas por meio do programa *Skype*<sup>24</sup> e foram gravadas em tempo real com um aplicativo chamado *Pamela*<sup>25</sup>. Além da gravação no computador, foi utilizado um gravador externo para ter uma cópia de segurança.

### 3.2.3 Recursos Metodológicos

#### 3.2.3.1 Questionário

O questionário usado como técnica de pesquisa neste trabalho foi desenhado para obter respostas mais objetivas. A intenção era construir um instrumento que fosse amigável e que incentivasse os participantes a continuarem na segunda etapa da pesquisa. Para Gil (2008), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p. 121). Segundo o autor,

construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos de pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

A seguir, relato como o questionário para o presente estudo foi construído, como os itens foram agrupados e sequenciados e como o instrumento foi aplicado.

As questões de pesquisa foram trabalhadas durante dois anos em diferentes formatos. Foram realizados alguns testes com colegas pós-graduados. Inicialmente as questões foram pensadas para entrevistas semiestruturadas. Essas questões passaram por muitas versões e por

---

<sup>24</sup>*Skype* é um *software* para realizar chamadas de voz e vídeo gratuitamente entre computadores conectados à internet ou de um computador para telefones fixos ou móveis (serviço tarifado). O programa permite ainda enviar mensagens de texto.

<sup>25</sup> Aplicativo especializado em gravação de chamadas por *Skype*, o *Pamela* foi selecionado por oferecer melhor qualidade de áudio nos principais formatos de arquivo (wav, mp3, ogg e wma). Permite pausar e continuar a gravação em um mesmo arquivo ou em arquivos separados, entre outras coisas.

reordenamentos acompanhados de leituras e reflexões sobre a temática a ser investigada. O questionário foi uma ferramenta trabalhada após o Exame de Qualificação, a partir de sugestões da banca, quando decidi fazer um instrumento de coleta que reunisse dados mais fechados e objetivos relacionados à formação e às experiências acadêmicas dos participantes com o mestrado.

O roteiro de questões [do questionário] incluiu temas como: a formação acadêmica; experiência e atividades profissionais; ingresso no mestrado; experiências com as disciplinas e grupos de pesquisa; organização do tempo e hábitos de estudo; experiências de leitura e escrita acadêmica; interesse atual de trabalhar com pesquisa acadêmica. Assim, foram apresentadas questões que poderiam ser respondidas em cerca de 40 minutos (Apêndice B).

O *design* do questionário foi criado na plataforma virtual *JotForm*, que possui elementos visuais claros, que possibilitaram a elaboração de questões com diversos formatos, como matriz com lista de opções, questões de escolha múltipla, avaliação em escala numérica e questões abertas com suporte para respostas descritivas longas, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Exemplos dos formatos de questões

The figure displays two examples of question formats from a survey. The first example is a matrix with a list of options, titled "Matriz com lista de opções". It asks the respondent to indicate the importance of various reasons for enrolling in a master's program, with a scale from 1 (lowest importance) to 5 (highest importance). The second example is a multiple-choice question titled "Questão de escolha múltipla", asking about factors that helped start research during the master's program. It includes a list of options and a text box for "Outras" (Others). Below the multiple-choice question is a numerical scale question titled "Avaliação em escala numérica com questão aberta", asking for satisfaction with study habits on a scale from 1 to 5, with a text box for a comment.

**Matriz com lista de opções**

Considerando os itens abaixo, indique os que o levaram a ingressar no mestrado.

5 MAIOR IMPORTÂNCIA  
1 MENOR IMPORTÂNCIA

Motivos	Importância
Interesse pela aprendizagem	5 ▼
Atuar/trabalhar na Universidade	2 ▼
Probabilidade de melhorar financeiramente	3 ▼
Exigência do local de trabalho pelo título/grau acadêmico	4 ▼
Desejo de contribuir para formar futuros professores	4 ▼
Interesse pelas características do programa de pós-graduação escolhido	3 ▼
Oportunidades para participar e realizar pesquisa	5 ▼
Para melhorar minha própria profissão	3 ▼
Ter prestígio pessoal e reconhecimento	4 ▼

**Questão de escolha múltipla**

Durante o mestrado, que leituras o ajudaram a se iniciar na Pesquisa?

- Metodologia de pesquisa
- Epistemologia da educação musical
- Epistemologia da música
- Teoria Educativa
- Teoria da educação musical
- Teoria de música
- Outras

**Avaliação em escala numérica com questão aberta**

Em que medida você ficou satisfeito com seus hábitos de estudo?

1 2 3 4 5

Muito insatisfeito ○ ○ ○ ○ ○ Muito satisfeito

Comente sua resposta sobre a satisfação com seus hábitos de estudo

Fonte: Elaborado pela autora

No intuito de conseguir um *design* adequado, foi utilizado um *software* prático que oferecesse um gerenciamento eficiente das respostas e com facilidade de acesso para os participantes. Esses tipos de questionários virtuais introduzem elementos distintos que contribuem decisivamente para a obtenção de dados relevantes. Um elemento fundamental, destacado por Llauradó (2006), é a compatibilidade do questionário com o equipamento do respondente: “o formulário tem que ser completamente compatível com os distintos

navegadores, sistemas operacionais e as resoluções de tela. Se não for assim, os usuários não terão a possibilidade de responder” (LLAURADÓ, 2006, p. 1). O questionário utilizado nesta tese pôde ser visualizado e respondido a partir de qualquer computador e inclusive de telefones celulares.

Os detalhes do formato dos itens, tais como a ordem dos blocos de questões, as dicas de exemplos, os textos de ajuda, o espaço visual para escrita e a forma de inserir os valores numéricos, foram primordiais para a clareza do questionário e resultaram em uma visualização confortável para o respondente. Segundo Bell (2008), “os informantes devem ser encorajados a ler e a responder as perguntas e podem ser desencorajados por um documento desorganizado, preparado apressadamente” (BELL, 2008, p. 126). Foi importante pensar nos campos que teriam que ser obrigatórios, porque “o uso de perguntas obrigatórias pode fazer que aumente o abandono no questionário” (LLAURADÓ, 2006, p. 3).

A sequência das perguntas é fundamental para o fluxo das respostas. Seguindo as recomendações de Bell (2008), tentei ordenar as questões começando com as diretas e fáceis até chegar às mais sensíveis no final do questionário (p. 126). O último item, por exemplo, solicitava: “mencione valores éticos e/ou morais que foram fortalecidos ou aprendidos durante seu MESTRADO” (Questionário *JotForm* p. 5)<sup>26</sup>. A escolha e a ordem dos temas do questionário foram assim vistas pela participante Lílian: “acho que seu questionário é abrangente, ele pega todas as áreas ali que são contempladas, durante e após o mestrado. Eu achei o questionário bastante completo. Assim, não senti uma lacuna”. Sintetizando, ela concluiu:

Lílian: [...] ficou bem legal o questionário, achei ele bem tranquilo.

Rosalía: Sim, foi muito trabalho, porque, para chegar a essa versão, foram dois anos!

Lílian: Então o trabalho valeu a pena [risos] bem legal! (p. 17).

Outro aspecto importante sobre o questionário foi o pré-agendamento. Após submeter as respostas, o participante era encaminhado automaticamente a um formulário de pré-agendamento, no qual devia indicar um número de telefone para contatos, um número de *WhatsApp* ou um contato de *Skype* e o melhor dia da semana e o melhor horário para realizar a entrevista. Havia também um espaço para o respondente informar eventuais particularidades para a realização da entrevista. O participante David informou, por exemplo: “domingo ou

---

<sup>26</sup>Nota: O questionário foi lançado na plataforma *JotForm* no mês de abril de 2016, intitulado: “Formação do pesquisador em educação musical: um estudo com egressos de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil”. Ele tinha cinco páginas mais um pré-agendamento de meia página.

segunda-feira, todo o dia, com o detalhe de ter o barulho de crianças, meus filhos”. Além disso, configurei o sistema *JotForm* para enviar automaticamente uma cópia do formulário preenchido ao e-mail do respondente.

### **3.2.3.2 Entrevista**

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Para Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (2006), as entrevistas qualitativas desenvolvem-se em função de vários assuntos e de perguntas de modo que o entrevistador tem a liberdade de introduzir perguntas adicionais (p. 673). Isso ajuda a definir com maior precisão conceitos ou a obter maior informação sobre os temas. Essa flexibilidade permitiu ter um diálogo aberto com os participantes. O objetivo era que os entrevistados conseguissem narrar circunstâncias que lembrassem o período de sua formação na pós-graduação.

#### *a) Roteiro de questões e preparação para a entrevista*

Para elaborar os roteiros de entrevista, foram consultados exemplos de pesquisas como as pesquisas de Pacheco e Oliveira (2010), Sedas Nunes (1991), Serrano Amaya (1977), Lima Pardo e Colnago (2011) e Teachout (2004a), que contribuíram com as questões sobre o tema formação do pesquisador.

A construção do roteiro de entrevista passou por reformulações para que os itens fossem ajustados para complementar as questões veiculadas no questionário. O roteiro da entrevista apontou três momentos na formação dos pós-graduados. A primeira seção de perguntas referiu-se às situações dos estudantes durante o mestrado, indagou principalmente sobre a qualificação e as lembranças próximas da defesa. A segunda seção focalizou a defesa e o período logo após essa etapa, tentando resgatar as aprendizagens a partir do contato com a banca, as sensações e emoções na etapa final do mestrado. No terceiro grupo de perguntas, questionou-se sobre a contribuição da formação em pesquisa para a vida profissional e sobre o interesse em continuar pesquisando no atual momento profissional (ver Apêndice C).

Algumas perguntas da entrevista tratavam de assuntos de um tempo passado, mas aparentemente recente, cabe mencionar, contudo, que alguns egressos haviam iniciado o mestrado há quatro ou cinco anos e, em função disso, tiveram dificuldades para lembrar de situações desse período. Trazer as lembranças à tona demandou exercitar sua memória. No que diz respeito à tarefa do entrevistador, Taylor e Bogdan (1994) afirmam que “o

entrevistador hábil apresenta perguntas que estimulam a memória. Muitos acontecimentos passados jazem profundamente ocultos na memória e muito distantes da vida diária” (p. 124). A dificuldade dos entrevistados de se lembrarem dos processos de aprendizagem da pesquisa no mestrado pode ser observada no depoimento de David:

eu apaguei muita coisa. Eu não guardei muita coisa, nem da qualificação, nem do mestrado, porque eu acabei achando lugar no mercado, um lugar muito distante da academia, entende? Então, acabou que, apesar de ser relativamente recente, parece um passado distante (David, p. 2).

Rosalía: Aí, na qualificação, no momento de qualificar, como foram as contribuições quando você apresentou?

Joe: Então! Aí realmente, daí ficou estudo de caso.... Deixa me lembrar o que aconteceu nessa qualificação [...]. Deixa eu tentar falar alguma coisa e daí eu tentar me lembrar [...] (p. 6).

O roteiro de entrevista apresenta perguntas que convidaram os participantes a resgatar lembranças tanto de momentos específicos do mestrado (qualificação, defesa) como das experiências contínuas vividas nesse período, que envolveu aprendizados nas disciplinas, trabalhar e estudar, circunstâncias de família e relações com colegas.

Como mencionado, alguns egressos haviam terminado seus cursos há mais tempo e, às vezes, na hora da entrevista, não se lembravam de detalhes. Nesse caso, eu solicitava que, se, depois, lembrassem alguma coisa, entrassem em contato, pois eu estaria disponível, e agradeceria por qualquer colaboração.

As entrevistas foram programadas para espaços de tempo em que os participantes estivessem livres e tranquilos, por isso quase todas as entrevistas foram concedidas nas residências dos informantes. Os entrevistados tinham a flexibilidade de escolher o dia e o horário que lhes fosse mais conveniente. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas nos mais variados dias e horários, inclusive em feriados e em finais de semana. A disposição dos participantes foi expressa em e-mails e no formulário de pré-agendamento, como o exemplo apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Disponibilidade para entrevista

Pré-agendamento entrevista

Nome completo

WhatsApp

Celular

ou tel. fixo (opcional)

Como lhe encontro no Skype?

Você tem um dia da semana de sua preferência para realizar a entrevista? Quinta feira seria o mais conveniente.

Horário ou período do dia 9 às 15

Caso tenha alguma particularidade que precise informar, use o campo abaixo

Eu trabalho com EAD, e na faculdade estou numa sala com cerca de 20 professores juntos. Não é conveniente fazer a pesquisa no local de trabalho. Na quinta, trabalho com atendimento remoto (em cas), mas não disponho de câmera no PC. No entanto, podemos usar o áudio, ou conversar por texto, sem problemas.

Fonte: Captura de tela do formulário de pré-agendamento – *JotForm*

Como pode ser observado na Figura 3, a participante tinha disponibilidade para a entrevista virtual e estava comprometida em encontrar as melhores condições para realizá-la. Mesmo sem contar com uma câmera de vídeo, ela entendia a importância do áudio, porque indicou a conversa por texto como última alternativa. A compreensão dos participantes para esse tipo de entrevista, bem como a disponibilidade de participar apareceram em várias entrevistas.

#### b) *Fazendo as entrevistas*

O roteiro da entrevista foi elaborado considerando-se a primeira etapa da coleta de dados feita por meio do questionário. Durante as entrevistas, muitos egressos lembravam-se de suas respostas preenchidas no questionário e viam nas entrevistas uma forma de completar ou explicar as informações dadas, como relatou Augusto: “[...] espero ter-te ajudado, porque meu questionário estava meio assim..., mas espero, agora, na entrevista, acho que se aprofundam as perguntas, as respostas, e aí você vai juntando uma coisa com outra” (p. 19). Lílian também percebeu a relação entre os dois instrumentos de coleta, o questionário e a entrevista, e afirmou que o questionário tinha sido “complementado com a entrevista”, porque, nesta última, podiam-se ver “aspectos mais pessoais” (Lílian, p. 16).

Na entrevista, eu também procurava completar as informações que os participantes não tinham especificado, como, por exemplo:

Rosalía: [...] só tinha uma coisa que eu te queria perguntar, bem básico, você tinha uma bolsa no mestrado?

Augusto: No mestrado, tinha.

Rosalía: E que bolsa foi?

Augusto: Foi Capes DS, Demanda Social.

Rosalía: Ah, entendi, só isso, porque também no questionário, tinha coisas no *design* que, às vezes, passavam, mas aí ficou ótimo (Augusto, p. 19).

Vale ressaltar que todos os entrevistados já possuíam experiência de pesquisa, considerando que são egressos do mestrado. Essa expertise apareceu em vários momentos das entrevistas, quando davam exemplos e consideravam diversos aspectos, como aceite para participar da pesquisa e disponibilidade do tempo para entrevistas.

[...] A gente que já fez pesquisa, no meu caso, no mestrado, a gente compreende. A gente precisa estar disponível para o pessoal que quer levantar os dados para sua própria pesquisa. Eu sei que é meio complicada essa questão (Nícolas, p. 1).

Sim, eu estou super a fim, porque eu acho que há uma dificuldade quando a gente faz pesquisa que envolve sujeitos ou envolve pessoas e as pessoas têm seus problemas, elas marcam, desmarcam [risos] (Augusto, p. 2).

A partir desses depoimentos, observa-se que o fluxo da entrevista foi favorecido pelo fato de os entrevistados terem tido experiência de pesquisa no mestrado. Ao colaborarem com minha pesquisa, os entrevistados remetiam às suas próprias experiências de coletar dados.

[...] é um prazer conversar com você, porque eu sei o tanto que é importante para pesquisa da gente, né? E é um prazer. Imagina! Falar da minha experiência! (Raquel, p. 17).

Quando eu precisava dos dados da pessoa, quando fiz o mestrado, foi assim... Nossa! Quando alguém dava um dado, era uma felicidade! (Fá, p. 1).

Por outro lado, os entrevistados tinham consciência da troca de papéis, de pesquisadores a pesquisados.

Joe: Eu espero não fazer que nem aqueles entrevistados que você conversa, conversa, conversa e o cara nunca fala o que você quer, né? [Risos]

Rosalía: Não, mas foi bem no contexto da temática e das perguntas. Eu acho que você respondeu bastante e tem umas perguntas que eu não fiz, porque você já tinha falado algumas coisas.

Joe: Ok! É que essa é minha primeira experiência sendo o entrevistado em vez de ser o entrevistador, sabe? [Risos]

Rosalía: É verdade! Aí, você está em outro papel (p. 30-31).

Em alguns momentos, os entrevistados compartilharam suas experiências de coletar dados para suas pesquisas, utilizando o questionário e as dificuldades inerentes a esse tipo de instrumento, como o baixo número de retornos ou reforçaram a importância da gravação para fazer uma análise posterior, “com mais calma” (Augusto, p. 15).

Embora as entrevistas tenham sido realizadas à distância, eu tinha que contar com a colaboração dos participantes para se dedicarem ao tempo da entrevista, dentro de agendas muitas vezes sobrecarregadas.

Maria Chica: Oi, olá, Rosalía

Rosalía: Oi, muito obrigada,

Maria Chica: De nada, de nada, que bom que hoje a gente pode falar, né?

Rosalía: Sim, podemos, você, com certeza, deve ter muitas ocupações, muito trabalho, não é?

Maria Chica: Sim, eu dou bastante aula e atendo também no consultório, trabalho com musicoterapia e também dou aulas nas formações dos musicoterapeutas, com especialização em antroposofia (p. 1).

Segundo Flick (2009), o entrevistador deve decidir, no percurso da entrevista, como será a sequência da realização das perguntas. Para ele,

o entrevistador enfrenta também a dúvida sobre se e quando investigar em maiores detalhes, ou quanto a auxiliar o entrevistado em suas divagações e quando fazê-lo, ou acerca de quando retornar ao guia da entrevista nos momentos de digressão do entrevistado. O termo "entrevista semipadronizada" é também utilizado em relação à escolha no procedimento real da entrevista. É preciso escolher entre tentar mencionar determinados tópicos presentes no guia de entrevista e, ao mesmo tempo, estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros que ele considera relevantes. Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado. Aqui, faz-se necessária uma mediação permanente entre o andamento da entrevista e o guia de entrevista (FLICK, 2009, p. 160-161).

Como mencionado pelo autor, a entrevista semiestruturada tem a característica de se adaptar à situação que acontece no percurso da conversa. A sensibilidade para se adaptar ao entrevistado e a sua forma de expressar as ideias, a condução do roteiro e outras circunstâncias são parte da técnica de coleta de dados.

Assim, à medida que ia fazendo as entrevistas, eu também ia melhorando minha performance como entrevistadora, ia deixando as perguntas mais claras, diminuindo a ansiedade e não fazendo tantas perguntas ao mesmo tempo. No processo de transcrição,

também fui aprendendo a me escutar melhor e experimentando outros jeitos de fazer a mesma pergunta, para deixar mais claro para o entrevistado o que eu queria saber.

No final de cada entrevista, perguntava se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação sobre os assuntos abordados. Estendia a possibilidade de que esses comentários e essas complementações pudessem ser enviados em outro momento. Deixar essa possibilidade aberta foi um elemento enriquecedor para este estudo.

Depois das entrevistas, o contato com os participantes continuou. Recebi e-mails com depoimentos adicionais relacionados com as questões e com lembranças que vieram dias depois da entrevista. O entrevistado David enviou-me um e-mail dizendo: “hoje de manhã lembrei de um detalhe [sobre as trocas com os colegas] que julgo importante no meu processo de aprendizagem em pesquisa [...] Mais uma vez, me ponho à disposição e desejo-lhe sorte com sua pesquisa. Um abraço” (David).

A respeito da condução das entrevistas, relato algumas particularidades que surgiram durante sua realização, principalmente das entrevistas não presenciais, que, por serem a distância, com auxílio de meios tecnológicos de comunicação, apresentaram outros desafios.

### c) *Particularidades da entrevista e desafios*

Cada início de entrevista era preenchido por conversas informais, os chamados *small talk*<sup>27</sup>, que tinham por função me apresentar e me aproximar dos participantes, já que os diálogos eram feitos de uma forma não presencial, a distância. Aproveitava também esses momentos iniciais para agradecer pela participação na minha pesquisa, como ilustram os exemplos a seguir.

Rosalía: Oi, bom dia!

Nícolas: Bom dia!

Rosalía: Um prazer, muito obrigada por aceitar a entrevista *online*, aqui estou morrendo de frio [explicação feita pelas roupas usadas, porque o outro estava olhando pelo vídeo do *Skype*]

Nícolas: Ah, você está no México?

Rosalía: Não [risos], eu estou no Rio Grande do Sul, faz frio aqui em Porto Alegre!

Nícolas: Ah, sim!

Rosalía: Mas lá é bom, né? Você está em Goiás?

Nícolas: Não, na verdade, eu estou em outro Estado, Na verdade, eu não mudei meu perfil do *Skype* ainda. Eu não costumo muito usar o *Skype* [sorriso].

---

<sup>27</sup> Pequena conversa: é uma conversa educada sobre coisas sem importância que as pessoas fazem em ocasiões sociais (tradução nossa). Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/small-talk>

Rosalía: Ah, sim! Não, mas obrigada, agora, para a entrevista, eu fiquei bem contente. Também pelo questionário, eu agradeço muito! (p. 1).

Rosalía: Oi!

David: Então?

Rosalía: Está tudo certo! Um prazer! Sou Rosalía! Qualquer coisa que você não entenda pelo meu sotaque, pode perguntar, que, aí...

David: Está ok!

Rosalía: ...às vezes, à distância também ou no áudio, fica meio estranho.

David: Tá!

Rosalía: Enfim, como você está? Bem?

David: Bem, bem, na medida do possível (p. 1).

No final das conversas, adotava o mesmo procedimento, agradecendo pela entrevista e deixando sempre uma possibilidade aberta, caso fosse necessária mais alguma informação.

Rosalía: É isso, praticamente, as perguntas são essas e foi muito bom, não sei se tem alguma outra coisa, se você gostaria de acrescentar algo da pesquisa, alguma coisa que lembre depois, também a gente pode estar em contato.

Nícolas: Não, tudo bem, por agora, não tenho nada para falar não, mas achei bem interessante a sua pesquisa (p. 9).

Rosalía: Muito obrigada pelas respostas e pelo tempo. Um prazer!

Augusto: Igualmente, então a gente se está falando!

Rosalía: Sim, sim, então, bom descanso, bom trabalho, boa tese de doutorado e demais [risos].

Augusto: Estou precisando [risos]. Força para a gente chegar até o fim [risos], vai dar tudo certo!

Rosalía: Sim, vai! Então, boa noite, um abraço.

Augusto: Um abraço, tchau, tchau.

Rosalía: Tchau! (p. 19-20).

Antes de se desconectarem, eu cuidava também de informar sobre a carta de cessão de direitos sobre as entrevistas gravadas.

Rosalía: Muito obrigada, a gente está conectada, depois eu vou enviar a carta mais direitinho.

Fá: Sim, sim, me manda um e-mail, a melhor forma de falar comigo é por e-mail.

Rosalía: Tá bom! Muito obrigada, Fá, um prazer!

Fá: Um prazer também, boa sorte, um abraço.

Rosalía: Um abraço, tchau.

Fá: Tchau (p. 14).

Como as interrupções no *Skype* eram comuns durante as entrevistas, eu procurava me assegurar de que os entrevistados estavam me ouvindo bem.

Rosalía: Oi!

Lílian: Oi, bom dia, Rosalía.

Rosalía: Bom dia.  
Lílian: Você está me ouvindo?  
Rosalía: Sim, estou.  
Lílian: Ah, então, tranquilo. Estou vendo sua foto.  
Rosalía: Também estou vendo aqui sua foto só, não tem problema, a gente se comunica assim.  
Lílian: Ah, então, tranquilo (p. 1).  
Rosalía: Sim, você me escuta aí?  
Joana: Estou te escutando meio longe, mas te estou escutando.  
Rosalía: Aí, me escuta melhor?  
Joana: Tudo bem! (p. 1).

As dificuldades com a tecnologia de captação de som e imagem à distância me obrigavam a ter cuidados redobrados com a gravação e com a testagem, para ver se tudo estava funcionando.

Rosalía: Você não me vê nada, não é?  
Joe: É, tá bem escuro para mim aí.  
Rosalía: (risos). Não tem como.  
Joe: Só deixa eu fazer um teste aqui no...  
Rosalía: Aí, né?  
Joe: ... no gravador. Alô! Deixa eu ligar um outro gravador.  
Rosalía: Tudo bem?  
Joe: Tudo bem e você?  
Rosalía: Tudo bem aqui.  
Joe: Opa! Melhorou, consigo te enxergar melhor agora (p. 1).

Mesmo fazendo os testes, era comum que as conexões caíssem. Alguns participantes manifestavam preocupação em saber se o áudio estava claro e se a gravação estava funcionando, o que demonstra que tinham conhecimento sobre técnicas de pesquisa. Durante a entrevista com Ruan, a ligação caiu e o entrevistado se preocupou com a gravação da conversa.

Ruan: Oi? A imagem está congelada, você está gravando?  
Rosalía: Sim, está gravando, podemos tirar o vídeo para ver se melhora... deixa eu ver se está gravando... pode continuar, agora deu!  
Ruan: Então podemos continuar?  
Rosalía: Sim, podemos (p. 3).

Os entrevistados também tiveram calma para retomar a ligação, Ruth, por exemplo, procurou outro ponto de conexão dentro de sua casa para melhorar a comunicação e se preocupou com a continuação da gravação.

Rosalía: Espera um pouquinho, que se está cortando bastante [caiu a ligação].  
Ruth: Oi, melhorou?

Rosalía: Acho que sim, melhorou um pouquinho, pelo menos aqui está bem.

Ruth: Eu mudei de lugar, fechei a porta.

Rosalía: É, porque se escutava com muito vento e se cortava bastante, às vezes, mas está bem agora, eu acho que dá para continuar (p. 5).

Quando a ligação caía, eu tentava retomar os temas que estavam sendo tratados na entrevista. Mas todo o meu cuidado não impediu que uma das entrevistas tivesse que ser refeita em função de falhas na gravação, como ilustra o diálogo a seguir.

Rosalía: Oi? Ah, que coisa, que vergonha... não estou te escutando.

Raquel: E, agora? Deu?

Rosalía: Agora deu!

Raquel: Ah, é que estava com a placa ligada e esqueci de ligar o telefone.

Rosalía: Sim, tranquila. Ah, ontem virei a noite testando o programa. “Por que não deu certo? Não pode ser!”.

Raquel: Nossa! Que ruim. Às vezes acontece, essas coisas de tecnologia têm hora que deixa a gente na mão mesmo.

Rosalía: É, foi bem ruim. E justo você me falando de tecnologia, e eu pensei: “Não, que vergonha!” [Risos]

Raquel: [Risos]. Não! Acontece, eu que trabalho com tecnologia, eu sei que acontece muito. Não, sem problema. Imagina! E agora, vamos de novo! [Risos, com boa atitude]

Rosalía: Ah, desculpa, mas [por outro lado] as perguntas vão estar mais treinadas.

Raquel: Sim, sim [risos].

Rosalía: Deixa ver aqui, se está tudo certo. Agora tem outro gravador aqui, que coisa, que loucura [risos de ambas] (p. 1).

Rosalía: eu acho que você retomou muitas coisas bem importantes, eu anotei bastante, ontem depois do acontecimento [risos de ambas, pela perda da gravação], mas basicamente você retomou essas coisas assim, bem... quase textual do que a gente falou ontem, que bom que a gente está fresquinha. E acho que você acrescentou ainda mais coisas.

Raquel: Ah, que bom [risos] (p. 16).

Raquel: Não, mas acontece mesmo, a gente que mexe com tecnologia, a gente sabe que tem hora que deixa na mão e você tem que pedir desculpas e fazer de novo (p. 17).

Toda a minha estrutura de gravação estava programada para fazer as entrevistas por *Skype* ou pelo telefone, não considerei a possibilidade de fazer pelo *Facebook* e não tinha o programa adequado para fazer a gravação com um bom áudio. O entrevistado Joe dispôs-se a gravar sua voz em seu computador e no celular. De meu lado, também foi gravada a entrevista com um celular, em suma, resultaram dois áudios, um, com a voz mais clara dele, e outro com a minha voz. Após a gravação, Joe, no mesmo dia, enviou-me a gravação dele via *Dropbox*, mostrando a disponibilidade e o grau de colaboração por parte do entrevistado.

Alguns entrevistados, por não terem uma conta de *Skype*, preferiram fazer a entrevista só por telefone ou por ligação de *Skype*, porém, só com áudio, para manter a concentração. Quando a entrevista era feita só com áudio, eu ficava um pouco nervosa, os silêncios colocavam-me ainda em uma situação de constrangimento, quando as respostas eram muito curtas e tinha que dar continuidade ao diálogo rapidamente.

*d) Relação entrevistador-entrevistado: quando eles questionam*

Em alguns momentos das entrevistas, os egressos também tinham curiosidades sobre mim, sobre meus estudos, sobre o meu país de origem, sobre o doutorado na UFRGS, sobre meus projetos profissionais. Eu respondia a essas perguntas entendendo que a relação entre entrevistador-entrevistado é dialógica.

Augusto: Você já está no Brasil há muito tempo? Você nasceu no exterior e depois veio para cá?

Rosalía: Sim, eu sou mexicana e eu tenho três anos no Brasil.

Augusto: Ah, não tem muito tempo não! [...] E deixa te falar, você qualifica em dois anos, o processo de qualificação do doutorado, ele se dá no meio do curso, como é que é?

Rosalía: Eh, agora eu já qualifiquei em 2015, maio, justamente há um ano eu qualifiquei, final de maio 2015, está fazendo um ano.

Augusto: Que legal (p. 3).

Ruth: Você já está terminando as entrevistas?

Rosalía: [Risos nervosa]. É, eu estou...

Ruth: São quantas entrevistas?

Rosalía: Agora tenho 14 entrevistas, bastante.

Ruth: Nossa! Muito, não é?

Rosalía: Muito, muito e mais os questionários que foram todos *online*, então é muita informação, e eu espero conseguir organizá-la também (p. 22).

Norma: E você, terminando o doutorado, pretende voltar para o México?

Rosalía: É, eu quero voltar precisamente para trabalhar muito na Universidade, essas coisas de ainda construir muito dentro da área (p. 10).

Como se observa, em alguns momentos da entrevista, os entrevistados inverteram os papéis convertendo-se em entrevistadores. Nesse caso, cabe, mais uma vez, citar Flick (2009), que coloca o envolvimento pessoal como um aspecto destacado na realização da entrevista na abordagem qualitativa. Para o autor,

a realização de entrevistas abertas exige um maior envolvimento entre o entrevistado e o pesquisador do que aquele necessário na simples entrega de um questionário. Na gravação de conversas cotidianas, espera-se dos participantes certo grau de revelação de suas próprias vidas cotidianas que

eles não consigam, com facilidade, controlar antecipadamente [...]. De um ponto de vista metodológico, a pesquisa faz mais justiça a seu objeto por meio desses procedimentos. Da perspectiva da praticabilidade cotidiana, estes procedimentos acarretam uma exigência muito maior das pessoas envolvidas (FLICK, 2009, p. 109).

### 3.2.3.3 Aplicativos utilizados na coleta, gravação e transcrição

Os aplicativos tiveram um papel importante para a realização de todo o estudo. A necessidade de criar o questionário em uma plataforma *online* me fez aprender a utilizar o programa *Jotform*, a partir de tutoriais e com o auxílio de colegas<sup>28</sup> mais treinados para construir o questionário no sistema.

Os aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook* foram importantes para a comunicação com os participantes, porque possibilitaram um contato direto por meio de diálogos por mensagem ou ligação, principalmente para combinar os dias e horários da entrevista.

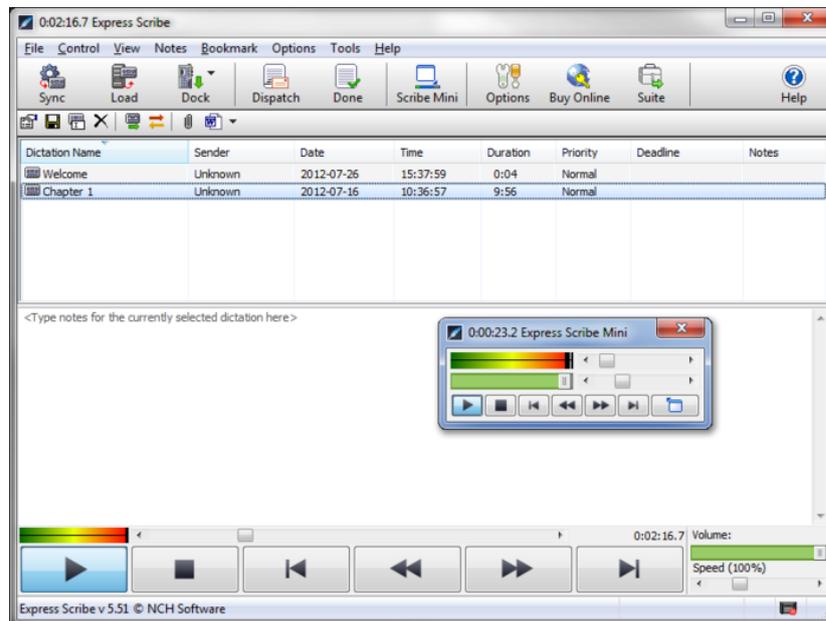
Realizar a entrevista pelo programa *Skype* foi vantajoso por se tratar de um programa acessível, gratuito, restrito a uma conta de usuário pessoal e que pode ser instalado em computadores ou em telefones celulares. Investi um tempo para entender e aprender a usar os programas de gravação de áudio *Pámela* e o gravador de chamadas nativo do *Google Play*, que foram muito eficientes para meu objetivo. Os aprendizados foram desde coordenar e ativar a gravação até aprender a guardar os arquivos a partir do programa *Pámela*. Esses programas de gravação foram fundamentais para conseguir uma boa qualidade de som, o que, por sua vez, facilitou a transcrição das entrevistas.

O *Express Scribe* (Figura 4) foi um programa que me auxiliou para realizar as transcrições em conjunto com o Programa *Word* (do *Office Microsoft*), porque evitou o desconforto de trocar de tela entre os diferentes programas. Além disso, trouxe a facilidade da digitação de comandos para conduzir o áudio, baixar a velocidade e parar o áudio no momento em que precisava para digitar o que ouvia da gravação.

---

<sup>28</sup> Agradeço à colaboração de Tiago Rodrigues e Sergio Celestino Aguirre, pelo tempo para explicar e ensinar as funções e os recursos do programa *JotForm*.

Figura 4 – *Express Scribe* – Visualização de funções



Fonte: Captura de tela *software Express Scribe*

Também foram utilizadas as chamadas “nuvens” de informação como o *OneDrive* e o *Google Drive*, que foram importantes para fazer uma cópia de segurança. No começo, esses recursos foram usados para armazenar todas as gravações das entrevistas e, depois, para salvar a maioria dos arquivos que foram gerados diariamente no percurso da pesquisa.

O aplicativo *OneNote* auxiliou-me para registrar várias anotações referentes às entrevistas e às orientações, e também ideias que surgiram, espontaneamente, em todo o processo da pesquisa. Também me auxiliou a guardar imagens e a fazer lista de tarefas. Esse aplicativo é fácil de acessar e pode ser usado em qualquer dispositivo com internet.

De maneira similar, o programa *Evernote*<sup>29</sup> foi importante para guardar artigos completos e *links* de páginas úteis para a tese. Além de ser um aplicativo de fácil instalação no computador e no celular, foi prático para fazer anotações e lembretes diários. Além disso, o uso dos chamados “favoritos” do *Google Chrome* serviu como auxílio para salvar atalhos de artigos, de teses, de blogs, de vídeos e de informações dos participantes, para citar alguns exemplos. No Quadro 2, resumem-se os programas utilizados.

<sup>29</sup> Agradeço à entrevistada Raquel pela indicação do aplicativo *Evernote*. Gentilmente ela enviou por e-mail um conjunto de sugestões sobre recursos eletrônicos úteis em futuros trabalhos de pesquisa.

Quadro 2 – *Softwares* utilizados na pesquisa.

<p><b>Meios para contato</b></p> 	<p><b>Entrevista/Gravações</b></p> 	<p><b>Transcrição</b></p> 	<p><b>Anotações</b></p> 
<p><b>Questionário</b></p> 	<p><b>Backup de dados</b></p> 		<p><b>Links Favoritos</b></p> 

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.2.3.4 Questões éticas

A permissão para que eu pudesse utilizar as informações do questionário foi solicitada no próprio documento, no qual eu perguntei se o participante aceitava responder e, se sim, ele declarava o aceite com uma marca no lugar indicado. A carta de cessão de direitos das entrevistas (conhecido como termo do consentimento livre esclarecido) foi enviada por e-mail ou pelo correio e foi devidamente assinada (Apêndice D).

Como mencionado, os pseudônimos foram escolhidos pelos participantes. Como esta pesquisa versa sobre assuntos da pós-graduação, tive o cuidado de preservar os nomes mencionados nas entrevistas, como, por exemplo, nomes de instituições, universidades, programas, professores e/ou pessoas do meio acadêmico, para não comprometer os participantes ou expor pessoas ou instituições.

No Quadro 3, apresento dados resumidos sobre a realização das entrevistas. Nele é possível observar com detalhe os dias e os horários dos encontros, o meio pelo qual o contato foi realizado (presencial, telefone, *Skype*), a duração da entrevista e o número de páginas da transcrição.

Quadro 3 – Dados das entrevistas realizadas

	Pseudônimo em ordem alfabética	Data da entrevista	Dia de semana	Horário	Meio de contato	Duração da entrevista	Nº de Páginas Transcrição
1	Antônio	26/05/16	Quinta	19h 42min.	Word/Gmail	-	3p.
2	Augusto	23/05/16	Segunda	19h 49min.	Skype Áudio e vídeo	60 min. 09s	20p.
3	Cláudia	13/12/14	Sábado	16h 30min.	Presencial	83 min.	25p.
4	Cléo	10/12/14 15/12/14	Quarta Segunda	21h 20h	Skype Áudio e vídeo	60 min. 44 s 38 min.	35p.
5	David	22/05/16	Domingo	21h 09min.	Skype Áudio e vídeo	52 min. 41s	14p.
6	Fá	21/05/16	Sábado	21h 29min.	Skype Áudio e vídeo	63 min. 51s	12p.
7	Joana	06/06/16	Segunda	11h 40min.	Tel. Fixo-Skype Áudio	32 min. 55s	9p.
8	Joe	24/06/16	Sexta	14h 20min.	Facebook Áudio e vídeo	120 min. 10s	33p.
9	Lílian	09/06/16	Quinta	11h 09min.	Skype-Áudio	53 min. 50s	19p.
10	Mara	23/06/16	Quinta	15h 12min.	Skype -Áudio	46 min. 27s	10p.
11	Maria Chica	29/06/16	Quarta feira	16h 13min.	Tel. Fixo-Skype Áudio	48 min. 25s	9p.
12	Nícolás	26/05/16	Sexta	9h 18min.	Skype Áudio e vídeo	50 min. 04s	9p.
13	Norma	08 /07/16	Sexta	14h	Skype- Áudio	47 min. 24s	10p.
14	Pedro	12/03/15	Quinta	18h30min.	Presencial	120 min.	29p.
15	Raquel	31/05/16	Terça	20h 18min.	Skype Áudio e vídeo	76 min. 17s	18p.
16	Ruan de Souza	03/06/16	Sexta	10h 18min.	Skype Áudio e vídeo	53 min. 58s	12p.
17	Ruth	19 e 20 /06/16	Domingo Segunda	16h 13min. 11h 28min.	Skype Áudio	35 min. 72s 80 min.	24p.
18	Towers	26/05/16	Quinta	13h 30min	Tel. Celular Áudio	52 min. 75s	9p.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3 Tratamento dos dados empíricos

#### 3.3.1 Dados do questionário e transcrições de entrevistas

As informações do questionário foram organizadas automaticamente no momento de envio. O programa *Jotform* gerou um arquivo *Excel* (Ver Figura 5), que era atualizado a cada resposta dos participantes. Além disso, o programa encaminhava para meu e-mail um arquivo em *PDF* a cada questionário preenchido.

Figura 5 – Base de dados gerada a partir do questionário *JotForm online*

Contribuições 2	Disciplina 3
Diversas leituras acerca de métodos de pesquisa qualitativa. Contato direto com as produções nacionais e internacionais em educação musical. Análise de dissertações e teses.	Tópicos em Etnomusicologia
Aprofundamento sobre as correntes da educação musical que se estabeleceram no Brasil.	PESQUISA ORIENTADA
Entender a amplitude do que se pode estudar em Educação Musical.	Pesquisa em música
Compreender formatos das diferentes pesquisas e novas possibilidades para a pesquisa em artes.	
Ampliar a importância da formação do professor.	metodologia de pesquisa
Conhecimento sobre Educação Musical, primeiras leituras sobre as pesquisas na área. Mais importante, conhecimento sobre quem sou minhas convicções.	Disciplina sobre Música Eletroacústica
A visão da perspectiva histórico cultural, e contribuições de Vigotsky acrescentaram muito valor à minha formação. Parte desses estudos tornaram-se um trabalho apresentado na ANPPD.	Metodologia da Pesquisa
Contribuiu para dar delineamento na dissertação à área da pesquisa (Educação Musical).	Dissertação de Mestrado
Entender os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos da Educação Musical com maior clareza e refletir sobre os objetivos a serem alcançados como educador musical.	Educação Musical e Formação Docente
Conhecimento de metodologias de pesquisa.	Pesquisa dirigida
Nesta disciplina tivemos um contato mais aprofundado com a literatura (educação musical).	Estágio Docente
Me orientei quanto às questões da etnomusicologia, quanto ao tipo de abordagem desta área e quanto aos problemas que demandam tal abordagem.	
Compreensão do contexto social do educando.	
Compreender a teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991). Conhecer outras teorias associadas a aprendizagem social e a antropologia da aprendizagem.	Etnografia e Cultura
Discussões teóricas com demais colegas.	Tópicos em Cognição Musical

Fonte: Captura de tela – Programa *Excel*

O arquivo Excel gerado pelo programa *Jotform* organizou todos os dados em uma planilha, conforme cada item colocado no questionário. Depois, esse arquivo foi organizado para tratar as informações de maneira mais visual por meio de cores e palavras-chave (Figura 6).

Figura 6 – Base de dados do questionário, reordenada por cores

HÁBITOS DE ESTUDO	TEMPO SUFICIENTE?
Ruth	Não
Lilian	Sim
Nicolas	Sim
Antônio	Sim

Fonte: Captura de tela – Programa *Excel*

A transcrição das entrevistas foi realizada de maneira textual, respeitando fielmente as palavras do entrevistado e da entrevistadora, fazendo algumas anotações complementares entre parênteses. No total, foram transcritas 17 entrevistas, porque uma foi respondida por escrito por correio eletrônico. Seis entrevistas foram transcritas por profissionais e as onze

restantes foram transcritas por mim. A maior dificuldade para a transcrição, por ser estrangeira, foi me acostumar com os sotaques do português de diferentes regiões do país. Outra dificuldade foi a pouca aproximação com os modismos próprios das regiões. Cabe destacar que os entrevistados foram muito compreensivos e colaborativos na questão da língua, tanto ao me questionarem durante as entrevistas quanto ao se colocarem à disposição para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir posteriormente, no momento a transcrição. Um exemplo dessa preocupação fica evidente no diálogo que segue.

Joe: Está legal! Ah, outra coisa, é o seguinte, que eu ia dizer para ti, você vai fazer essa transcrição e tudo mais...

Rosalía: Sim, eu vou cuidar bastante. Você está preocupado?

Joe: Não, não! Na verdade, eu queria dizer assim, você pode ficar bem à vontade. Faz a transcrição, e você não precisa mandar ela para mim, para eu corrigir não. Está legal?

Rosalía: Ah, sim!

Joe: Se você tiver alguma dúvida sobre algum assunto, na hora que você estiver finalizando, escrevendo, se quiser esclarecer alguma coisa, ou se você ficar em dúvida, se falei realmente alguma coisa, aí você me manda os textos mais no final, já quando estiver meio preparando a tese. Não precisa me mandar a transcrição para eu aprovar [...]. Você faz a transcrição, usa, vai fazendo teu trabalho, daí, se pintar alguma dúvida ou alguma coisa que você quer que eu olhe: 'óh, você realmente falou isso?' Aí eu... Pode entrar em contato (Joe, p. 32).

### 3.3.2 Categorização

O processo de categorização dos temas foi realizado depois da transcrição das entrevistas. Para Bogdan e Biklen (1994), a codificação na investigação qualitativa desenvolve-se a partir de determinadas questões e preocupações de investigação que dão origem a determinadas categorias (p. 221). O processo de categorização incluiu ler atentamente as entrevistas e extrair temas relevantes das transcrições, identificando temas comuns. A partir da codificação dos dados coletados, as categorias deste trabalho correspondem a tópicos como a formação acadêmica e em pesquisa dos egressos de mestrado. A organização maior da estrutura considerou pensar a formação em fases temporais, antes do mestrado, durante e após o mestrado, e ainda uma categoria relacionada a desejos na carreira acadêmica e/ou profissional.

O processo de elaboração dessas categorias não teria chegado nesse estado se não fosse pela primeira ida ao campo e ao resultado das três primeiras entrevistas. A reelaboração das técnicas para a coleta das informações na segunda imersão no campo foi importante,

porque trouxe informações novas que modificaram levemente as categorias<sup>30</sup>. De acordo com Bresler (2007), há uma sobreposição constante entre coleta e análise de dados. Embora tudo seja planejado, o *design* da pesquisa é emergente, respondendo aos assuntos investigados. Os assuntos são focalizados progressivamente, incorporando questões apresentadas pelos participantes (BRESLER, 2007, p. 12). Quando terminei a coleta, li várias vezes os dados coletados e refleti sobre os depoimentos dos entrevistados, procurando a melhor organização dos itens. No Quadro 4, apresento as categorias construídas para a organização do texto final desta tese.

#### Quadro 4 – Categorias de análise

1. Antes do mestrado: experiências acadêmicas e profissionais dos participantes
2. Durante o mestrado: momentos/atividades durante o curso (linhas descontínuas)
3. Orientações: a partir da ótica do orientando
4. O tempo todo: momentos/atividades que atravessam o curso (linhas contínuas)
5. Aprendizados do mestrado: o que ficou e perspectivas futuras

Fonte: Elaborado pela autora

A organização dessas cinco categorias ofereceu um olhar para os dados de maneira temporal e a-temporal, conforme os assuntos, identificando linhas descontínuas, como os fatos pontuais no tempo, e as linhas contínuas, como os fatos ocorridos durante todo o processo de formação, e uma categoria que resumiu o passado (o que ficou) e visou ao futuro (as perspectivas).

A primeira categoria diz respeito às experiências acadêmicas e profissionais dos participantes, apresentando a trajetória anterior ao ingresso no mestrado, além dos motivos para entrar no mestrado. A segunda categoria inclui situações que aconteceram em um determinado momento, por exemplo, a qualificação e a defesa final. A terceira categoria diz respeito às experiências e aos aprendizados adquiridos durante as orientações. A quarta categoria reúne as atividades que apareceram durante o tempo todo no mestrado, como linhas contínuas, como, por exemplo: estudar e trabalhar, experiências com a escrita e mesmo aspectos pessoais. A quinta categoria agrupa aspectos de avaliação dos aprendizados que

---

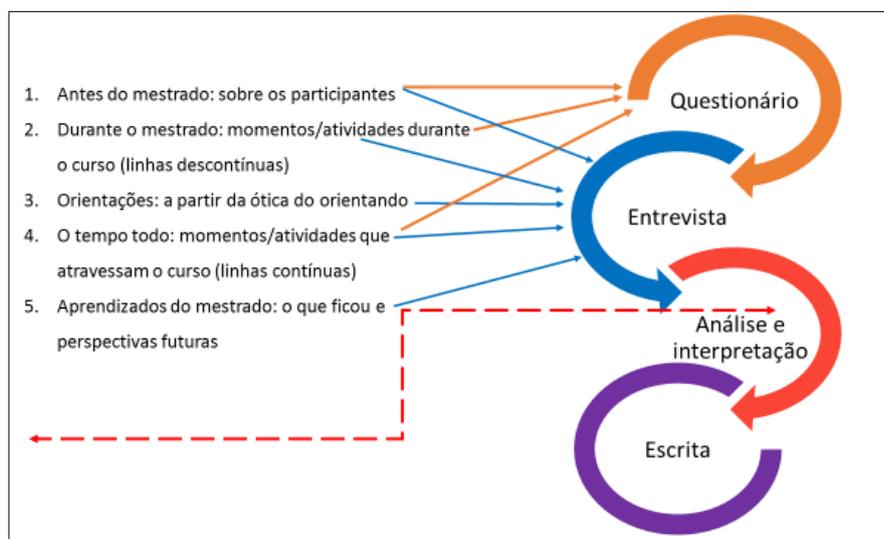
<sup>30</sup> Essa reelaboração considerou as sugestões feitas pelas professoras que participaram da Banca de Qualificação: Profa. Dra. Teresa Mateiro (UDESC), Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas (UFPR) e minha orientadora, Profa. Dra. Jusamara Souza; realizada em maio de 2015.

ficaram após terminar o mestrado e também uma visão futura das atividades relacionadas com a prática e a formação em pesquisa.

### **3.3.3 Análise e interpretação dos dados**

O tratamento dos dados consistiu em categorizar, analisar e interpretar, já que se trata de um estudo qualitativo. Merriam (2009) descreve a análise de dados como um processo complexo que envolve o movimento entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação (p. 176). O questionário foi utilizado com o objetivo de coletar informações, focando mais na objetividade das respostas. Eu não tinha tido ainda muita experiência com esse tipo de ferramenta, por isso, usei programas computacionais como o *Excel* e o *Jotform*. Eu nunca tinha feito um questionário com questões fechadas, por isso essa elaboração foi bem difícil para mim, mas foi uma experiência enriquecedora para a minha formação como pesquisadora, em função do trabalho com minha orientadora e das sugestões recebidas durante o exame de Qualificação. Com o tratamento dos dados coletados por meio da entrevista tinha um pouco mais de proximidade, já que, no mestrado (TREJO LEÓN, 2009), havia também feito entrevistas semiestruturadas e trabalhado com a metodologia do estudo de caso. O exercício de entrevistar é prazeroso, pois pressupõe o contato com pessoas, quando podemos conversar mais. No dizer do participante Joe, na “entrevista, você consegue focar melhor o que você quer fazer e consegue também explorar melhor o que a outra pessoa quer dizer” (p. 3-4). Depois de categorizar as informações, pude fazer um resumo, representado na Figura 7, sobre a relação entre os instrumentos de coleta de dados e as categorias, o que ajudou a interpretar os dados.

Figura 7 – Categorias e instrumentos de coleta



Fonte: elaborada pela autora

Os dados obtidos por meio dos dois instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, foram vastos e trouxeram uma diversidade de depoimentos que formaram um leque grande de informações para analisar e interpretar. Na interpretação das informações, tentei incluir a maioria dos relatos possíveis em cada seção. A ordem dos depoimentos foi sequenciada conforme a similaridade de assuntos, mas, algumas vezes, deu-se também por contraste. Um desafio foi cuidar de cada detalhe das questões éticas, como quando apareciam nomes de pessoas do meio acadêmico, de instituições importantes ou assuntos relacionados com questões muito pessoais dos participantes. Nesses casos, tentei extrair a essência dos relatos para não expor nenhuma situação ou pessoa.

É importante destacar que a riqueza das entrevistas resultou de vários fatores. Por um lado, os roteiros dos questionários e das entrevistas funcionaram muito bem como complementos, porque o questionário, por ter sido enviado antes da entrevista, permitiu que as pessoas se preparassem e ficassem pensando sobre alguns assuntos relacionados ao tema. Por outro lado, acredito que, o fato de ser estrangeira, em certa medida, colaborou para que os entrevistados sentissem confiança para relatar mais informações, com mais detalhes. Todas essas questões foram consideradas no momento da interpretação dos dados.

### 3.3.4 A escrita da tese: organização e desafios

O contato com a realidade do estudo como investigadora – como ir ao campo, receber os questionários preenchidos e realizar as entrevistas para estabelecer esse contato com os

participantes – foi uma parte muito prazerosa e de muito crescimento. A escrita da tese correspondeu a “colocar” essa realidade no papel. Essa tarefa foi muito complexa. Antes de começar a escrita do relatório final, durante todo o estudo (como mencionado na seção – Aplicativos utilizados), utilizei dois *softwares* para realizar anotações, escrever os diários de entrevista e guardar ideias no percurso do estudo. Um deles, o *OneNote*, ajudou-me a criar itens para organizar as informações. Por exemplo, os principais itens foram: diários de entrevista; diários de metodologia; orientações, tarefas urgentes; escrita; outros tópicos acadêmicos; relatório final e anotações rápidas. Para cada item, era possível criar anotações, gerando subitens com diversos assuntos (ver Figura 8), a exemplo: Diários de metodologia – Reflexões de entrevista.

Figura 8 – *OneNote* – Organização, anotações e imagens

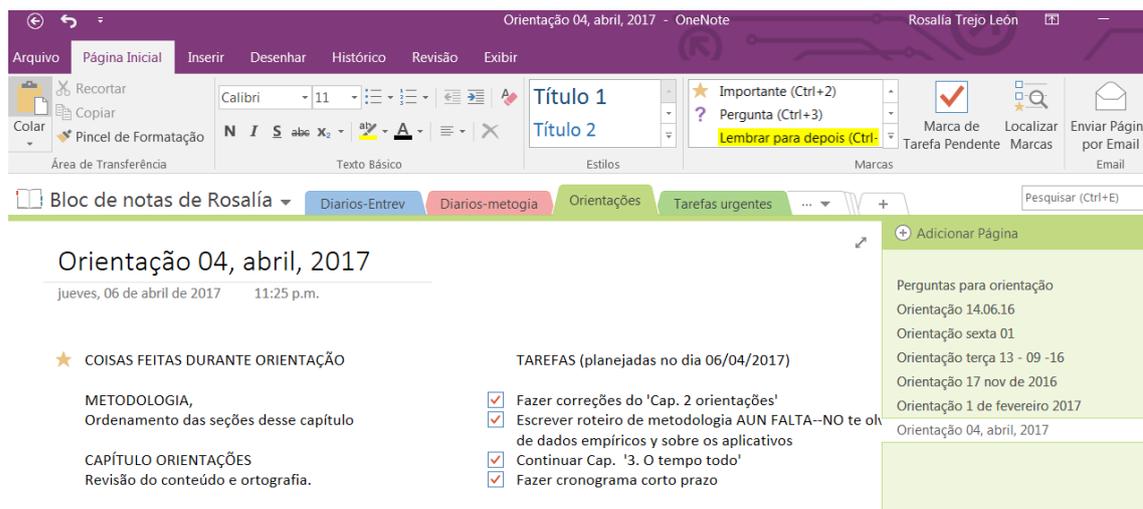
The screenshot shows the OneNote Online interface. The top navigation bar includes 'OneNote Online', 'OneDrive Documents', and the notebook name 'Blocos de notas de Ros...'. The left sidebar shows a hierarchical structure of sections and pages. The main content area displays a page titled 'Reflexões das entrevistas' with handwritten text and a table of interview data.

Pseudônimo	Feita	Data de entrevista realizada	Dia de semana	Horário de entrevista	Duração Em Minutos	Meio	Páginas	Observações principais	Carta cessão
Nicolas	IV	26/05/16	Sexta	09:18	50:04	Skype		Feriado	*
Alves	III	23/05/16	Segunda	20h	60:09	Skype			
David	II	22/05/16	Domingo	21:09	52:41	Skype	14 pp		*
Raquel	VI	31/05/16	Terça	20:18	76:17	Skype			
Fá	I	21/05/16	Sábado	21:29	63:51	Skype			*
Lilian	IX	Quinta da manhã 21:00							
Joana	VIII	06/06/16	Segunda	11:40	32:55	Tel. Fixo (Skype)		Hora prevista 10:30	
Ruan de	VII	03/06/16	Sexta	10h	53:58	Skype			

Fonte: Captura de tela – *OneNote Online*

O programa *OneNote* ajudou-me ainda a introduzir imagens e a destacar textos com cores e símbolos que incluí no programa. Além disso, durante o percurso, anotava, nesse aplicativo, todas as minhas dúvidas para orientação, inclusive cheguei a realizar algumas transcrições de orientação e a colocar comentários com a ajuda desse programa. A Figura 9 traz um exemplo das anotações que surgiram em uma orientação e que eram relacionadas com a escrita dos capítulos.

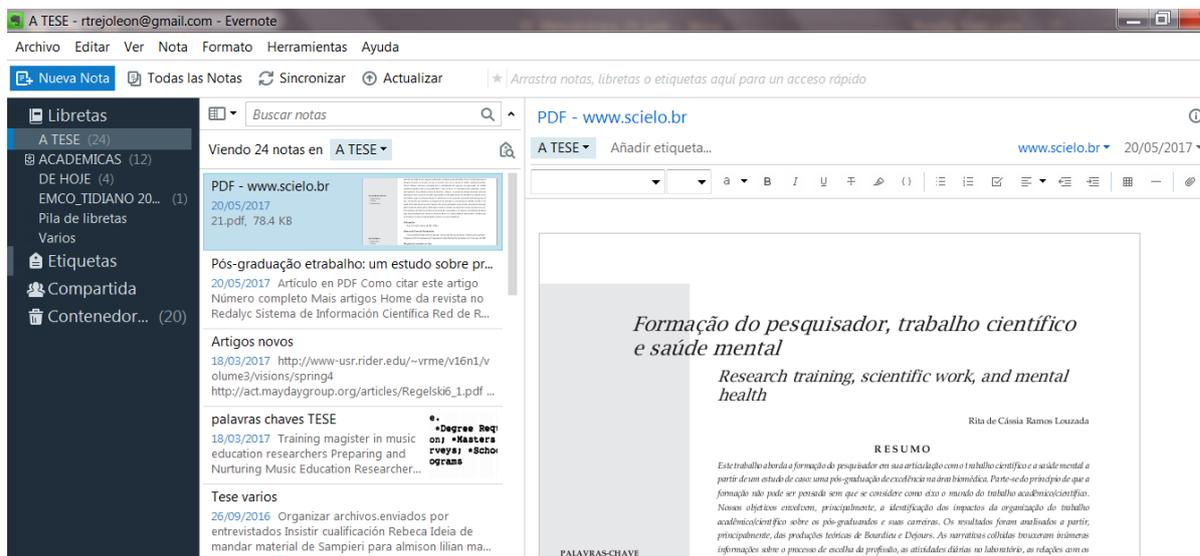
Figura 9 – OneNote – Anotações para organização da escrita



Fonte: Captura de tela – OneNote para Microsoft Office

Outro programa, o *Evernote*, serviu como agenda e como recordatório para as entrevistas. Ele ainda foi útil para a organização de *links* de páginas interessantes para a tese e para guardar uma série de artigos, aos quais tinha rápido acesso visual e também acesso à fonte original (ver Figura 10).

Figura 10 – Evernote – Links e artigos para a tese



Fonte: Captura de tela – Aplicativo Evernote

Todos esses recursos auxiliaram-me a guardar e a ordenar informações durante o processo de escrita. Cabe destacar a grande ajuda dos dicionários de português e dos

dicionários de sinônimos em português que contribuíram para a redação e a procura de significados de palavras de artigos e até das próprias entrevistas.

Por outra parte, um dos grandes desafios da escrita da tese foi trabalhar com os depoimentos dos entrevistados. Extrair as ideias centrais de cada relato não foi uma tarefa fácil, mas tentei organizar as ideias de cada item, convertidas para um discurso mais fluido. Trabalhei cada depoimento com paráfrases ou textualmente, fazendo a interpretação com as minhas colocações e reflexões. As sensações da escrita, no relatório final, foram realmente de dialogar mais uma vez com os dados, com os participantes. Diferente do processo de análise, a escrita exigiu um envolvimento com cada palavra e com o significado de cada depoimento. Ao mesmo tempo, trouxe a necessidade de cortar trechos longos sem perder a mensagem do entrevistado. Enfim, todas essas questões, que estão presentes nos textos com um viés sociológico, podem ser relacionadas com o que Flick (2009), citando Wolf (1987), afirma sobre as formas de redação nos textos em ciências sociais. As formas podem ser variadas e a forma de escrita chega a ser vista, inclusive, como a essência da ciência social. Para Wolff (1987, p. 333 apud FLICK, 2009, p. 369),

fazer ciência social significa, principalmente, produzir textos (...). As experiências de pesquisa precisam ser transformadas em textos e entendidas com base em textos. Um processo de pesquisa tem descobertas apenas quando e à medida que estas possam ser encontradas em um relatório, independentemente de quais tenham sido essas experiências realizadas por aquelas pessoas envolvidas na pesquisa. O caráter observável dos fenômenos das ciências sociais e sua objetividade prática estabelecem-se nos textos e em mais nenhum outro lugar.

É apenas no relatório final que se representam, interpretam e refletem as experiências dos entrevistados convertidas em um objeto de estudo que tenta deixar algumas respostas ou talvez mais questões sobre o que foi estudado.

## 4. SOBRE OS PARTICIPANTES

### 4.1 Perfil e formação anterior ao mestrado

Como mencionado, participaram da pesquisa 18 egressos de mestrados de Programas de Pós-Graduação em Música. No Quadro 5, apresenta-se a lista dos participantes, citados por ordem alfabética pelos seus pseudônimos, com os dados sobre sexo e ano de conclusão do mestrado.

Quadro 5 – Dados dos participantes

No.	Pseudônimo	Sexo: M = masculino F = feminino	Ano de Conclusão do Mestrado
1.	Antônio	M	2013
2.	Augusto	M	2013
3.	Cláudia	F	2011
4.	Cléo	F	2011
5.	David	M	2012
6.	Fá	F	2011
7.	Joana	F	2012
8.	Joe	M	2013
9.	Lílian	F	2013
10.	Mara	F	2013
11.	Maria Chica	F	2013
12.	Nícolas	M	2012
13.	Norma	F	2012
14.	Pedro	M	2012
15.	Raquel	F	2011
16.	Ruan	M	2013
17.	Ruth	F	2012
18.	Towers	M	2011

Fonte: Elaborado pela autora

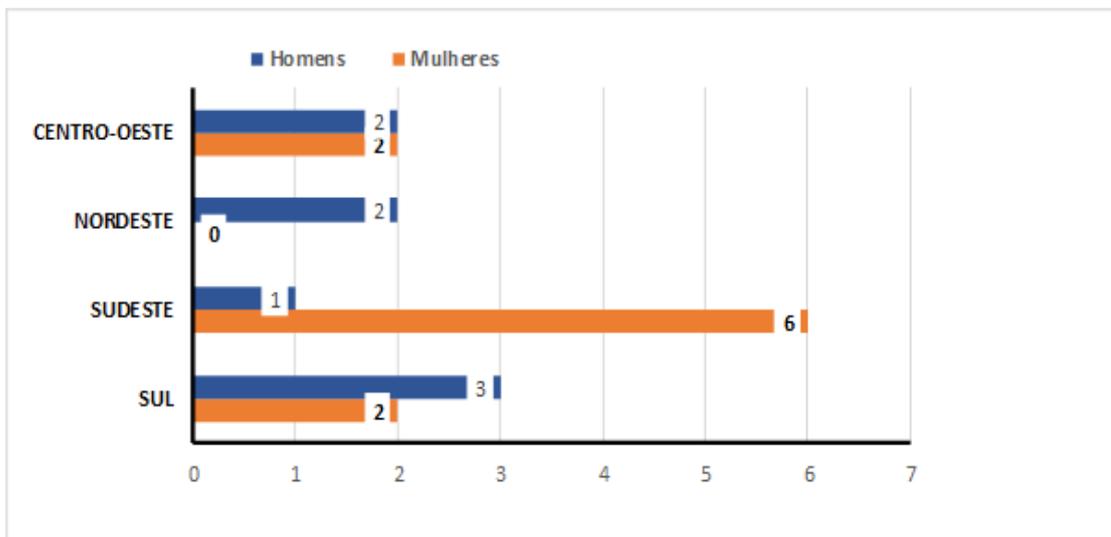
O detalhamento das informações sobre os participantes, que é apresentado na sequência, foi possível ser organizado a partir dos dados coletados por meio do questionário, conforme explicado no capítulo 3.2.3.1.

#### *Idade, sexo e região de naturalidade*

Com relação ao sexo dos participantes, observa-se um leve predomínio (55,56%) do sexo feminino, cuja naturalidade concentra-se na região Sudeste (60%). Na verdade, há um equilíbrio entre as participantes naturais de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (duas mulheres de cada estado). Da mesma forma, há também um equilíbrio entre o número de

mulheres nascidas nas regiões Sul e Centro-oeste, sendo duas naturais do estado do Paraná e duas de Goiás. Como indicado na Figura 11, quase a metade (três) dos homens (oito) que responderam ao questionário e à entrevista nasceram na região Sul (em Santa Catarina e no Paraná), dois nasceram no estado da Bahia, dois em Goiás e um no Rio de Janeiro.

Figura 11 – Distribuição dos participantes por sexo e região de naturalidade



Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

Quanto à idade, como indicado na Tabela 1, a maioria (55,56%) dos participantes situa-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, havendo um predomínio masculino na faixa mais jovem, dos 25 aos 30 anos. Apenas uma participante tem mais de 55 anos.

Tabela 1 – Distribuição dos(as) participantes de acordo com a faixa etária

	MULHERES	HOMENS	Total (%)
25-30 anos	1	2	3 (16,67%)
31-35 anos	3	2	5 (27,78%)
36-40 anos	3	2	5 (27,78%)
41-45 anos	-	1	1 (5,56%)
46-50 anos	2	1	3 (16,67%)
51-55 anos	-	-	0 (0%)
56-60 anos	1	-	1 (5,56%)
<i>Total (%)</i>	<i>10 (55,56%)</i>	<i>8 (44,44%)</i>	<i>100</i>

Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

No que tange ao período em que o mestrado foi realizado, verificou-se um número maior de homens no segundo e no terceiro períodos analisados, conforme pode ser visto na Tabela 2, enquanto no primeiro período (2009-2011) somente mulheres cursaram o mestrado.

Tabela 2 – Distribuição dos(as) participantes de acordo com o período em que cursaram o Mestrado

	MULHERES	HOMENS	Total (Percentual)
Período de Mestrado			
2009-2011	4	0	4 (22,22%)
2010-2012	3	4	7 (38,89%)
2011-2013	3	4	7 (38,89%)
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>18</i>
<i>Percentual</i>	<i>55,56 %</i>	<i>44,44 %</i>	

Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

### *Formação Acadêmica*

Com relação à graduação, quase a totalidade dos respondentes (94,44%) concluiu seus cursos em instituições públicas de ensino superior nas regiões Sul (Santa Catarina, Paraná), Sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), Centro-oeste (Distrito Federal) e Nordeste (Bahia, Rio Grande do Norte), havendo um predomínio de universidades federais (10). Apenas um participante fez sua graduação em uma instituição confessional de ensino superior na região Sudeste. Todos têm graduação em música, licenciatura ou bacharelado, mas com diferentes denominações que eram usadas na época em que concluíram seus cursos<sup>31</sup>.

Como pode ser observado na Tabela 3, 22% dos respondentes, a maioria deles do sexo feminino (três), graduaram-se até o início do século XXI; mas a maioria dos participantes desta pesquisa (78%) concluiu seu curso de graduação a partir de 2000, 44% desses na segunda metade da primeira década (a maioria deles do sexo masculino (seis)), enquanto nos primeiros cinco anos do novo século predominaram as mulheres (cinco).

<sup>31</sup> As várias denominações relativas às graduações dos participantes são: Música, Educação Artística/Música, Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, Licenciatura Artes/Música, Música Licenciatura, Superior Instrumento Piano, Bacharelado em Instrumento.

Tabela 3 – Distribuição dos(as) participantes de acordo com o período em que cursaram seus cursos de Graduação

	MULHERES	HOMENS	Total (Percentual)
Antes de 1985	1	0	1 (5,56%)
1985-1990	1	0	1 (5,56%)
1991-1994	0	1	1 (5,56%)
1995-1999	1	0	1 (5,56%)
2000-2005	5	1	6 (33,33%)
2006-2010	2	6	8 (44,44%)
Total	10	8	18
Percentual	55,56 %	44,44 %	100%

Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

Dos 18 respondentes, 8 (44%) declaram ter concluído um curso de Especialização na área de educação musical ou em áreas afins. Desses 8, duas seguiram sua formação cursando uma segunda especialização, conforme apresentado nos Quadros 6 e 7. Há diferenças nos intervalos de tempo, que variam entre 0 e 17 anos, entre a formação na pós-graduação *lato sensu* e a formação no *stricto sensu*, o que revela caminhos formativos diferentes antes do ingresso no mestrado. Destaca-se também o caso de um egresso, Nicolás, que fez sua especialização concomitante ao mestrado.

Quadro 6 – Primeira especialização cursada pelos egressos

Pseud.	Sexo	Especialização 1	Ano Início	Ano Término	Ano Início Mestrado	Tempo entre término especialização 1 e início do mestrado
Cléo	F	Educação	2003	2005	2009	4 ano(s)
Maria Chica	F	Pedagogia Waldorf Alemanha	1990	1994	2011	17 ano(s)
Lílian	F	Especialização em Educação Musical	1995	2002	2011	9 ano(s)
Nícolas	M	Especialização em Educação à Distância: Tecnologias Educacionais	2012	2012	2010	-2 ano(s)
Antônio	M	Educação Musical	2008	2010	2011	1 ano(s)
Norma	F	História da Arte	1999	2000	2010	10 ano(s)
Towers	M	Arte-Educação	2009	2010	2010	0 ano(s)
Joana	F	Educação Musical	2005	2007	2010	3 ano(s)
<b>Total</b>	8					

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Segunda especialização cursada pelos egressos

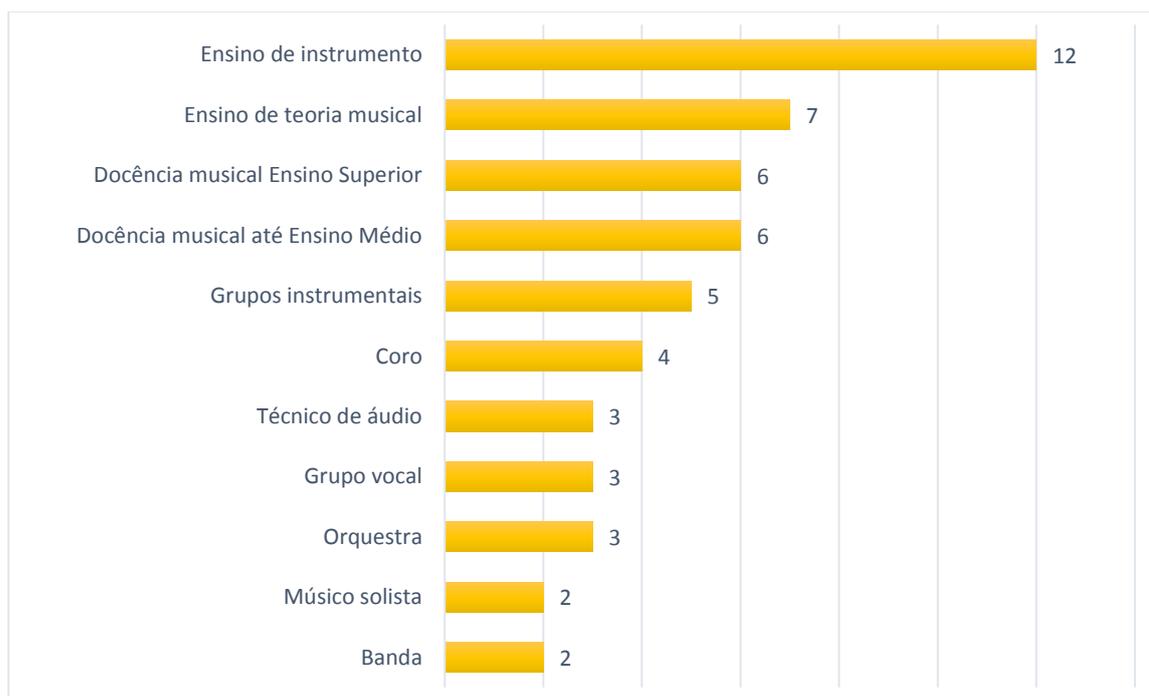
Pseud.	Sexo	Especialização 2	Ano Início	Ano Término	Ano Início Mestrado	Tempo entre término especialização 2 e início do mestrado
Maria Chica	F	Musicoterapia	2001	2003	2011	8 ano(s)
Lílian	F	Especialização em Música - Regência Coral	2007	2008	2011	3 ano(s)
<b>Total</b>		2				

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.2 Experiências profissionais atuais

Em relação às atividades que fazem parte de sua experiência profissional atual, os participantes indicaram mais de uma opção. As atividades que reúnem mais da metade dos participantes estão ligadas ao ensino, aparecendo, em ordem decrescente, da seguinte maneira: ensino de instrumento (22,64%), ensino da teoria musical (13,21%), docência musical no Ensino Superior (13,11%) e docência musical até o Ensino Médio (11,32%). As demais atividades elencadas estão ligadas a atuações em grupos instrumentais, coros, atuação como técnico de áudio, em grupo vocal, em orquestra, como músico solista e em banda, como indicado na Figura 12.

Figura 12 – Atividades realizadas nas atuações profissionais atuais



Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que as atuações dos participantes concentram-se na docência, ligada ao ensino musical, focando aprendizagem ensino musical relativo a um instrumento ou a práticas musicais em conjunto, como coro e grupo vocal. Quando não estão atuando na docência, estão na coordenação de práticas musicais relacionadas a essas dimensões. Pedro, em sua atuação como professor de um curso superior, ensina diferentes instrumentos: “guitarra violão, guitarra elétrica” e outras disciplinas: “harmonia, improvisação” e “música de câmara”.

Quanto aos espaços mais importantes nos quais concentram sua experiência profissional pedagógico-musical, os participantes puderam indicar até quatro opções. O espaço ligado a aulas particulares foi a maior escolha (21,87%), seguido por outros espaços, também relacionados à docência, como universidade (18,75%), escolas até o ensino médio (12,50%) e escola de música (12,50%). As demais escolhas feitas, indicaram atividades realizadas em espaços como conjuntos instrumentais, estúdios, grupos corais, projetos comunitários e ONGs e conservatório, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Espaços das atuações profissionais dos egressos

ESPAÇOS Profissionais ATUAIS	F. Simples	%
Aulas particulares	7	21.87
Universidade	6	18.74
Escola de música	4	12.50
Escolas até Ensino Médio	4	12.50
Conjuntos instrumentais	3	9.38
Estúdios	3	9.38
Conjuntos corais	2	6.25
Projetos comunitários; ONGs	2	6.25
Conservatório	1	3.13
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe destacar que, embora as atividades profissionais mais referidas pelos participantes estejam ligadas à docência em instituições de ensino e aprendizagem, a o que prevalece são as aulas particulares. Isso talvez revele formas de sustento e certa flexibilidade no horário para atividades correlatas.

Se o questionário permitiu um mapeamento das atividades profissionais e das modalidades nas quais os egressos atuam, as entrevistas revelaram um pouco de sua trajetória profissional por diferentes espaços de atuação.

Cléo descreveu suas múltiplas atividades na docência musical ao longo de sua trajetória profissional, mas, quando foi entrevistada, ela estava atuando como diretora de uma escola do Ensino Básico, onde também atua como professora.

Eu dava aula no conservatório na parte teórica, aí dava aula de instrumento em igrejas, em ONGs, em escolas, mas eu me sinto muito à vontade nas partes teóricas, aí fui para a universidade, fiz um concurso para professor substituto, aí experimentei o ensino superior e eu comecei a dar aulas no conservatório. [...] Só parei de dar aulas de música para ser diretora, mas, mesmo assim, aqui [na escola] tem coral, eu ajudo no coral, toco no coral, canto, bandinha rítmica. Então, eu já tenho uma estradinha, né? (Cléo, p. 3).

Antes de ingressar no mestrado, Cléo trabalhou “com a parte da arte” como professora em uma escola pública durante 10 anos, quando desenvolveu projetos, recitais, e acompanhava alunos da graduação que faziam estágios em suas turmas do ensino médio. Ela contou:

[Eu] recebia os alunos na minha sala, a gente fazia os planejamentos juntos, tinha um trabalho de educação musical bem legal! Então recebia por turma três a quatro estagiários e era bem legal! Aí, eu trabalhei essa parte de educação musical. No início, era muito difícil, porque os diretores não aceitavam. Então tinha que trabalhar muito as [artes] plásticas, teatro, dança e, não tinha muito apoio para a música. Aí deu uns 5 anos, de 2009 a 2011, eu consegui fazer trabalhos bem significativos, que foram complicados, resultou até em artigos de especialização de uma delas, formei projeto e fiquei muito feliiiiz!! Então, foi essa minha prática na escola pública (Cléo, p. 4-5).

Cláudia é professora de violino em uma ONG, em um projeto social, porém já deu aula na escola básica, na educação infantil e no ensino fundamental. Entre a graduação e o mestrado, ela ficou dois anos trabalhando na escola regular e também dava aula de violino. Durante o mestrado, ela teve que sair da escola regular (Cláudia, p. 3). Cláudia dá aula de instrumento desde os 18 anos e, durante a graduação “inteira”, trabalhou como professora de violino, atuando ao mesmo tempo em projetos de musicalização infantil. A variedade de espaços de atuação e a concomitância entre estudar e trabalhar são assim justificadas por ela:

[...] é comum a gente da música estar trabalhando antes de estar formado, né? Até porque, na nossa área, falta tanto profissional que as pessoas... por exemplo, um dado muito engraçado, que eu acho, é que, em todos os lugares que eu trabalhei até hoje, nunca ninguém me pediu meu diploma; eu nunca tive que apresentar meu diploma para lugar nenhum, sabe? E poucos lugares pediram meu *curriculum*. A maioria dos lugares foi tudo por indicação: “Ah! Abriu uma vaga lá”, assim, “Ah! Abriu uma escola”. Aí todos já indicam, né? Na nossa área, todo mundo meio que se conhece, pelo menos na minha

cidade, todo mundo se conhece muito, e eles precisam muito de profissionais licenciados em música (Cláudia, p. 3).

### 4.3 Razões e motivos para o ingresso no mestrado

Os processos de ensino e de aprendizagem nesse nível tem como finalidade “desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área” (SEVERINO, 2002, p. 69). Dessa maneira, pode-se dizer que a existência da pós-graduação justifica-se pela produção do conhecimento por meio da pesquisa, contribuindo para a formação de novos pesquisadores. A pós-graduação não somente colabora para produzir ciência ou mesmo para transmiti-la, mas, também, para construir aportes teóricos.

Com relação aos motivos dos egressos que participaram desta pesquisa para terem decidido fazer um curso de mestrado, suas escolhas foram dirigidas entre os nove itens que lhes foram apresentados no questionário. Esses itens referem-se aos seguintes aspectos: interesse pela aprendizagem; atuar/trabalhar na universidade; probabilidade de melhorar financeiramente; exigência do local de trabalho pelo título/grau acadêmico; desejo de contribuir para formar futuros professores; interesse pelas características do programa de pós-graduação escolhido; oportunidades para participar e realizar pesquisa; melhorar a própria profissão; e ter prestígio pessoal e reconhecimento.

Foi solicitado a cada participante que escolhesse, em ordem de importância, quais os itens que melhor representassem as razões para seu ingresso no mestrado. Independentemente do período em que cursaram o mestrado, os respondentes indicaram como *primeira razão* para o ingresso na pós-graduação, os seguintes aspectos: “interesse pela aprendizagem” (23,08%); “melhorar a própria profissão” (18,46%); “atuar/trabalhar na universidade” (15,38%); “oportunidades para participar e realizar pesquisa” (15,38%), “contribuir para formar futuros professores” (9,23%), “interesse pelas características do programa de pós-graduação escolhido” (7,69%), “chance de melhorar financeiramente” (6,15%) e “ter prestígio pessoal e reconhecimento” (4,62%), exigência do título/grau acadêmico no trabalho (0%).

Comparando as respostas com o período em que cursaram o mestrado, observa-se uma alteração na prioridade dessas razões (vide Tabela 5). O "interesse pela aprendizagem" aparece com igual importância (ou seja, como primeira razão mais escolhida) para os egressos de três períodos de mestrado e essa razão tem a mesma quantidade de respostas atribuída para o motivo “participar e fazer pesquisa”, no período 2009/11, e também para o motivo

“atuar/trabalhar na universidade”, no período 2011/13. Ainda dentro da primeira escolha, o motivo que aparece em segundo lugar nas respostas dos egressos dos três períodos é o mesmo, ou seja, colaborar para “melhorar a própria profissão”.

Tabela 5 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos, como primeira escolha para ingressarem na pós-graduação

Período	2009-2011	2010-2012	2011-2013	Total (%)
<b>Motivos para Ingresso</b>				
Interesse pela aprendizagem	4	6	5	15 (23,08%)
Atuar/trabalhar na universidade	2	3	5	10 (15,38%)
Oportunidade de melhorar financeiramente	2	--	2	4 (6,15%)
Exigência do título/grau acadêmico no trabalho	--	--	--	--
Contribuir para formar futuros professores	2	1	3	6 (9,23%)
Interesse pelo Programa de pós-graduação escolhido	1	2	2	5 (7,69%)
Chance de participar e realizar pesquisa	4	3	3	10 (15,38%)
Melhorar a própria profissão	3	5	4	12 (18,46%)
Ter prestígio pessoal e reconhecimento	1	2	---	3 (4,62%)
<i>Total de respostas</i>	19	22	24	65

Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

Observa-se, nessas razões, uma valorização do processo de aprendizagem, associando-o a dois caminhos: um ligado ao processo de “realização de pesquisas”, que poderia gerar alguma contribuição e conhecimentos para a profissão no campo da educação musical, e outro relacionado à atuação na universidade, esperando-se que também culminasse na produção de conhecimentos sob a forma de pesquisas, projetos de extensão e/ou de intervenção na comunidade. Esses conhecimentos contribuiriam, de algum modo, para o fortalecimento da profissão, seja no âmbito da produção de conhecimentos específicos como na extensão ou na formação de novos quadros de profissionais.

Como segundo motivo para ingressar na pós-graduação, foram escolhidos os itens “oportunidade de melhorar financeiramente” e “interesse por alguma característica do Programa de Pós-Graduação escolhido” (21,74%), como pode ser visto na Tabela 6. Isso pode revelar certa crença de que por meio da obtenção do título de mestre é possível ter acesso a

algumas situações de trabalho ou ter uma melhor inserção profissional, obtendo, assim, certo reconhecimento e também um retorno financeiro.

Tabela 6 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos como segunda escolha para ingressarem na pós-graduação

Período	2009/11	2010/12	2011/13	Total (%)
<b>Motivos para Ingresso</b>				
Interesse pela aprendizagem	--	---	--	----
Atuar/trabalhar na universidade	1	1	--	2 (8,70%)
Oportunidade de melhorar financeiramente	--	3	2	5 (21,74%)
Exigência do título/grau acadêmico no trabalho	--	1	1	2 (8,70%)
Contribuir para formar futuros professores	1	2	1	4 (17,39%)
Interesse pelo Programa de pós-graduação escolhido	--	2	3	5 (21,74%)
Chance de participar e realizar pesquisa	--	1	--	1 (4,35%)
Melhorar a própria profissão	--	2	--	2 (8,70%)
Ter prestígio pessoal e Reconhecimento	--	1	1	2 (8,70%)
<b>Total de respostas</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>23</b>

Fonte: Souza e Trejo León, no prelo

Chama também a atenção o fato de uma característica do programa escolhido ter sido também um aspecto bastante apontado como segunda razão para o ingresso no mestrado. Isso poderia estar associado a dois subprodutos importantes: um deles ligado à nota de avaliação do programa, o que, em parte, significaria uma contrapartida, considerando-se a possibilidade de receber uma bolsa para fazer o mestrado. e outro relacionado ao fato de haver um melhor reconhecimento e um maior *status* com relação ao título obtido, em especial, quando comparado a outros no meio acadêmico e profissional. Em segundo lugar na segunda razão para ingressar no mestrado, apareceu a preocupação de "formar futuros professores", com 17,39% indicações (vide Tabela 6).

Como *última razão* para o ingresso na pós-graduação, os seguintes motivos foram os mais indicados pelos respondentes: “exigência do título/grau acadêmico no trabalho” (31,25%) e “ter prestígio pessoal e reconhecimento” (28,13%) (vide Tabela 7).

Em ordem de escolha, na última razão, foram indicados os aspectos ligados a “atuar/trabalhar na universidade”, “melhorar financeiramente” e “contribuir para formar professores”, cada um com 9,38% das respostas. Os motivos relacionados às "características

do programa de pós-graduação escolhido", à "aprendizagem" e a "melhorar a profissão" apareceram com baixa frequência de respostas (3,13%).

Tabela 7 – Motivos apresentados pelos respondentes dos três períodos como última escolha para ingressarem na pós-graduação

Período	2009-2011	2010-2012	2011-2013	Total (%)
<b>Motivos para Ingresso</b>				
Interesse pela aprendizagem	--	---	1	1 (3,13)
Atuar/trabalhar na universidade	1	2	--	3 (9,38%)
Oportunidade de melhorar financeiramente	2	1	--	3 (9,38%)
Exigência do título/grau acadêmico no trabalho	4	5	1	10 (31,25%)
Contribuir para formar futuros professores	--	3	--	3 (9,38%)
Interesse pelo Programa de pós-graduação escolhido	1	1	--	2 (6,25%)
Chance de participar e realizar pesquisa	--	--	--	--
Melhorar a própria profissão	1	--	--	1 (3,13)
Ter prestígio pessoal e reconhecimento	2	3	4	9 (28,13%)
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>32</b>

Fonte: Souza e Trejo, no prelo

Os motivos ligados à “exigência do título no trabalho” e ao “prestígio pessoal e profissional” apareceram como destaque principal, mesmo quando mencionados como a última razão para o ingresso na pós-graduação. Embora não tenham sido os mais citados como primeira escolha (vide Tabela 5) ou como segunda escolha (vide Tabela 6), o fato de aparecerem como uma possibilidade, mesmo em último lugar, ainda revela certa associação de que os títulos de mestre (e doutor) podem ter reconhecimento quanto ao *status social*. Acrescentam-se aqui também as razões “melhoria financeira” e “trabalhar na universidade”, o que reitera que, para o ingresso na carreira universitária, com um salário seguro e relativamente mais vantajoso, exige-se uma maior qualificação acadêmica.

### 4.3 Entrar no mestrado: preparação e interesses

A descrição do momento de entrar no mestrado de alguns dos entrevistados revela aspectos importantes de sua vida profissional, como “aprofundar” os estudos. Pedro comentou:

[Entrar no mestrado] foi um momento desafiador, porque eu vinha desse ambiente completamente prático e eu já tinha sentido essa dificuldade, quer dizer, essa tensão de traduzir isso, de sistematizar, onde eu tinha vivido algo tão, minha carreira toda, de resolver as coisas, e levar shows, ensaios,

gravação de discos, e de repente me tornar... inserir uma das atividades, né? E foi encantador o desafio de estar fazendo uma coisa que tanto gosto, que toco guitarra, fazer música, mas, assim, logo que eu entrei, senti que eu precisava me aprofundar, até para eu melhorar minha comunicação com meus alunos, e essa sistematização que era demandada (Pedro, p. 4).

Fazer o mestrado e investir na carreira não significou para alguns apenas uma melhoria salarial ou receber o título, mas a possibilidade de “aprender a fazer pesquisa” e responder inquietações da vida profissional, como para Nícolas:

[...] eu queria muito ter finalizado o mestrado, mas não só por conta do título, porque eu não imaginava trabalhar aqui no Brasil na educação federal, eu trabalhava na educação estadual e lá não era valorizado um título de mestre, se fosse aumentar no meu salário seria cento e cinquenta reais, na época que eu trabalhava, então não faria tanta diferença um mestrado para mim. Na verdade, eu investi no mestrado mesmo para dar conta... para aprender a fazer pesquisa e dar conta da inquietação que eu tinha na questão junto ao público que eu lecionava na época, que eram jovens adolescentes do ensino médio, então, também, para dar conta dessa inquietação (Nícolas, p. 5-6).

Cléo viu no mestrado “uma forma de realizar aquilo que [ela] não tinha feito nem na graduação nem na especialização”, resumindo: “eu enxerguei o mestrado como uma formação que eu queria sempre! E tinha perto da gente!” (p. 2). Já David relatou: “eu pensei em fazer o mestrado, como a maioria das pessoas, eu imagino, como um primeiro passo para continuar na carreira acadêmica. Eu tinha o desejo de ser professor universitário, de dar aula numa universidade” (David, p. 7). Raquel procurou o mestrado pelo prazer de trabalhar com seu tema na pesquisa, porém, não necessariamente pelo salário ou pela carreira.

Isso foi uma coisa que foi muito positivo para mim, porque me deu muita liberdade, eu me senti... eu estava ali porque eu queria aquela pesquisa, porque eu gosto do tema e eu não teria problema nenhum de largar o mestrado se eu sentisse que eu estava sendo coagida a fazer outra coisa. Porque, inclusive conversei com minha orientadora, falei: ‘Olha, minha pesquisa é essa, eu não quero mudar, esse tema que eu vim por paixão, eu não quero fazer o mestrado para aumentar meu salário, nem para dar aula na faculdade, na universidade. Se vou, vai ser consequência. Mas eu estou no mestrado mesmo é porque eu quero essa pesquisa, porque esse é um assunto que me inquieta há anos e eu quero pôr isso no papel e resolver isso’. Então foi muito bom o dia que eu conversei isso com minha orientadora, porque ela entendeu até onde eu estava disposta a ir, para o departamento e tal, e que eu não ia fazer concessões de algumas outras coisas (Raquel, p. 14).

Para Ruan, a “maior intenção de fazer mestrado, era ser professor de universidade, era para abrir mais um leque de atuação profissional, para lecionar na universidade”. Queria ser

professor na universidade, porque queria “pensar no nível profissional com maior respeito e financeiramente mais reconhecido também”. Ele tinha consciência de que a pesquisa estava “dentro da universidade” e, “após ter concluído o mestrado”, ele não pensou “em hora alguma, ser pesquisador independente por não conhecer, inclusive, nenhum pesquisador independente” e só conhecer “pesquisa dentro da universidade” (Ruan, p. 7-8). Uma segunda razão mencionada por Ruan foi seu “tema de pesquisa”, que o “tocava diretamente”, por ter vivido uma experiência relacionada a ele (p. 7-8).

Para Ruth, fazer mestrado estava relacionado ao reconhecimento profissional que essa etapa poderia lhe proporcionar por meio de um estudo sistematizado e organizado.

Eu sabia que eu tinha conhecimento. Eu sabia que tinha construído várias formas de me relacionar profissionalmente, musicalmente, de descobrir meu jeito de trabalhar no processo e isso foi uma coisa que eu adquiri, foi a duras penas, mas eu precisava organizar esse conhecimento, passar a me respeitar mais e exigir esse respeito profissional e falei: ‘Eu só vou poder fazer isso, se eu estudar e se eu me organizar!’ Então eu precisava me formar nesse sentido, esse era um dos pontos. Então, tem algumas pessoas que vão para o mestrado porque eles querem ganhar mais no financeiro, acho que eu falei isso aí [no questionário]. Eu também queria, eu quero ainda melhorar profissional, e se não estou ligada a uma instituição, o financeiro para mim é muito importante. Agora, o escolhi primeiro, desses pontos que você deu, meu primeiro, era aprender, não é? Porque eu tinha necessidade dessa afirmação de aprendizagem, fazer o mestrado e aprender (Ruth, p. 11).

Ao retomar com Ruth, durante a entrevista, as escolhas assinaladas no questionário quanto aos motivos para fazer uma pós-graduação, ela reforçou sua posição:

Ruth: Porque no número cinco, eu coloquei o quê?

Rosalía: Probabilidade de melhorar financeiramente.

Ruth: Então, esse é o número cinco [risos]. E o número um?

Rosalía: Interesse pela aprendizagem.

Ruth: Isso, foi meu primeiro motivo de entrar no mestrado, aprender. E o segundo?

Rosalía: Ter prestígio profissional e reconhecimento.

Ruth: Isso, eu precisava aprender, porque eu precisava ser reconhecida nos lugares onde eu estava trabalhando, na minha igreja, nos meus trabalhos, na minha família, eu comigo mesma, eu socialmente, precisava disso, então primeiro foi para aprender, segundo esse prestígio, e o terceiro?

Rosalía: Oportunidades para participar e realizar pesquisa (p. 12).

Mas há também outros motivos para cursar mestrado, como Maria Chica declarou ao ser entrevistada: “eu comecei o meu mestrado, foi um presente de aniversário que eu tinha escolhido para os meus 60 anos. Isso foi importante para mim” (p. 6).

Preparar-se para o mestrado implica dedicar-se a leituras sobre educação musical, muitas vezes não difundidas ou exigidas nos cursos de graduação, como disse Cléo:

para eu entrar no mestrado, eu tive que ler muito, porque, para quem não sabia nem quem era Jusamara?! Como é que tira o terceiro lugar?! Lá em educação musical. Tirei 8.0, tirei o terceiro lugar na prova geral, então eu me dediquei muito. Eu tinha hora para o inglês, eu tinha hora para estudar metodologia, eu tinha as horinhas muito separadinhas! (Cléo, p. 17).

Os cursos de graduação parecem pouco contribuir com a preparação para o ingresso no mestrado, conforme os entrevistados. Na experiência de Norma:

[...] eu não tive, durante a minha graduação, uma experiência mais direta com a pesquisa. O que eu consegui de preparo para chegar ao mestrado, foi uma busca individual, um interesse pessoal, como eu mencionei nas respostas às perguntas do questionário. Então, busquei participar dos congressos da ABEM, e assim acompanhei os temas principais que faziam parte das discussões na área da Educação Musical, acompanhei o que os autores e pesquisadores evidenciavam nos seus discursos e estudos. Então, nesse sentido é que eu consegui fazer um mestrado, pois na minha graduação, eu não tive uma experiência mais direta com a pesquisa (Norma, p. 3).

Não ter experiência com pesquisa durante a graduação não impediu Norma de ir “em busca do crescimento enquanto professora da área”, considerando seu interesse de participar dos encontros da ABEM e de outros congressos da área, o que lhe permitiu conhecer pessoas e mais sobre a produção acadêmica (p. 9).

## 5. NO MESTRADO: LINHAS DESCONTÍNUAS

### 5.1 Disciplinas

#### 5.1.1 Disciplinas de pesquisa

Os cursos de pós-graduação em música oferecem disciplinas dedicadas ao estudo da metodologia de pesquisa. Os nomes das disciplinas variam: Pesquisa em Artes, Pesquisa em Música, Metodologia de Pesquisa em Música, Pesquisa em Educação Musical, entre outros.

As disciplinas, geralmente, são oferecidas para turmas coletivas e, como mencionou Norma: “era um momento em que a gente se reunia em grupo, outros alunos participavam juntos, então, foi um momento de troca” e isso “foi muito bom” (p. 9), embora avaliasse que, para ter uma definição mais clara de seu trabalho, a disciplina de Pesquisa Dirigida tenha sido fundamental, quando ela discutia diretamente com o orientador.

Raquel tinha certa expectativa com relação ao conteúdo da disciplina de Metodologia de Pesquisa, que pensou que poderia ajudá-la na elaboração da dissertação. No entanto, ela expressou sua inconformidade com as condições em que a disciplina foi realizada:

[...]a disciplina que eu tinha mais expectativa, que achava que poderia me ajudar muito seria Metodologia da Pesquisa, mas ela foi muito mal ministrada, com a greve no meio, com uma professora confusa. Então não ajudou em nada! O que eu fui aprender de metodologia de pesquisa foi ou sozinha lendo ou dentro da orientação mesmo, com minha orientadora (Raquel, p. 10).

De maneira similar, Maria Chica mencionou que sentiu falta de mais aulas sobre metodologia. Embora ela tivesse experiência em pesquisa, adquirida em uma especialização cursada anteriormente, ela precisava de melhores apontamentos para definir uma “metodologia ideal do trabalho do mestrado”, e acreditava que, talvez, essa disciplina pudesse “ter ajudado mais”, afirmando inclusive que “alguns colegas tiveram mais dificuldades” (Maria Chica, p. 4).

No questionário, foi perguntado sobre as disciplinas que auxiliaram para o desenvolvimento do projeto. Solicitou-se a indicação de três disciplinas do mestrado que contribuíram para fazer pesquisa. Além disso, foi solicitado que os participantes apontassem pelo menos uma contribuição.

Em relação às disciplinas de Metodologia da Pesquisa (Geral), foram mencionadas as contribuições apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Contribuições da disciplina de Metodologia da Pesquisa

Pseud.	Contribuições
<i>Cláudia</i>	Orientações e referências bibliográficas sobre métodos e ferramentas de pesquisa.
<i>Cléo</i>	Discussão sobre o saber científico - sobre fazer ciência. Diversas leituras sobre métodos de pesquisa. Maior contato com a produção científica.
<i>David</i>	Me forneceu as bases estruturais, técnicas, para a realização de qualquer pesquisa de caráter científico.
<i>Joana</i>	Conhecimento sobre os diversos tipos de pesquisa possíveis.
<i>Lílian</i>	Os diversos debates, questionando, levantando elementos facilitadores e impeditivos à pesquisa contribuíram para uma visão mais crítica para a pesquisa realizada.
<i>Maria Chica</i>	Como fazer pesquisa e sistematizar.

Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa nas respostas, a disciplina de Metodologia da Pesquisa ofereceu um panorama sobre assuntos da ciência em geral, sobre metodologias e técnicas de pesquisa, que contribuíram para sistematizar também as pesquisas individuais. Em relação a disciplinas mais específicas, como, por exemplo, Metodologia de Pesquisa em Artes/Música/Educação Musical, foram mencionadas várias contribuições explicitadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Contribuições da disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes/Música/Educação Musical

Pseud.	Nome da Disciplina	Contribuições
<i>Antônio</i>	Pesquisa em Música	Contribuiu para ter acesso ao conhecimento de inúmeros trabalhos de pesquisa como dissertações e teses na área específica e identificar-me como professor pesquisador.
<i>Augusto</i>	Metodologia de Pesquisa em Música	Ajudou a pensar o que é pesquisa, como se faz e a conhecer algumas teorias do conhecimento.
<i>Cléo</i>	Metodologia de Pesquisa em Música	Diversas leituras acerca de métodos de pesquisa qualitativa. Contato direto com as produções nacionais e internacionais em educação musical. Análise de dissertações e teses.
<i>Joe</i>	Pesquisa em Educação Musical	Entender a amplitude do que se pode estudar em Educação Musical.
<i>Joe</i>	Pesquisa em Música	Entender o que se pode pesquisar com música na academia brasileira.
<i>Mara</i>	Pesquisa em Artes	Compreender formatos das diferentes pesquisas e novas possibilidades para a pesquisa em artes.
<i>Maria Chica</i>	Metodologia da Pesquisa	Como fazer pesquisa e sistematizar.
<i>Norma</i>	Pesquisa Dirigida	Conhecimento de diferentes investigações na área da educação musical. Contribuiu com a compreensão dos aspectos para o desenvolvimento de pesquisa, por exemplo, a elaboração do projeto da pesquisa (tema, problema, objetivos, metodologia, revisão de literatura ou referencial teórico), a relação do pesquisador com os participantes e a sua atuação durante todo o processo.
<i>Ruth</i>	Pesquisa em Artes	Reelaboração do projeto, conhecimento das outras pesquisas e quais os dilemas dos pesquisadores. Grande interesse em conhecer sobre o que é pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora

Embora as disciplinas específicas, como Pesquisa em Artes/Música/Educação musical tenham contribuído para entender aspectos gerais de pesquisa, esses aspectos foram direcionados para a área específica, contribuindo para o conhecimento da especialidade e também para conhecer metodologias de pesquisa aplicadas à música e à educação musical. Pode-se pensar que as disciplinas mais focadas serviram para fazer revisão da literatura sobre tópicos específicos para os temas de pesquisa, além de possibilitarem conhecer outras pesquisas da área, tanto no âmbito nacional como no internacional.

### **5.1.2 Outras disciplinas**

Outras disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação foram descritas pelos egressos, que também avaliaram as contribuições ou as limitações de cada uma delas para sua formação. Um fator mencionado foi o excesso de disciplinas na estrutura curricular de alguns programas. Durante o primeiro ano do curso de mestrado, Cláudia lembra que teve muitas disciplinas, que isso acabou “tomando muito tempo” e que, por isso, deixou de lado a dedicação à própria pesquisa, investindo o tempo nas “coisas das disciplinas que eram coisas bem, bem pesadas para ler” (p. 11). Essa questão foi corroborada por Augusto, que afirmou:

[...] a pós-graduação no Brasil tem um problema, pelo menos vou contar a minha experiência, a gente trabalha... e é muito tempo gasto com muita coisa, então a gente tem que fazer muita disciplina e de repente você não tem tempo, porque a reflexão não vem de uma hora para outra (Augusto, p. 9).

Independentemente da qualidade do programa e dos professores, segundo Joe, cursar com sucesso o mestrado depende muito da dedicação do aluno para aprender. Ele afirmou que, no primeiro ano de disciplinas, ele “queria fazer as matérias bem direitinho e poder ter lido todos os livros, que os professores solicitaram, do começo ao fim”, mas, na realidade, isso não aconteceu. Considerando que não se tratavam de disciplinas isoladas, obviamente as leituras solicitadas, semanalmente, não foram aprofundadas. Joe conseguiu fazer leituras fragmentadas, isso “foi um pouco frustrante”, já que ele tinha entrado no mestrado com a ideia de “se qualificar e aprender mais”. Sobre aprender a pesquisar, Joe acrescentou que poderia ter sido melhor: “se a ideia é aprender para ser um pesquisador já não é eficiente para o aluno, porque nem bem feito faz as disciplinas e nem bem aprende a fazer a pesquisa” (Joe, p. 8).

Outra situação relatada sobre as diversas disciplinas foi que elas não estavam conectadas diretamente com o desenvolvimento da pesquisa. Isso ocasionava falta de tempo para aproveitar as coisas relacionadas com a pesquisa, como comentou Raquel:

eu acho que as disciplinas, na verdade, para mim, contribuíram muito pouco, porque é mais uma formalidade, quase, cumprir disciplina. O mestrado são suas leituras, orientação, o campo, eu acho que isso que se traz do mestrado. Porque disciplina pode ser bom e pode não ser, vai depender muito do professor. E tem disciplina que, às vezes, não tem nenhuma relação com seu trabalho, mas ela é obrigatória. Então disciplina, às vezes, eu acho que ela mais atrapalha. Você quer ter tempo para ler sua bibliografia e você tem que parar para ler uma outra coisa que não tem a ver com sua pesquisa, sabe. Isso aconteceu muitas vezes comigo (Raquel, p. 10).

De modo semelhante, o curso de Joana também exigiu disciplinas obrigatórias que não tinham relação direta com sua pesquisa. Joana, porém, avaliou que essas disciplinas acrescentaram aspectos a sua formação acadêmica:

hoje eu sei que o programa já mudou essa questão das disciplinas e que nem todas são [obrigatórias] e que as obrigatórias realmente são as mais amplas e tal, mas, na minha época, quando eu fiz, tinha mais disciplinas obrigatórias e algumas que não tinham absolutamente nada a ver com minha pesquisa, nem com minha linha. Então ficaram mais a título de conhecimento mesmo, não tiveram nenhum tipo de influência na pesquisa em si (Joana, p. 8).

Em outro sentido, para Maria Chica, a formação na pós-graduação significou melhorar profissionalmente e “uma oportunidade do professor se atualizar”. Para ela, foi importante conhecer novas teorias, que contribuíram para sua dissertação:

Maria Chica: [...] eu não conhecia esses autores, quando eu tive a disciplina sobre esses dois autores, eu fiquei maravilhada, quando ouvi isso, falei: ‘Ah, eu quero colocar isso na minha dissertação’, porque o mestrando, acho muito importante, ele fazer disciplinas que ele possa utilizar na dissertação de mestrado dele, isso é muito importante.

Rosalía: É, porque talvez conecta os conteúdos com o desenvolvimento do trabalho. Então você aproveitou suas disciplinas?

Maria Chica: Aproveitei, não aproveitei todas, é claro, mas algumas me ajudaram muito [...] (p. 4).

Os egressos mencionaram contribuições de disciplinas que não eram especificamente de pesquisa, mas que foram importantes para desenvolver habilidades de leitura, escrita ou de reflexão crítica. As atividades de leitura de artigos científicos foram fundamentais para a formação de LÍlian, que contou sobre uma disciplina chamada Musicologia Histórica, na qual

o professor pediu para os alunos analisarem um artigo de uma revista conceituada. Lílian “não sabia exatamente como fazer uma crítica àquele texto”, porque não era de sua área, mas, finalmente, ela teve a satisfação de ver que “o texto tinha muito erro, muita inconsistência de pensamento”. Assim ela se sentiu satisfeita com as discussões em grupo acerca daquele artigo e lembra que, apesar de ter momentos com “dor de cabeça”, se aprendeu alguma coisa naquela disciplina, foi “fazer leitura crítica de um texto” (Lílian, p. 13-14).

Embora o mestrado de Raquel tenha sido realizado na área específica de educação musical, as disciplinas que contribuíram para sua prática profissional foram as matérias optativas da área de musicologia. Ela considera que essas foram as “melhores disciplinas”, que foram as disciplinas com as quais mais aprendeu, porque rememoraram coisas para sala de aula, que surgiram na discussão dessas disciplinas optativas. Ruan mencionou a disciplina Estudos Bibliográficos e Metodológicos, na qual o professor cuidou muito do uso dos sinônimos. Ele dizia “que sinônimo não tem de fato o mesmo significado, tem um detalhe no seu significado entre os sinônimos” (Ruan, p. 3). A partir do apontamento do professor, Ruan aprendeu a usar bem os sinônimos, as palavras-chave e a achar um leque de trabalhos para o seu referencial teórico da dissertação.

É possível observar, nos depoimentos, que os participantes se lembram de coisas que foram aprendidas em outras disciplinas, que não eram apenas aquelas relacionadas com metodologia da pesquisa, mas que, de alguma forma, contribuíram para desenvolver outros aspectos de sua formação em leitura e escrita, em pensamento crítico ou sobre estratégias para utilizar na própria construção da pesquisa.

## **5.2 Participação em grupos de pesquisa**

Em relação à participação em grupos de pesquisa, constavam no questionário os seguintes itens:

- Você já participou de algum grupo de pesquisa durante o mestrado?
- Sim ou Não?
- De qual grupo?
- Onde (Instituição)?
- Em que período? (Ex.:2011-2015).
- Indique duas contribuições da participação nesse grupo de pesquisa.

Dos dezoito respondentes, nove responderam “não” ter participado de grupo de pesquisa durante o mestrado. Os outros nove, que responderam afirmativamente, indicaram várias contribuições da participação nos grupos de pesquisa. O período de participação foi

entre dois e sete anos: duas pessoas que ingressaram em um grupo de pesquisa durante o curso de mestrado, em 2011, continuam participando dele até a atualidade [2017]. Uma pessoa ativa a partir do ingresso no mestrado em 2012 já está no grupo há cinco anos. Dois egressos participaram de grupos de pesquisa durante quatro anos e outros dois apenas nos vinte e quatro meses do mestrado. Nas respostas, apareceram campos vazios nos questionários de duas pessoas. Pode-se supor que participaram do grupo de pesquisa apenas durante os dois anos do mestrado.

Joe mencionou que a primeira contribuição foi “trocar informações, ideias com colegas mestrados e professores”; em segundo lugar, citou “ver exemplos de atuações com pesquisa com o que os professores faziam no grupo” (Joe, Quest.<sup>32</sup> p. 3). Maria Chica, durante sua participação no grupo de pesquisa, desenvolveu um “Projeto em escolas públicas, com atividades junto aos alunos e professores”, além de ter elaborado uma “catalogação”, atualizando as informações das revistas de ABEM” (Maria Chica, Quest. p. 3).

Para Lílian, os aportes do grupo de pesquisa foram “conhecer os encontros de cada pesquisador e contribuir para algumas possíveis soluções, assim como receber contribuições dos colegas”. Ela conseguiu “trocar experiências” e surgiram “novas ideias para a pesquisa e publicações” (Lílian, Quest. p. 3). Para Nicolás, a experiência em grupos de pesquisa ajudou na “compreensão de como se desenvolvem as pesquisas na área de Educação Musical”. Ademais, teve a oportunidade de fazer ensaios para sua qualificação dentro do grupo de pesquisa (Nicolás, Quest. p. 3).

No grupo de pesquisa, Antônio obteve “conhecimento, estudo e reflexão sobre a formação docente na área da educação musical”, além de “aperfeiçoamento da pesquisa e da prática pedagógica fundamentadas nos conteúdos discutidos” (Antônio, Quest. p. 2).

O grupo de pesquisa foi fundamental para a construção teórica das investigações feitas por algumas das mestradas, como mostram os relatos que seguem.

Maior interação e diálogo com a pesquisa e teoria em sociologia e cotidiano. Maior reflexão sobre o tema, inclusive com publicações na área (Cléo, Quest. p. 3).

Discussão de temáticas relacionadas à educação musical no cotidiano, o que vem em convergência com minha pesquisa. Leitura de textos que colaboraram para a elaboração da pesquisa de mestrado (Mara, Quest. p. 2).

---

<sup>32</sup> Nessa pesquisa, “Quest.” será utilizado como abreviação de “Questionário”, recurso que foi usado na primeira etapa de coleta de dados para este estudo.

Conhecimento sobre educação musical, a área, o percurso das pesquisas já realizadas, leituras sobre Sociologia do Cotidiano. Espaço para discussões e oportunidade para externar experiências e dúvidas (Ruth, Quest. p. 2).

Na entrevista, Ruth relatou sobre sua experiência de participar do grupo de pesquisa. Em um primeiro momento, ela participou como aluna especial, antes de entrar no mestrado. No começo, Ruth “ficou chateada” por não conseguir ser aluna regular, queria passar “logo” no mestrado, porque já era professora de música há mais de 20 anos, com experiência na sala de aula e com vários projetos comprovados com carteira, achava que “tinha que ter passado”. Todavia, depois de participar do grupo de pesquisa por um ano, ela percebeu que isso foi “essencial”, porque tinha adquirido “mais maturidade” e porque primeiro é preciso estudar para conhecer a área e depois ingressar no mestrado (p. 4).

Participar do grupo de pesquisa foi descrito por Ruth como uma experiência “maravilhosa” pelo fato de ter conhecido autores e as pessoas que participavam do grupo. Um aspecto fundamental para Ruth foi a “paciência” que as professoras que conduziam o grupo tiveram com ela, porque “não tinha vergonha para fazer perguntas”, às vezes, até perguntas “loucas, repetitivas ou muito básicas”.

Durante o mestrado, Ruth considera que as reuniões do grupo a ajudaram na construção da pesquisa, sobretudo as discussões e os textos que foi “encontrando esse caminho” teórico (p. 9). As atividades do mestrado e do grupo eram coisas que se complementavam, como comentou:

porque eram duas coisas e, ao mesmo tempo, era uma só. Uma coisa era a pesquisa, que eu tinha colegas que realizam a pesquisa sem participar do grupo de pesquisa, e eles vão para frente, terminam e defendem. Agora, no meu caso, eram duas coisas paralelas, e que, na minha vida, não tinha jeito de separar, para mim foi uma coisa só. Participar do grupo de pesquisa e fazer o mestrado, é como se fosse uma coisa só (Ruth, p. 13).

Além de integrar essas atividades durante o mestrado, Ruth comentou a ligação com seu grupo depois de terminar o curso:

o grupo de pesquisa foi essencial para mim, é essencial até hoje. Profissionalmente é um lugar aonde eu continuo, me anima e continua me fortalecendo. Tenho uma sensação de gratidão todo dia por estar no grupo, sabe? Porque ali eu posso me sentir mais segura em tempos difíceis, para poder trabalhar, isso me ajuda muito (Ruth, p. 4).

Observa-se, nos depoimentos de Ruth, o significado que o grupo de pesquisa teve e continua tendo para sua segurança teórica e profissional.

Para autores como Garcia e Alves (2002), é necessário o trabalho coletivo em grupos de pesquisa, porque essa é uma oportunidade para aprender a partir dos olhares dos outros.

Nesses encontros, a que todos e todas fazemos questão de estar presentes, aprendemos a ouvir e falar, a criticar e a defender, a participar e organizar, a ajudar e ser ajudado a compartilhar, a dar e receber, em um processo de sempre crescente *solidariedade intelectual*. Somos aprendizes permanentes do *respeitar o outro enquanto legítimo outro* (p. 279).

Assim, pode ser destacada a importância dos grupos de pesquisa para gerar discussões e trocas que enriquecem os indivíduos trabalhando no coletivo e que podem promover uma “solidariedade epistemológica” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 284) em que se aceitam as diferenças e as limitações.

### **5.3 Processos de aprendizagem na elaboração da dissertação**

A pós-graduação é o espaço onde se pratica a atividade de investigar. Severino (2002 p. 69) afirma que “a realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores”. Segundo o autor, a pós-graduação não é somente um lugar para fazer ciência ou apenas para transmiti-la, é também um lugar para desenvolver “fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, em fim de desvelamento de sentidos da realidade” (SEVERINO, 2002, p. 70). Os apontamentos de Severino ajudam a pensar como os mestrandos foram desenvolvendo habilidades relacionadas ao exercício da pesquisa, no que tange aos aspectos de reflexão, levantamento de dados, entre outros.

Nesta seção, apresentam-se as experiências para elaborar o projeto de pesquisa e escrever a dissertação, abordando aspectos sobre os aprendizados pontuais sobre a elaboração da dissertação, desde o início, com os primeiros passos, os momentos que levaram a conduzir a pesquisa e finalizar a dissertação de mestrado.

No início da pesquisa, os participantes relatam sobre as primeiras atividades no mestrado, sobre o interesse pelo tema, até as experiências com as escolhas dos recursos teóricos e metodológicos utilizados em suas pesquisas. Depois, se analisou o momento da qualificação como um momento de aprendizagem importante para alunos. Abordaram-se também os processos de finalização da dissertação, que detalham as diversas formas de

trabalho, de escrita e de uso do tempo para o fechamento do trabalho. Esses processos para aprender a pesquisar são apresentados a seguir.

### **5.3.1 Início da pesquisa**

#### **5.3.1.1 Aprendendo os primeiros passos**

O mestrado representa, em alguns casos, a primeira vez que os alunos se aproximam de um processo de pesquisa. Os mestrandos, nos primeiros meses depois do ingresso na pós-graduação, buscam um entendimento mais aprofundado na área e sobre o tema pelo qual estão interessados. Os livros de metodologia da pesquisa mostram passos que só na hora do trabalho empírico o aluno começa a compreender, como a forma como pode ser realizada uma pesquisa: a delimitação de um tema, as metodologias que podem ser utilizadas para a coleta de dados, a bibliografia, etc. Os entrevistados narraram sobre processos em relação aos esboços de seu projeto no início do mestrado.

As aprendizagens sobre os passos de uma pesquisa, além dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, foram aprendidos de diferentes maneiras durante o processo. Joe, em sua visão, foi “meio autodidata”, porque, para aprender coisas sobre metodologia, ele teve que ler vários livros, sobretudo por causa de sua falta de preparação desde a graduação (p. 9). E, para Pedro, no momento de ir fazendo a investigação, ele descobriu que com a leitura de “muitas outras pesquisas” pode-se identificar “elementos comuns a essas pesquisas”, assim ele comentou: “vi, naturalmente, que a minha teria que ter, e aí fui também prevendo alguns passos” (p. 14).

Ruan comentou que o anteprojeto apresentado no início do mestrado, na seleção do curso, foi “sendo mexido após ingressar”. Durante os primeiros meses, o trabalho foi iniciado com “auxílio das disciplinas que foram de grande valia” e, na situação dele, foi fundamental a ajuda dos dois orientadores, porém, o desenho da pesquisa foi iniciado, em grande medida, por “conta própria”. No começo da construção do projeto, Ruan “estava focado em entender onde estava? O que exatamente estava pesquisando? ”. Quando a orientadora pediu o projeto, Ruan percebeu que “não estava construindo enfocado no projeto”. Ele contou: “Eu estava concentrado em me entender, estabelecer, analisar minha pesquisa” (p. 2).

#### **5.3.1.2 Busca da bibliografia**

Os pós-graduandos contaram sobre as maneiras como foram procurar as leituras e a bibliografia que os apoiaria tanto para entender a área como para entender os temas de

pesquisa. Joe explicou que, para fazer os procedimentos mais práticos da pesquisa, como o levantamento bibliográfico, teve que “ser crítico”, porque “a gente não conhece tudo”. Joe percebeu que tinha um mundo de possibilidades para a procura de bibliografia e se questionou:

como é que vou fazer um levantamento bibliográfico que interessa para o meu trabalho de dissertação nesse mar de teorias músico-educacionais que existe, sabe? E, apesar de ler os livros, você fica assim: ‘como é que eu vou, em um mês ou uma semana, ler vários livros de educação musical, ler todos os artigos da Anppom, da Abem para você conhecer o estado da arte?’. Não tem como, sabe? (Joe, p. 10).

Observa-se que, pelo tempo para procurar nesse “mar” de informações, Joe afirmou que não utilizou totalmente esse método e acabou “sendo um pouco prático”: foi à procura do que precisava no Banco de Dissertações da Capes e, por meio de palavras-chave que se referiam ao tema, conseguiu localizar mais rápido a bibliografia que procurava.

Durante o mestrado, as experiências com a leitura vão se refinando e contribuindo para a elaboração do projeto de pesquisa e para a escrita da dissertação. Ao ser entrevistada, Cláudia falou sobre como eram seus processos de leitura e de busca da bibliografia, quando sua professora recomendou pensar nas “palavras-chave”, para, assim, procurar autores sobre o tema do estudo. Ela contou ter encontrado vários autores relacionados com essas palavras-chave e lembrou como foi essa busca pelo tema e o que ela dizia: “ah, professora! Agora encontrei esse autor que também fala sobre ação. Aí isso era bem legal, e a gente sempre partia de palavras-chave [...] até delimitar bem o tema, né? [Assim, encontrava] o que ia ser o referencial e que ia ser utilizado ou não na pesquisa. Isso na fase inicial” (Cláudia, p. 7).

No início do curso, Cléo percebeu que tinha pouca experiência com a pesquisa antes de entrar no mestrado. Ela revelou: "quando eu fui ler para entrar no mestrado, foi que eu comecei a ler sobre educação musical, porque minha graduação foi muito deficiente". Cléo teve dificuldades para escrever seu projeto de pesquisa e atribuiu isso às poucas experiências que teve na graduação (p. 6). Como estratégia de trabalho, sua orientadora indicou livros para leitura que a ajudassem a entender a pesquisa. Eram "leituras leves", pelas quais Cléo foi começando a entender o que era pesquisar, e aí, ao mesmo tempo em que ia entendendo o que era investigar, foi construindo um objeto de estudo. Ela foi se familiarizando com o "processo de reflexão", com o hábito de ler, refletir e escrever, como contextualizou:

e não tinha nada que ver com meu tema, tinha que ver com pesquisa, ela [a orientadora] me dava outro texto, eu lia, compreendia e a orientação era baseada nisso. A gente conversava sobre pesquisa, eu entregava o dever de casa, né? Se a gente pudesse chamar assim, dever de casa. E aí ela entregava

para mim, eu lia, tentava entender o que o texto dizia, escrevia e entregava para ela. Aí, ela ia dando a interpretação dela e adensando o texto (Cléo, p. 6).

Cléo leu, então, "muitos artigos", inclusive textos relacionados com a própria "epistemologia da área", já que ela "estava muito verdinha, estava muito fraquinha em epistemologia"<sup>33</sup>. Para Cléo, o entendimento do passo a passo da pesquisa deu-se nos procedimentos de orientação. A professora incentivava-a para a prática de ler e escrever e isso era um pré-requisito para a aprendizagem.

Então, lendo escrevendo, lendo escrevendo! Ela me empurrava um monte de livros: 'Cléo, lê isso aqui, lê isso aqui, a semana que vem tu lê isso'. Ela marcava nos livros com a letra dela e dizia: 'Cléo, você tem que ler esse capítulo aqui, de história oral' e trazia um monte de coisas! (Cléo, p. 12)

A professora também "mandava ler um monte de dissertações". Cléo revisava, principalmente, "os capítulos metodológicos" e observava "como as pessoas iam construindo as suas dissertações" (p. 12).

Observa-se que os depoimentos sobre o início da pesquisa estão relacionados com o entendimento de leituras sobre a área, sobre os passos da metodologia da pesquisa, a observação e a análises de elementos estruturais de outros trabalhos já concluídos e sobre o exercício constante da leitura e da escrita. Segundo Freitas (2002), o estudante de pós-graduação necessita criar um vínculo com o conhecimento da área na qual está inserido. Para tanto, é indispensável o vínculo com novas leituras, o que pode se dar por meio das disciplinas e a partir de discussões com os outros colegas, enfim, é preciso aproveitar as contribuições do contexto acadêmico, profissional e cultural em que se vive. Além disso, o pós-graduando precisa desenvolver uma capacidade de concentração, hábitos de disciplina e treinar o pensamento ordenado por meio da leitura bibliográfica (FREITAS, 2002, p. 220). De forma semelhante, Severino (2002) aponta que

não basta fornecer técnicas de pesquisa, é preciso também uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área (SEVERINO, 2002, p. 74).

---

<sup>33</sup> De entre os textos lidos, citou os de Hans Günther Bastian (2000), Rudolph-Dieter Kraemer (2000) e textos de Jusamara Souza.

O conhecimento da área de estudo é fundamental para delimitar o tema de pesquisa e para procurar a bibliografia pertinente. A falta de formação na parte epistemológica foi um tema abordado por Augusto, que afirmou:

[...] Então, epistemologicamente, a gente não teve um preparo para poder detectar. Então, às vezes, a gente aplica alguns métodos e fica aquela salada epistemológica, a verdade é essa, a gente faz uma pesquisa que muitas vezes é uma construção de retalhos que a gente cita um ou outro ali, inclusive, às vezes, a gente cita teóricos que, epistemologicamente, não têm nada a ver um com o outro, inclusive anulam um ao outro, são contrários (Augusto, p. 6).

A área de educação musical procura afirmar-se, cada vez mais, como área de conhecimento (BASTIAN, 2000; KRAEMER, 2000; SOUZA, 2000a, 2000b). Além de entender a área e o estado da produção do conhecimento, alguns alunos sentiram a carência de bibliografia referente aos temas específicos. Towers contou que, depois de fazer a coleta de dados, começou a “fase de análises do referencial teórico” e que se deparou com “pouca literatura a respeito da nossa área”, no caso dele, referente “à educação musical aplicada ao instrumento”. Para ele, os referenciais teóricos, às vezes, não concordam totalmente com a realidade onde são desenvolvidos os novos estudos, além de haver pouca literatura sobre temas específicos:

[...] o ensino do piano em grupo está crescendo muito no Brasil, só que ele cresce de uma maneira totalmente diferente de um grande referencial que a gente tem, que é o modelo americano. Então, eles têm laboratório, todos têm material, cada um fica aí em um instrumento, e aqui não temos um modelo, temos vários. Então, quando você começa a falar, na verdade, você fala de um universo grande, só que sobre uma perspectiva bem restrita (Towers, p. 2).

A falta de literatura relacionada a temas sobre instrumentos de uma região específica do Brasil também foi colocada por Pedro, que citou as dificuldades de fazer a busca bibliográfica para o seu tema:

tive essa questão também de não ter muita coisa sobre guitarra [e violão na música popular] em termos acadêmicos [...]. Etnomusicologia tem, mas, diante de um monte das outras produções, eu acho que é muito pequeno, tem alguns trabalhos sobre os toques de candomblé, sobre os toques afros, né? [...] a guitarra, por exemplo, tem pouca coisa, é um campo meio inexplorado assim nesse sentido, né? (Pedro, p. 8).

Pedro teve que recorrer a outras áreas da música, como às de análise musical e etnomusicologia. Sua procura por bibliografia foi feita com base em “leituras de trabalhos já

publicados, de dissertações e algumas teses”. Além disso, utilizou livros de métodos de instrumentos que ele vinha “utilizando em outros anos”, então, “naturalmente”, conhecia e sabia quais [métodos de instrumento] eram, porém, encontrava poucas referências de trabalhos acadêmicos sobre seu tema.

### **5.3.1.3 Foco da pesquisa e interesse pelo tema das dissertações**

A escolha de um tema de pesquisa depende em grande medida da proximidade com assuntos que se relacionam com a história de vida e com experiências profissionais dos pesquisadores (MILLS, 2009). O interesse por um tema de pesquisa pode sustentar o investimento e a dedicação dos pós-graduandos no mestrado. Segundo Oliveira (1998), a escolha do objeto de pesquisa pode estar, preferencialmente, relacionada com as experiências pessoais do pesquisador, porém, tem-se que cuidar para não cair na superficialidade. O autor expõe a complexidade do processo de pesquisa e menciona a “necessidade de o pesquisador se assumir como artesão pertinaz, paciente, atento, sensível e, ao mesmo tempo, desprezioso zelador do consórcio entre teoria e prática, reservando exemplos probantes a cada movimento importante de sua reflexão” (OLIVEIRA, 1998, p. 20). As entrevistas mostram como os participantes, ao entrar no mestrado, assumiram o processo de pesquisa, buscando trabalhar um tema de muito interesse. Eles narraram algumas razões sobre suas escolhas e como o tema foi construído a partir de suas trajetórias dentro da educação musical.

A proximidade com o tema de pesquisa surgiu para Pedro por causa do “interesse natural” relacionado com a música popular brasileira desde a infância. Ele começou a ouvir muita música do rádio e então surgiu o “interesse pela busca de uma genealogia da música brasileira, que elementos eram identitários, estruturais, fundamentais nessa música e o que poderia ser transmitido, codificado e comentado no processo de educação instrumental” (p. 6). Pedro queria “estreitar essa relação de música que é ensinada, produzida, codificada, transmitida, debatida na universidade com o que aparece como expressão cultural e suas múltiplas variantes”. O tema estava relacionado com a “própria miscigenização da história do Brasil”, ele escreveu que a “mistura étnica” que ocorreu na música brasileira está relacionada com o conteúdo educativo demandado pelo MEC, que pede a inclusão dos tópicos: “a música indígena e a música afro-brasileira”. Assim, o participante confirmou que estava “apaixonado pelo tema”, porque estava falando sobre coisas da “própria história da vida”, sobre “histórias pessoais”, porque tudo isso está impregnado na pesquisa e não tem “como fugir” (p. 7). Os interesses pelo tema surgiram, então, de questões muito próximas de sua história de vida.

Outra maneira de descobrir o tema de pesquisa foi contrastar situações de vida, como comentou a entrevistada FÁ, a qual, quando foi morar em outra cidade, diferente de sua cidade natal, descobriu que a orquestra dessa cidade tinha um grande impacto em várias gerações, o que chamou sua atenção e tornou-se um tema para pesquisar.

É uma história de 300 anos. É uma história muito bonita, então, eu que não sou daqui [nome da cidade] é que consigo ver a beleza disso, para eles é o cotidiano deles, mas, para mim, que cresci numa cidade muito pobre, em todos os sentidos, sem manifestações culturais [...] E aí, você chega em [essa outra cidade] e é uma coisa que não é da elite, esse é o principal, o acesso a um tipo de música, a uma forma de música que não é feita pelas elites, é feita pela população mais simples, mais pobres (FÁ, p. 8).

Ruan disse que o interesse pelo seu tema de pesquisa surgiu a partir de uma experiência da graduação. Quando ele “estava no meio ano de formatura, estava em um evento de estreia de composições”, chegou um compositor inglês com uma obra nova para ser tocada por um aluno. Nesse momento, Ruan estava concluindo o recital final do curso de graduação, por isso não conseguiu montar outro repertório, então seu professor de instrumento pediu que ajudasse outro colega a montar essa peça, que era vanguardista: “era uma partitura cheia de grafias inusitadas e diferentes do padrão tradicional, tinha que tocar a música com uma colher, usar materiais diferentes”. Quando se deparou com essa situação, surgiram algumas perguntas que depois acabaram fazendo parte de seu tema de pesquisa no mestrado:

[...] a gente que faz o curso de instrumento, estudos formais, a gente está apta a tocar música contemporânea? Música vanguardista? Porque a gente se depara com explorações timbrísticas diferentes, muito inusitadas para um curso que vem trabalhando só música tradicional, na sua grande maioria, será que a gente está sendo capacitado para tocar a música de hoje? A gente se forma em um curso atual e está capacitado para tocar a música de hoje? Essa era a minha grande pergunta para iniciar minha pesquisa (Ruan, p. 2).

Segundo Ruan, seu tema foi “muito recente aqui no Brasil”, relacionado com técnicas para música contemporânea. E, assim, quando entrou no mestrado, ele desenvolveu o projeto dentro de “três áreas ao mesmo tempo”. A primeira foi a educação musical, porque “estava analisando o processo de aprendizagem de um estudante de graduação no início do curso”, quer dizer, o “ensino de instrumento no curso superior [...] subárea, atuação”, que era a linha da sua orientadora. A segunda foi a área da educação, porque observou “esse contato dele [do aluno] com esse tipo de música, esse tipo de linguagem”. E a terceira área foi a “composição,

nesse tema mais vanguardista”. Porém, para Ruan, a sua pesquisa tinha várias outras áreas. Ele afirmou:

mas o meu projeto também tocava na questão da interpretação musical, porque tinha a ver com a performance de um instrumento diretamente [...]. Então estava no meio de três áreas e eu tive que tocar um pouquinho em cada coisa, tive que também fazer uma pesquisa do currículo do curso, então entrou um pouco na parte histórica da universidade, toquei um monte de coisinhas assim (Ruan, p. 2).

Ruan não só contou como chegou a descobrir o tema com base em sua experiência como aluno de música em um curso superior mas também justificou as diversas áreas que a temática de sua pesquisa percorreu.

As escolhas por temas de pesquisa surgem, também, a partir de experiências profissionais, como apareceu em depoimentos dos entrevistados. A prática profissional de Cláudia, na época do curso de mestrado, era a “atuação na educação infantil e com [aulas de] violino”. Ela estava em “dúvida” se fazia a pesquisa “sobre o ensino de violino ou da educação infantil?”. Então ela achou que o tema da educação básica interessaria a mais pessoas e “a pesquisa teria mais relevância” ao fazer sobre “a escola regular, de que com violino”, achou interessante porque se relacionava com suas questões de prática focado no “professor de música” (p. 6). O tema de Cláudia foi o mesmo desde o “anteprojeto até o final”, ela revelou que, quando ingressou no mestrado, tinha sido questionada por causa das concepções que tinha sobre o conceito da formação e atuação do professor de música na escola. Cláudia acreditava que existiam muitos docentes de música credenciados para dar aula na escola, mas seus professores do mestrado achavam que não era assim, por isso, pouco a pouco, “todas essas verdades, elas foram desconstruídas” e, “dessa maneira, é que o projeto também foi se modificando”, mesmo que a essência do projeto não tenha mudado.

A experiência profissional de Maria Chica era com múltiplas vivências em sala de aula com crianças e como formadora de professores. Ela achou seu tema “muito rico”, porque conseguiu “fazer o mestrado na área de educação musical, falando de inclusão, e é na inclusão que a gente trata das dificuldades das crianças na sala de aula” (p. 4). E, para Lílian, a temática foi relacionada à sua prática docente em aulas de percepção musical. Ela defendeu e avaliou seu envolvimento com a temática:

foi um momento especial, foi bem interessante e era uma pesquisa pela qual estava apaixonada. Não era uma coisa assim que eu: ‘vamos terminar uma coisa logo que eu preciso do título’. Não era isso. Eu estava apaixonada, eu queria aplicar as coisas com meus alunos, conforme ia lendo e levava aquilo

para as aulas. Então houve um envolvimento afetivo com a pesquisa, bastante intenso (Lilian, p. 9).

#### 5.3.1.4 Processos teórico-metodológicos

Depois de encontrar os temas de interesse e os focos das dissertações, os participantes relatam sobre o desenvolvimento teórico-metodológico de suas pesquisas. Algumas críticas surgiram em relação aos processos metodológicos utilizados nos trabalhos da pós-graduação em música. Augusto tem “uma crítica ferrenha às pesquisas”, inclusive à sua própria pesquisa, porque questiona metodologias que “às vezes parecem uma caixa” fechada, em que “acontece um *gap* [brecha] metodológico (a)”. Ele pensa que existem metodologias que foram desenvolvidas por pesquisadores para um determinado fim e que não conseguem “resolver” outras realidades que são “inéditas”. Em tal caso, esse tipo de metodologia não dá conta do que “você vai analisar”, então, é necessário criar uma metodologia que seja “algo inovador”. Para Augusto, são importantes as contribuições metodológicas de cada trabalho, assim poderiam surgir outras metodologias. Ele se lembrou, por exemplo, de outros formatos de pesquisa:

Então, assim, claro que a gente tem que validar o que aquelas pessoas já pesquisaram, coisas similares, que têm uma contribuição, no caso daquela pesquisa-ação, no caso da pesquisa qualitativa como um todo, né? Mas também tem que descobrir algo novo. Eu lembro que eu fui banca de uma menina que fez uma defesa de monografia, de TCC, na Faculdade de Educação, ela fez todo o TCC dela em poesia, né? E com todo o rigor acadêmico, com todo o rigor conceitual, então essa questão de forma-conteúdo, eu acho que tem que prezar pelo novo, porque, senão, ficam pesquisas que sempre começam: ‘segundo Yin, segundo Gil, segundo Bresler [risos]’, e a gente pode citar... então assim: ‘Segundo nada! Vamos ver o que a gente fez?’. A gente tem um medo, parece que a academia, infelizmente, não valida algumas coisas, ela acha que tem que ser a metodologia que está lá na caixinha, então, às vezes, se o sujeito de pesquisa te falar alguma coisa, que você vai ter que negar, porque, às vezes, sua metodologia já está fechada (Augusto, p. 8).

Uma proposta de Augusto seria “transcender esses métodos” que têm a questão “*sine qua non*, para a gente fazer da ciência algo criador, que a ciência também é uma atividade humana como qualquer outra, então ela é passível de ser transformada, de ser modificada”. Ele acha importante criar “desde o ponto de vista acadêmico, da vida real e o imaginário inclusive”. Augusto fez uma crítica aos processos de construção do conhecimento na pós-graduação em música “no sentido da pesquisa, mesmo qualitativa, seja quali-quantitativa, tem que ter um processo de fato criador” (p. 8).

Em relação ao encontro com a metodologia adequada para a pesquisa, Joe lembrou que, na apresentação do pré-projeto, já no curso de mestrado, uma professora convidada falou que o tema dele tinha um lado “meio fenomenológico”. Então, Joe foi procurar ler sobre questões de fenomenologia, mas concluiu que não era uma metodologia pertinente para o seu projeto, que tratava do “processo que o professor usa no ensino coletivo”, e achou que não era possível “aplicar” a proposta da professora. Joe descreveu sua dificuldade para achar a metodologia:

os professores mandam você ler lá as várias metodologias para você tentar entendê-las e compreendê-las. Aí, a sensação que eu tenho é assim: a gente vai lá, lê e entende uma coisa. [...] aí eles dizem assim: ‘não, mas eu acho que estudo de caso não é bem assim, não sei o quê’. Aí você fica assim: ‘não, mas o livro está dizendo isso, o livro que você mandou eu ler está dizendo isso e agora você está dizendo que justamente não é bem isso?’. Então, você fica um pouco perdido, né? (Joe, p. 11).

Joe, além de achar a metodologia pertinente para o seu trabalho, também tinha que encontrar uma teoria para analisar os dados. Ele pensou que podia se sustentar com a revisão da literatura, mas, quando se encontrava na última etapa de escrita, a orientadora falou “que teriam que encontrar um referencial teórico para o trabalho”. Joe foi de novo “mergulhar num mar do conhecimento educacional para tentar achar uma coisa”, porque “não entendia muito bem” que teria que encontrar alguma coisa que justificasse “analisar os dados do jeito como estava fazendo”. Joe comentou: “até hoje eu não sei direito o quê que é o referencial teórico, sabe? Porque eu achava que era a minha revisão de literatura” (p. 9).

Em relação às leituras e à bibliografia de pesquisa, Pedro mencionou que leu alguns livros de técnicas de pesquisa para tentar entrar no campo da pesquisa acadêmica com mais segurança, especialmente na hora de fazer as entrevistas para o seu estudo. Ele disse que “tentava influenciar o mínimo nas entrevistas”, pois era “um desafio”, e se perguntava “até que ponto você acha esse limite do pesquisador?” (Pedro, p. 10).

As aprendizagens sobre aspectos metodológicos, para Nicolás, foram relacionadas com a metodologia do grupo focal. Em sua coleta de dados, ele passou por várias etapas, a orientadora pediu que fizesse um “projeto piloto do questionário e do grupo focal para testar as técnicas de levantamento de dados” com três turmas de ensino médio. Nicolás transcreveu “bastante horas de filmagem”, porém não utilizou toda essa informação no trabalho final e a banca criticou que poderia ter aproveitado melhor os dados. Lembrou que ficou “muito tempo” nessas etapas e disse: “eu fiz todas as transcrições do meu trabalho, eu não paguei ninguém para fazer, fiz todas as transcrições, fiz todos os registros, fiz grupo focal e também

as transcrições do grupo focal que dão muito trabalho!”. A pesquisa de Nicolás “tinha bastante coisa”, além do projeto piloto, contava com dezesseis entrevistas, e sua orientadora ainda pediu mais quatro para somar “vinte entrevistas”. Porém, isso foi complicado, porque Nicolás já estava morando em outro estado e não conseguia facilmente encontrar com seus entrevistados. A experiência de Nicolás, na parte da metodologia, foi descrita assim: “a gente vai construindo outros conhecimentos a partir das leituras e da prática também, eu não tinha prática com grupo focal e, na dissertação, quando fui desenvolver a dissertação de mestrado, tive que adquirir essa prática e, pela prática, aí consegui fazer bem o grupo focal” (p. 6).

Cláudia, que trabalhou a metodologia do estudo de caso relacionada com a atuação de professores de música na escola, teve dificuldades para entrar no contexto da pesquisa. Ela contou:

[...] tive muita dificuldade de entrar nas escolas. As escolas faziam de tudo para você não mostrar o que está acontecendo ali, né? E aí, as únicas escolas que realmente confiavam eram aquelas que me conheciam, porque as outras, era assim, eu ligava e eles falavam: ‘Ah, é estágio?’, ‘Não, não, é pesquisa’ [risos]. Então: ‘Ah, não, a gente não pode fazer pesquisa! Ah não a gente não pode...’. E aí as únicas escolas que eu tive, foram as escolas que me conheciam, que eu já tinha atuado, sabe? (Cláudia, p. 8).

Depois de várias tentativas, finalmente, Cláudia conseguiu uma escola para realizar sua pesquisa, onde fez “entrevista com professores, com o diretor” e, com os pais, fez um questionário. O roteiro da entrevista foi feito em conjunto com a orientadora e o roteiro da observação ela fez “sozinha”. A orientadora indicou livros de pesquisa qualitativa, sugerindo estudar diretamente a metodologia do estudo de caso, Cláudia foi “atrás de [Robert] Stake, atrás desses autores para saber que era estudo de caso”, os quais ajudaram na construção de sua pesquisa (p. 9).

O contexto e as situações em que se realiza a pesquisa são importantes por causa da demanda do próprio tema de pesquisa. Towers aplicou coisas que haviam sido planejadas em um “ambiente real, não com o ambiente de laboratório para pesquisa”. Towers realizou as atividades dentro dos parâmetros da universidade onde fazia o estudo, inclusive com “um grupo real, que não foi um grupo montado”. Assim, ele preparou bem as aulas e registrou tudo em diários de classe, além das “avaliações que eles [alunos-participantes] tiveram” (p. 3). Os diários das aulas foram elogiados pela banca, porque ele foi “bem detalhista de tudo o que aconteceu”.

Uma dificuldade para fazer o trabalho de campo, para Ruan, foi a paralização das aulas por causa de uma greve, da qual os alunos universitários participaram. Então, “os

sujeitos da pesquisa que não moravam na cidade voltaram para suas casas”, isso interrompeu muito o processo das entrevistas e da pesquisa que “foi um pouco se alongando por conta disso”. Ruan narra que esses acontecimentos “espremeram um pouco” seu “tempo de dissertar” (p. 3), porque a maior parte da pesquisa eram as entrevistas, mesmo assim, ele conseguiu defender no prazo desejado.

A construção da parte teórica e a escolha dos marcos teóricos da pesquisa, “foi a última coisa” que Cléo fez, como ela detalhou: “primeiro a gente descobriu... assim, montou um roteiro, pronto, por onde nós vamos? Depois do roteiro montado, a gente foi ler sobre os métodos, aí eu escolhi o método. Então li bastante sobre o método, assim dezenas de livros!” (p. 11). A respeito desse processo teórico metodológico, Cléo disse:

no momento de descobrir o método, para mim foi a coisa mais maravilhosa, foi a coisa mais importante do mestrado, da pesquisa, quando descobri o método, porque ele me deu todas as ferramentas, tudo o que eu queria, o método respondeu todos meus desejos. Um momento mágico no mestrado foi a descoberta do método, porque eu queria trabalhar história de vida temática (Cléo, p. 13).

A construção metodológica é descrita por Cléo como um processo de ir e vir, com as etapas não totalmente planejadas *a priori*:

quando eu entendi o método, aí fui a campo. Do campo, aí a gente foi analisando os dados, no final é que a gente percebeu que era uma perspectiva sociológica, nós estamos falando de pessoas e música, das relações das pessoas, da relação das pessoas e música. Foi aí que eu vim perceber que estava na sociologia da música, a teoria foi a última coisa que apareceu (Cléo, p. 11).

Cléo sintetizou seu processo de construção da teoria de uma forma indutiva, afirmando: "então, depois da escolha do método, foi o emanar da teoria a partir da análise dos dados." Seu processo, apoiado na pesquisa qualitativa, foi por outro caminho, não por aquele que do qual pretendia partir, de uma teoria enxergar o fenômeno, mas, ao contrário, deixou que do fenômeno emanasse a teoria. Por essa razão, "a última coisa que foi feita foi o capítulo teórico, último, último, último" (Cléo, p. 14).

### **5.3.2 Exame de qualificação**

A qualificação é feita para avaliar o projeto de mestrado e sinalizar caminhos para a continuidade da pesquisa. Geralmente o exame de qualificação é feito na metade do curso ou

meses antes da defesa final. Alguns programas têm exame de qualificação ou um colóquio para o qual não é necessária uma banca convidada, mas somente os professores do mesmo curso; outros cursos consideram suficiente entregar o projeto para os orientadores e registrá-lo no programa.

O objetivo de perguntar sobre o exame de qualificação foi entender como se deu o processo de apresentação formal do projeto de mestrado dos participantes frente à primeira banca no mestrado. Considera-se que qualquer revisão do projeto durante o mestrado é uma oportunidade para os mestrandos aprenderem sobre pesquisa. Então, o exame de qualificação oferece um espaço de aprendizagens no qual o mestrando receberá sugestões e observações de outros professores, além das já recebidas do orientador.

O mestrado de Ruan não exigiu um exame de qualificação, ele disse: “qualificação, esse termo remete muito a um tipo específico de avaliação que na maioria das universidades têm, tanto no mestrado quanto no doutorado” (p. 1). Um processo parecido à qualificação era apresentar “um projeto realmente definido depois das alterações naturais que o pré-projeto iria sofrer e, após um ano de curso, na metade do curso, exatamente, se entrega o projeto para ser analisado”. O projeto não é apresentado a uma banca, é somente entregue e avaliado em uma “reunião interna entre os coordenadores e avaliadores, quem quer que sejam, e passa-se um resultado de que o projeto foi aprovado ou não”. Por isso Ruan não precisou defendê-lo oralmente. Próximo do prazo, Ruan teve que fazer definições e alterações em seu projeto junto com seus orientadores e entregá-lo para ser avaliado.

Norma apresentou seu projeto algumas vezes aos próprios professores do programa, esses momentos eram uma espécie de “pré-defesas” (p. 2). Ela acha que isso serviu como “um momento de experiência para verificar como estava o andamento do trabalho” e descobrir como ela estava no processo.

No roteiro de entrevista, formulei uma questão sobre o momento da qualificação, perguntei se eles tinham tido uma avaliação do projeto durante o curso. Depois seguiam questões sobre as lembranças positivas ou negativas e também sobre o processo da pesquisa. A lembrança da qualificação para Antônio foi que:

a banca trouxe algumas sugestões para organizar melhor o trabalho, tais como definição do tema, título, foco, delimitação da pesquisa, aperfeiçoamento dos gráficos e tabelas, orientação para o questionário e colaboração para fundamentar o trabalho através de conteúdos relacionados com a pesquisa (Antônio, p. 1).

A qualificação de Joana foi realizada em 2012 e, por essa razão, foi difícil para ela se lembrar de algumas coisas durante entrevista. Ela afirmou: “eu não lembro tantas coisas assim”. Porém, ela relembrou que “não estava preocupada, estava mais na expectativa de saber se estava no caminho certo”. As sugestões recebidas da banca foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto, sobretudo na parte metodológica. Joana apresentou a revisão da literatura e “a pesquisa de campo em fase do projeto piloto” (p. 2). Como sugestão da qualificação, refaz o estudo piloto com algumas alterações e ampliou o número de aulas que estava observando.

A impressão de Nícolas sobre o exame de qualificação foi positiva, porque recebeu um “auxílio” para saber onde “estava na pesquisa”. Ele percebeu que as professoras leram [bem] o trabalho e gostou que deram sugestões para melhorá-lo. Nícolas contou:

[...] foi um momento de perceber se eu daria conta de finalizar o meu mestrado e levantar o que eu estava precisando em todas as etapas ainda que faltavam e, ao mesmo tempo, também foi a reunião de tudo que eu tinha conseguido fazer até o momento. Então eu achei bem legal, não achei nada muito assim... que me preocupasse, não foi uma coisa que me deixasse muito preocupado, apreensivo [...] eu encarei dessa maneira, como aprendizado mesmo... um momento para ter pessoas que têm mais conhecimento me ajudando a desenvolver a minha pesquisa e conseguir melhorar o meu trabalho, eu pensei dessa maneira (Nícolas, p. 1-2).

As contribuições da banca foram “pertinentes, auxiliaram bastante” para o trabalho de Nícolas, porque as duas professoras que participaram da banca entregaram um parecer que ajudou inclusive sua orientadora a delimitar as questões de “levantamento de dados e a quantidade de pessoas” que participariam da pesquisa.

A qualificação para David foi um momento em que ele “estava muito aberto à crítica”, a expectativa era boa e ele queria ter “uma bela de uma sabatinada”. David pensou que teria críticas “mais firmes” por ser uma banca com professores da área de musicologia e pensou que seria “mais criticado”, mas foi uma “crítica bacana”, a banca inclusive “elogiou muito”. Um tempo depois, David compartilhou o áudio da “arguição da banca de qualificação”, enviando-o por e-mail junto com outro depoimento:

as críticas e sugestões foram muitíssimo válidas e eu fiz o possível na época para amadurecer a pesquisa com elas. Na verdade, até a qualificação, eu tinha muito material, mas não tinha elaborado nem metade da dissertação em si. Foi a partir da qualificação que tive uma noção melhor do que considerar, além de quando e onde para amarrar toda a teoria em algo mais enxuto. A partir dela (e da pressão do tempo), que tive mais condições de filtrar o conteúdo para chegar na defesa com um texto mais coeso, com

início, meio e ‘fim’. Infelizmente não pude aproveitar para este trabalho algumas sugestões que achei muito pertinentes, tendo que deixá-las para uma possível continuação a *posteriori*, ou mesmo para alguém interessado (acho inclusive que sugeri isso ao final). (David, e-mail 27/06/16).

Um fator mencionado sobre a qualificação foi a sensação de ansiedade. Augusto contou que, perto do exame, ainda queria resolver as questões teórico-metodológicas, o que lhe causou “um pouco de ansiedade, sobretudo na questão do tempo” (p. 5). Apesar de “toda a tensão”, Augusto considera a qualificação como “uma angústia necessária”, porém, para ele, foi “um grande despertar”. É importante ter essa experiência, porque se passa pelo processo da escrita das ideias. Augusto falou sobre o processo de construção da pesquisa e sobre o momento de qualificar o projeto:

a qualificação deve servir para propor caminhos, propor soluções, propor refazimentos, propor reestruturação, aquela velha história da volta à introdução para saber se o seu trabalho condiz com sua metodologia. Porque eu acho que a qualificação, no momento da qualificação, não é tanto para apresentar uma metodologia já determinada, porque eu acho que primeiro a metodologia, ela deve ao seu próprio trabalho, ao próprio caminho que o trabalho lhe leva... (Augusto, p. 8).

Embora se tenha clareza sobre o assunto de pesquisa e se esteja acompanhado pelo orientador, Augusto afirmou que a qualificação é um momento de compartilhar, “democraticamente”, o trabalho com outros que também “tenham experiência com a área”. Afirmou que a qualificação deixa uma “contribuição muitas vezes diferenciada”. É a oportunidade de ter outro olhar, porque, “em uma pós-graduação, a gente corre o risco de ficar muito na relação eu e o orientador”. As outras pessoas “complementam, eles tencionam, contradizem, identificam lacunas teóricas, lacunas práticas, identificam incoerências textuais” (p. 7).

O trabalho de Mara chegou a mudar bastante depois da qualificação, em função das considerações de um professor que participou presencialmente e das de uma outra professora que enviou um parecer por escrito. O professor da banca, a orientadora e Mara ficaram durante “muitas horas conversando sobre o trabalho, colocando e fazendo considerações”. Mara recordou:

lembro que, na época, eu senti o choque de tantas coisas e a desconstrução de tantas ideias que a gente estava pensando, trabalhando. Aí a gente vê alguns problemas do trabalho, eu acho que eu não estava acostumada a ser tão bombardeada (pequenos risos). Acho que, na época, eu senti um pouco, eu fiquei meio chocada, talvez. Mas, depois, eu entendi que é o processo, que também não tem outro jeito, as pessoas têm que colocar outros pontos de vista e têm que colocar as questões, porque senão a gente não constrói, se não tiver divergência, se não tiver ideias

divergentes, a gente não constrói. Mas eu acho que ficou mais positivo depois (Mara, p. 3).

Embora Mara tenha sentido um pouco de dificuldade para escutar as contribuições, ela acredita que foi bom para o trabalho para ter maior fluidez, ela teve que mudar a “estrutura do trabalho, missão do trabalho, mais que os conceitos”, depois do exame, “reestruturou todo o trabalho”.

O exame de qualificação, para Cléo, foi realizado no segundo ano de mestrado, dois meses antes da defesa final. A exigência do Programa de Pós-Graduação foi a apresentação de três capítulos da dissertação prontos. Ao apresentar o projeto de qualificação, Cléo sentiu-se “mais segura”, porque “via suas palavras”, porque “conseguia fazer”. Ela lembrou:

[...] no comecinho, era extremamente dependente [da orientadora], quando apresentei o projeto, já me senti mais segura, porque meu desespero era esse: ‘Será que eu vou conseguir?’. Era um desespero meu, porque eu entrei quase zero na pós-graduação, no mestrado. [...] Aí, quando eu fui para qualificação, eu me senti assim... mais forte, porque a qualificação foi com [doutores/as com prestígio na área]. Quando eu vi pronta, que eu vi que [os/as professores/as da banca] tinham lido, que chegaram na hora da qualificação, que eu vi pronta, aí me deu aquele alívio, e, ‘caramba eu consegui terminar!’, e eu me orgulhava daquilo que estava escrito, me orgulhava! Porque eu dizia assim: ‘como foi esse processo de entrar sem saber que era o método e hoje eu estava na qualificação!’. E não foi tenebrosa a qualificação, foi algo assim, muito... (Cléo, p. 10).

O que Cléo gostou no exame da qualificação foi do cuidado que a banca teve ao recomendar: “você pode ir por aqui, você pode ir por ali”. Para ela, “não foi um momento de massacre, foi um momento extremamente agradável”. Quando Cléo viu o projeto pronto, percebeu que havia passado por três etapas: “a entrada, a apresentação do projeto no primeiro ano e a qualificação”. Após a qualificação, ela fez os ajustes e, após sessenta dias, foi para a defesa (p. 11).

Lílian lembra-se tanto das dificuldades administrativas do programa que cursou como das coisas boas da banca de qualificação. A situação complicada para Lílian foi que seu programa ficou sem secretaria e não tiveram orientações precisas sobre os prazos para o exame de qualificação. Então, em um momento, a “coordenação do setor” fez com que os pós-graduandos cumprissem o prazo de 15 meses exigido pela CAPES (p. 3). A orientadora de Lílian estava no exterior e seu desejo era qualificar com a presença de sua professora, mas isso não foi possível e tiveram que fazer a qualificação antes da volta da orientadora. Então

foi "uma qualificação meia apressada" e a participação da orientadora foi por meio do *Skype*. Lílian descreveu a situação do contexto que inclusive afetou vários colegas da turma:

a nossa turma teve uma série de intercorrências de abaixo-assinados. Então a gente fez uma qualificação assim, a maioria dos alunos não estavam prontos para fazer a qualificação quando foram fazer e, como foi uma época logo depois das férias... eu corri com a coisa, dei conta, minha qualificação foi boa, mas houve essa intercorrência, que foi uma das lembranças não das mais agradáveis, eu diria (Lílian, p. 4).

Porém, o momento de qualificar, para Lílian, foi muito positivo, porque a "banca foi excelente, contribuíram demais" para o trabalho. Lílian considera que "foi um momento mais importante até do que a defesa", porque tinha uma banca especializada no tema. Ela entregou toda a revisão da literatura, mas "queria ter andado mais", talvez com um capítulo a mais, ela "queria avançar na metodologia para discutir a metodologia com a banca"(p. 4), mas, por causa do tempo, só conseguiu "um esboço". Lílian contou:

[...] a banca só contribuiu, eu não tive nenhum momento assim [ruim], porque têm pessoas que fizeram qualificação e tinham questões que a banca apontou caminhos errados, que refutou o trabalho, que não sei o quê e tal, eu realmente não passei por isso, foi uma experiência muito bacana, mas muito contribuidora mesmo. Ouvindo a gravação ali depois, foi super legal, aí a troca de e-mails com sugestão de leituras foi bem legal, não tenho queixa da banca mesmo (Lílian, p. 8).

Outros tipos de lembranças vieram à tona quando se evocou o momento da qualificação, como aconteceu com Fá: "com relação à qualificação, especificamente, eu não tenho lembranças positivas, mas não posso falar que são lembranças negativas". Ela relatou: "foram momentos difíceis, difíceis por questões pessoais". Fá contou que o mestrado, em seu "processo todo foi um pouco conturbado", sobretudo por ter alguns "problemas graves de família". Fá teve muita ansiedade também por causa dos prazos para qualificar, porque o exame foi "poucos meses antes do período que deveria defender". Porém, Fá conseguiu apresentar dados que tinha coletado mesmo sem ser analisados de "forma satisfatória". Uma de suas dificuldades foi trabalhar com uma metodologia adequada, como comentou:

essas questões metodológicas dentro da pesquisa de pós-graduação são sempre muito interessantes, porque cada pessoa pensa de um jeito e eu tinha quatro metodologias, de mais ou menos vinte páginas escritas. Então comecei com um trabalho etnográfico, depois me falaram que não era etnografia, que era estudo de caso, aí eu apresentei à banca o estudo de caso, aí a banca falou que não era estudo de caso, que era etnografia, aí, no dia da

defesa, a banca falou, não... a banca da defesa era diferente da banca de qualificação, a banca falou: ‘não, isso aqui não é etnografia, isso aqui é observação-participante, mas pelos seus dados é um método misto’. Então, assim, um processo muito difícil... (Fá, p. 2-3).

Apesar dos diversos apontamentos das bancas, tanto da qualificação como da banca final, a respeito da metodologia do trabalho, Fá considerou que a banca de qualificação “foi muito útil”, já que “direcionou para outra metodologia” e isso “ajudou bastante”.

O momento de qualificar, para Raquel, coincidiu com uma situação difícil: os “problemas financeiros do departamento” não lhe permitiram ter uma banca que estivesse vinculada ao tema de seu trabalho. Raquel afirmou que a palavra qualificação “é traumática mesmo”, por causa das experiências por que ela passou. Nesse momento, esperava receber “algum norte sobre o trabalho”. O assunto do trabalho “não era da bibliografia” das pessoas da banca, que tiveram inclusive “vários comentários preconceituosos com o objeto de estudo”. Tudo isso “prejudicou” sua qualificação, aliás, os professores confessaram que “não tiveram tempo de ler direito o trabalho”. Segundo Raquel, não foi uma reflexão que pudesse contribuir e as críticas “não eram críticas embasadas”. A banca criticou um dos termos centrais do trabalho. Raquel contou a situação:

[A banca comentou]: ‘ah, acho que isso aqui tem que trocar, porque não combina’. Aí eu: ‘mas, como assim, não combina? Não, é isso que estou falando?’. Aí [a banca]: ‘Não, é isso que você está falando mesmo! Só que não combina, porque você está trabalhando ‘moderno’ e isso é um termo antigo’. Falei: ‘se eu disse que eu estou falando, que o termo é esse, e você está me dizendo que não combina, então o que que combina?!’. E a banca não tinha resposta para me dar. Então, a sensação que eu tive é que se [a banca] precisava criticar alguma coisa, aí criticou um termo, mas não tem embasamento nenhum para esse termo, e nem dando uma sugestão melhor, nem pontuando nenhum outro autor, nenhum outro caminho possível. Então, foi um momento de muito estresse na minha qualificação e traumático mesmo (Raquel, p. 1-2).

Raquel sentiu que a “qualificação não adiantou nada”, então ela tinha que “se virar com quem tinha do departamento”, porque não conseguiram orientá-la (p. 1). Perguntou a seu orientador qual caminho seguir. Decidiu continuar com seu projeto, independentemente das considerações da banca.

O exame de qualificação de Ruth, em sua opinião, colaborou para o seu trabalho, a “banca foi muito gentil” e as contribuições foram claras (p. 5). Os professores ajudaram “a olhar diferente... se distanciar dos dados” e “começar a construir esse conhecimento” sobre o assunto escolhido. Para se apresentar perante a banca, Ruth pensou: “agora eu preciso ter uma outra postura diante daquilo que eu recortei, que eu selecionei para pesquisar”. O momento

da qualificação foi o momento de Ruth se perguntar: “quem eu sou, e até onde cheguei? E, o que é que está faltando? Que caminho ainda preciso percorrer?” (p. 3). A qualificação foi o momento que “oficializa em que lugar você está na pesquisa”. Apesar de ter tido um pouco de “angústia da escrita e da pesquisa mesmo”, depois de acontecer o exame de qualificação, Ruth disse que “começou a descobrir a Ruth pesquisadora”, além de ter amadurecido em vários aspectos, como comentou:

eu acho que essa coisa do conhecimento da pesquisa, você tem que ter uma segurança teórica, uma estabilidade, ter uma linha de pensamento e se, por acaso, no percurso, você tiver que abrir mão de algumas coisas, porque você encontrou outras que são mais importantes, tipo, te fundamenta melhor, vale a pena abrir mão. Eu acho que pesquisa é isso, é abrir mão de muitas coisas e rever aquilo que é seguro, se a gente não fizesse isso, fica muito superficial. Eu vi essa coisa de gente que entrou com um projeto e saiu com o mesmo projeto, e aí, depois, o que é que aconteceu? ‘Não, agora eu já tenho o título!’. Então tem que haver um caminho de mudanças, isso é como eu enxergo. Eu acho (Ruth, p. 6).

### **5.3.3 Processos na finalização**

O trabalho de pesquisa vai se transformando com a contribuição de várias pessoas e em diferentes momentos durante o curso. Depois de perguntar para os participantes sobre o exame de qualificação, questionei sobre os processos de finalização do trabalho dissertativo antes de defesa final. Os participantes narraram os sucessos depois da qualificação e detalharam as sensações e ações nos processos finais da escrita da dissertação. Zilberman (2002) afirmou que o trabalho escrito corresponde ao ponto mais elevado da trajetória do estudante na pós-graduação. Trata-se de um processo de distinção, porque, da aprovação da dissertação ou da tese, depende a obtenção do diploma e o recebimento do título correspondente, de mestre ou doutor (ZILBERMAN, 2002, p. 332). Com a escrita do trabalho acadêmico, cria-se o canal que interioriza e consolida o conhecimento e as ideias produzidas durante o período de pesquisa. Os desafios dessa escrita são atravessados por situações e circunstâncias de cada indivíduo. A seguir, apresentam-se circunstâncias variadas descritas pelos entrevistados para a elaboração final da dissertação.

Segundo David, "os processos da pesquisa não foram muito lineares", ele lembrou que, aproximadamente, "faltando seis meses" para defender, olhou "para aquele monte de dados" e ainda não tinha "uma noção para onde ia". A coleta de dados “foi simultânea com a análise, com a reformulação, a revisão de bibliografia e nova coleta de dados, foi bem... misturado, né?” (p. 2). Entre a qualificação e a defesa, David teve “um período de ócio”, ele

disse: “aí que eu deixei a pesquisa na gaveta, não tinha mais o que fazer, escrever, se melhorasse estragava, aí eu deixei um pouquinho no canto, um tempo, e quando foi se aproximando da defesa de fato, eu voltei a estudar” (p. 3).

Depois da qualificação, Augusto deixou seu trabalho “um pouco de lado”, sem olhá-lo durante um mês. Ele disse ter ficado “meio cansado”, porque é um processo complexo. Explicou:

[...] a verdadeira reflexão científica, a meu ver, é fruto de um tempo de um ócio, de um espaço-tempo que possibilite você pensar de maneira reflexiva as coisas que você leu, as coisas... só que, ao mesmo tempo, eu compreendo que fica difícil, porque, ao mesmo tempo, você tem que cumprir aquilo por exigência institucionais e você tem que dar conta de entregar um trabalho minimamente dissertativo..., questão de pesquisa, que tenha metodologia, que tenha análise de dados, que tenha considerações finais e o seu referencial teórico, caso ele seja consciente, o que eu acho muito difícil, uma pessoa jovem que teve uma graduação, ter esse tipo de consciência (Augusto, p. 9).

O tempo de amadurecimento das informações tanto teóricas como metodológicas é um processo que é difícil para o aluno de pós-graduação. Segundo Augusto, o tempo é necessário para conseguir a maturidade para dominar a literatura e “o discurso de grandes pesquisadores com toda a complexidade envolvida”. Ele mencionou como exemplo as leituras de autores, como Heidegger, Vygotsky, Bourdieu, Lacan, Piaget, Foucault, Sousa Santos e Freire.

Os desafios para finalizar o trabalho de pesquisa, para Ruth, tiveram vários aspectos relacionados com os autores, na criação das categorias e na construção do texto. Ela lembrou as coisas positivas e negativas dos últimos meses antes da defesa e sentiu que tinham acontecido um “turbilhão de mudanças”. Para ela, foi fundamental compreender o “que é realmente pesquisa”, porque afirmou que “a produção do texto está ligada ao conhecimento científico”. O exercício de pesquisa levou-a a lidar com os autores e com as questões de senso comum para se posicionar com “sua visão sobre aquele assunto específico”. As mudanças às quais Ruth se referiu, foram explicadas assim:

a sua concepção do que é pesquisar, a sua concepção do que que seria aprofundar na pesquisa, a concepção do quê que seria você mesmo, porque a escrita mostra muito aquilo que você é. Então, na medida que você vai escrevendo, você vai se conhecendo também. E isso aconteceu muito nos últimos três meses da escrita. E eu coloquei isso na minha dissertação. É como se eu estivesse olhando para pesquisa, para o meu objeto, mas, ao mesmo tempo, olhando para mim mesma, como se eu estivesse mudando no processo, foi isso que aconteceu comigo. Eu ainda continuei com as mesmas

dificuldades, elas ficaram mais fortes com relação à escrita, mas melhorei na parte da escrita, talvez na parte de compreensão do que seria analisar dados e selecionar e fazer as categorias (Ruth, p. 8).

Através da escrita e da observação de seu objeto, Ruth viu também suas transformações na pesquisa e seus desafios com a própria construção do trabalho, como contou: “eu sempre tive consciência de que era um trabalho duro, difícil, de o que é que precisava de essência para ser concluído”. Embora ela soubesse desse processo de análise e de construção das categorias, era demorado para “aplicar isso na pesquisa”. Um aspecto talvez um pouco negativo no processo de análise foi que “caiu a ficha” fora do tempo. Ruth tem “um peso na consciência”, porque poderia ter aproveitado mais e se “divertir” com suas análises teria sido ideal ter tido “esse olhar” dos dados “mais cedo”, ter tido a “consciência de que você podia olhar para o mesmo objeto de formas diferentes”. Ruth explicou sobre a criação de suas categorias de análise:

[...] é como se fosse um objeto que se você olhasse independentemente, você via um objeto completo, se você mudasse o seu lugar, você o via apenas pela metade, se você olhasse novamente e olhasse por cima você vê só a parte superior, e assim eram os dados, dependia da maneira de como você ia olhando e se transformava, virava uma outra coisa (Ruth, p. 9).

Para explicar os processos de pesquisa, a orientadora usou exemplos de categorias de análises de outras pesquisas e ilustrou como poderia “selecionar os dados”. Ruth disse que, na época, sua orientadora também se sentiu muito envolvida com esse processo: “ela trabalhou, trabalhou, eu trabalhei e trabalhei para poder conseguir entender”. Assim foram construindo várias versões e isso “foi muito forte nessa minha finalização”. E resumiu: “tudo isso que eu estou te contando, não vejo como coisas negativas, são as dificuldades que eu enfrentei” (p. 9).

Na última etapa, próximo à conclusão de sua pesquisa, David passava muitos momentos escrevendo, ele tinha momentos de “*brainstorming*” ou, ao contrário, às vezes, tinha um “puro vazio”, que duravam dois ou três dias ou até duas semanas. David disse: “de repente, me dava um estalo, novamente, e eu começava a escrever, escrever, escrever, escrever”. Quando estava chegando mais próximo da defesa, ele começou a ter um “esclarecimento do tema de pesquisa” e sentia que, em qualquer momento, “podia escrever muita coisa”. Esse exercício de escrita ajudou-o a se sentir “muito seguro”, porque começou a “sair muita coisa sem dificuldade e a entender a pesquisa como um todo” (p. 3).

Os aspectos ressaltados por outros participantes estão relacionados, principalmente, às dificuldades com o tempo para finalizar os processos de escrita e à dificuldade de organizar as atividades nesse período. Os participantes também manifestaram sensações de cansaço e de expectativa para concluir a dissertação da melhor forma possível.

Na experiência de Ruan, a última etapa do mestrado foi “um tempo muito apertado” para terminar as entrevistas por conta “das férias e da greve”. Quando terminou de coletar os dados, sentou-se “para redigir”, porém, estava muito perto do prazo, então teve que se concentrar “arduamente durante dois ou três meses no máximo” e seu “processo prático de dissertar foi muito curto” (p. 3). Ruan suspendeu todas as suas aulas particulares e as atividades de apresentações musicais, não aceitou “nenhum show”. Contou que acordava às seis da manhã e ficava o dia inteiro só escrevendo, “levantava, almoçava voltava, ia ao banheiro, só escrevendo, eu e o computador o dia inteiro” (p. 4). Cada capítulo era enviado para o orientador e para o co-orientador, “discutia um pouco, voltava, ajustava, seguia o próximo capítulo”, até chegar à versão final da dissertação.

Vários entrevistados foram narrando temas relacionados à escrita e ao tempo. O processo final da escrita, para Fá, foi cansativo. Ela chegou a sentir “muita insônia” nos dias dedicados exclusivamente ao trabalho, como disse:

o que foi difícil foi a escrita final, eu ficava o dia inteiro escrevendo, levantava de manhã, passava o dia inteiro, à noite eu não escrevia [...]. Porque você está cansada, já está de saco cheio, mas você quer fazer o melhor que você pode, você dá tudo de si, você faz aquilo ali virar o seu filho, é parir um filho, você faz daquilo a sua vida, sua vida vira aquilo aí e pronto... (Fá, p. 5).

O compromisso de terminar nos prazos e com um bom resultado impulsionou Fá a continuar até o final de sua dissertação. Na etapa final, Raquel passou por “muito estresse”, além de sentir-se “um pouco só” por causa de poucos encontros com o orientador. Raquel tinha dúvidas, como: “será que está bom? Será que é por aqui mesmo?”. Lembra-se de passar dias e noites inteiros trabalhando com “muito café para aguentar”, ela lia as coisas que tinha escrito no dia anterior, pensando que talvez não estivesse bom, chegou a ter uma sensação de “insegurança”. E, fazendo a relação com os prazos finais, ela contou:

eu cheguei a comentar que eu queria que prorrogassem uns dois, três meses, para eu conseguir e viver esse momento com mais tranquilidade, porque é um momento das análises, da reflexão final, das considerações finais e acabou que tudo isso foi muito atropelado no meu processo. Acho que, se eu tivesse uns dois meses a mais, teria fechado com mais segurança. Então, se

me perguntar, o momento final? Foi isso, foi assim, correr contra o tempo, com uma sensação de insegurança por nunca ter feito uma dissertação e não saber se era esse rumo mesmo (Raquel, p. 2-3).

A insegurança de Raquel relacionou-se ao fazer uma pesquisa pela primeira vez, portanto, talvez ela precisasse de mais orientações por ser um tema diferente das linhas de pesquisa do programa e por causa das poucas experiências de escrita acadêmica anteriores ao mestrado.

Uma constante em vários depoimentos foi o cansaço por causa da escrita no processo final, a maioria dos entrevistados mencionou que, depois de recolher os dados, tiveram pouco tempo para aprofundar a reflexão. A seguir, apresento algumas sensações relativas ao processo de conclusão da dissertação trazidas por Joana, Towers e Augusto:

dos últimos meses antes da defesa, acho que são sempre difíceis porque você tem prazos para terminar. Você já, de certa maneira, está com a dissertação encaminhada, porém, aqueles arremates finais sempre dão um trabalho, né? E, ao mesmo tempo que estava feliz por terminar, por ter encontrado coisas bacanas dentro da minha dissertação, também estava ansiosa por terminar, por entregar um texto, por apresentar um texto bom, né? Então acho que eram mais essas as preocupações, assim... mas me senti feliz com o resultado da pesquisa (Joana, p. 2).

Bom, eu tive um pouco de dificuldade na questão da escrita, por causa do tempo, porque a minha qualificação foi no começo de dezembro e eu defendi no começo de fevereiro. Então, o texto ficou um pouco simples, mas nisso também a banca me ajudou bastante no sentido de melhorar, de fazer colocações de outra forma [...] (Towers, p. 2-3).

Olha, foram angústias extremas... foi muito estressante para mim, sabe? Assim, eu acho que... porque tem uma data delimitada e se tiver uma prorrogação, ela deve ter um motivo muito claro e muito convincente. E eu fiz análise comigo mesmo, falei: 'olha, eu vou ter que defender na data certa, porque eu não tenho algum motivo, eu estou bem de saúde, nenhum ente querido meu faleceu'. Então, assim, estou me sentindo relativamente preparado, mas foi meio angustiante e estressante, sobretudo... momentos pré-defesa (Augusto, p. 9).

Para Mara, por exemplo, os últimos meses antes da defesa foram de trabalho árduo, de envio constante de diversas versões do trabalho, esse “manda e volta e vai, volta”, corrigindo até as “mínimas coisas”. Uma coisa complicada foi passar à pessoa encarregada da correção do português. Mara lembrou: “ele não só corrigiu o português, ele queria corrigir o formato do texto, aí teve algumas coisas que a gente teve que voltar. Ele mudou e a gente voltou porque a gente tinha pensando, então foi um retrabalho” (p. 3). Além da sensação de

ter pouco tempo, Mara ainda sentia que tinha que mudar algumas coisas e encontrou mais literatura para encaixar no texto:

e então, finalizando o trabalho e com um buraco, assim, não sei, que era chave, que estava nos objetivos, e a gente teve que trocar. Aí a gente encontrou um autor que falava, mas depois a gente não conseguiu explorar todo o potencial desse autor, porque foi muito no fim. Não dava mais tempo de entrar mais no autor, entendeu. Mas eu acho que melhorou. Mas a gente fica no final, “dar um gás e sair”. Mas foi difícil, foram muitas noites mal dormidas [risos] (Mara, p. 3-4).

Como se observa nos depoimentos sobre os processos de aprendizagem durante a elaboração da dissertação, cada passo na construção da pesquisa teve seus desafios para conseguir entender, enxergar e dar formato aos projetos. Foram momentos de aprendizagem com o orientador, com os outros e com o próprio objeto de estudo, com a literatura, com o campo empírico.

Neste capítulo, foi apresentado o desenvolvimento das pesquisas a partir de lembranças dos entrevistados sobre os aprendizados que ocorreram durante o processo de elaboração do trabalho final. Também foram apresentadas reflexões sobre a importância dos grupos de pesquisa para as trocas e discussões dentro de uma área e as contribuições das disciplinas da grade curricular dos cursos de pós-graduação cursados pelos participantes desta pesquisa. Assim, este capítulo traz à tona a necessidade de refletir sobre as estruturas curriculares dos cursos de mestrado, sobre a manutenção e o fortalecimento dos grupos de pesquisa e sobre as contínuas análises sobre o melhor desenvolvimento e rendimento dos mestrandos no processo de elaboração da dissertação.

## **6. ORIENTAÇÕES DE MESTRADO**

### **6.1 Escolha ou designação do orientador**

A escolha do orientador está relacionada, algumas vezes, ao tema de pesquisa ou à afinidade com a linha de pesquisa ou à produção acadêmica do orientador. Além disso, pode ser uma designação do programa de pós-graduação ou escolha do orientador durante o processo seletivo do aluno.

Alguns dos participantes da pesquisa tiveram vínculos anteriores ao mestrado com o orientador, por meio de contatos prévios feitos durante sua formação nas instituições. Pedro, por exemplo, relatou que a escolha de sua orientadora foi um “encontro natural”, porque a orientadora foi sua professora de violão, quando tinha 15 anos de idade, “quando era menino de calças”. Como adulto, ele buscou aperfeiçoar-se e regressou para a instituição onde tinha estudado na adolescência, o que lhe propiciou o encontro com sua orientadora. Pedro é professor na graduação da Universidade onde cursou seu mestrado, sua orientadora e ele tem uma relação também como colegas (p. 4).

As escolhas dos orientadores dão-se em função da área de estudo ou pelas opções de vagas dos professores do programa. Na época em que Joe fez a seleção de mestrado, havia três professores orientadores na área de educação musical, ele conhecia dois deles. Joe colocou uma opção, porém, foi escolhido por outra professora, que achou que seu tema de investigação pertencia à linha de pesquisa dela. Joe foi o primeiro orientando dessa professora no mestrado: “ela aceitou e, vamos dizer assim, ela encarou o desafio também, né? (p. 5).

### **6.2 Relação orientador/orientando**

A partir dos encontros de orientação, aluno e professor constroem um relacionamento de trocas acadêmicas, uma maneira de interagir. Nas orientações, apareceram variadas formas de comunicar-se, organizar-se e identificar uma empatia pessoal entre orientador e orientando.

Pedro construiu uma relação de “confiança” com sua orientadora e tiveram uma interação na qual ela o deixava “bastante à vontade”. Por ter experiências musicais diferentes, Pedro acha que, às vezes, foi difícil se entenderem por causa de “uma barreira da palavra ou dos termos” (p. 20). Apesar disso, ele se sentiu “tranquilo” e confiante para dialogar com sua orientadora sobre os temas da área de estudo.

A confiança e o respeito gerado na relação orientador-orientando apareceu nos depoimentos de outros entrevistados. Raquel contou:

Eu senti dela [da orientadora], o tempo todo, um respeito comigo, por isso, de me deixar seguir os meus autores, o meu caminho de construir. Lógico que, às vezes, ela me puxava: ‘está indo demais para lá, vem mais para cá’, esses ajustes, que são super importante de um orientador fazer. Mas, em nenhum momento, ela me tolheu, ela me deixou muito livre (Raquel, p. 6).

A orientadora de Raquel deu-lhe autonomia para a construção do projeto, porém, sem deixar de acompanhar o trabalho de pesquisa no que se refere a formatos e conteúdo. Raquel sentiu-se confiante para procurar autores e teve a liberdade de trilhar seu rumo teórico.

Outro aspecto que foi tratado por Raquel foi a relação orientador-orientando. Ela informou que teve “muita liberdade” como aluna, quer dizer, ela viu nas orientações a oportunidade de “discutir as ideias” com seu orientador e não teve “papas na língua”, não teve medo de que baixassem sua nota ou de alguma represália. Raquel descreveu situações às quais os alunos são submetidos pelos orientadores:

porque isso acontece, às vezes, uma pessoa que vai fazer o mestrado, almejando entrar na faculdade [como futuro professor], ela não vai querer se expor com o orientador, por exemplo, porque ela sabe que o orientador vai ser uma porta para ela entrar futuramente num concurso. Então a pessoa acaba se submetendo a fazer coisas que, às vezes, ela não concorda, porque ela não quer se queimar, porque depois ela quer entrar ali para trabalhar. Então é triste como, às vezes, as relações sociais e hierárquicas influenciam demais no seu trabalho. E a forma como você está despregado disso ou não, te dá uma liberdade diferente de produzir (Raquel, p. 14).

No que diz respeito ao relacionamento entre orientador e orientando, cabe destacar também como aconteceu a comunicação, como as trocas durante as orientações geraram um tipo de convivência particular. Mara, por exemplo, viu sua orientadora como uma “mãe” e contou que não tem nada do que se queixar, pelo contrário, resultou sempre um apoio constante no processo de fazer pesquisa (p. 7). Da mesma forma, Cláudia tem uma imagem “estilo mãezona” de sua orientadora, “muito querida” e tranquila, além de “aberta”, uma pessoa que sempre escutava (p. 17). Essas características propiciaram confiança na elaboração da pesquisa e também segurança, porque sua orientadora passava e indicava livros, principalmente de metodologia.

Outra coisa de que Cláudia se lembrou da relação criada durante o trabalho de pesquisa com a orientadora foi que ela era “muito dependente” de sua orientadora, porque não tinha noção do que era “o mestrado”. Por isso, o que a orientadora falava tinha um significado de “lei”, se a professora falasse que estava “ruim”, Cláudia achava que estava “horrrível”, ou

vice-versa. Se a orientadora dizia: “não está ótimo”, ela, como aluna, entendia: “opa! Não mexe mais [risos]. A orientadora vai até aqui, eu tenho que ir mais, senão o trabalho não sai” (p. 11). Assim, Cláudia relatou que demorou um tempo para perceber como trabalhar junto com sua orientadora, porém, afirmou que orientador e orientando criam certa “cumplicidade” em muitos momentos durante o mestrado (p. 19).

Cláudia e sua orientadora ficaram conectadas depois do mestrado, ela, como ex-aluna, continuamente compartilha alguns “dilemas” da vida profissional com sua professora. Por exemplo, quando começou a trabalhar em um projeto social, isso despertou nela variados pensamentos sobre a área de educação musical, então enviou algumas mensagens para sua ex-orientadora para discutir os temas por meio de e-mails. Em sua avaliação, “ficou esse laço”. Cláudia assegura que, por essa razão, o papel do “professor” é tão importante na vida das pessoas (p. 22).

De forma similar, a relação de Cléo com sua orientadora foi marcada pela disposição que a professora tinha para ajudar. Além da transparência, elas tinham uma boa comunicação e confiança na troca de ideias, até para debater. Cléo disse que se sentia "dependente", porque entrou no mestrado com pouca experiência em pesquisa, por isso a orientadora indicou “muitas leituras”. Assim, ela teve que entender vários assuntos ao mesmo tempo. Cléo relatou: “eu era extremamente dependente”. Sua orientadora não falava de maneira impositiva, como: “Cléo, vamos fazer isso!”. Ela lembra que sua orientadora colocava as questões para que pudesse refletir sobre os assuntos, e, dessa forma, a orientadora “foi construindo a pesquisadora!” (p. 8). Como aluna, Cléo foi conhecendo "os jeitos de comunicar coisas”, usando expressões, silêncios e gestos na hora da orientação. Na modalidade presencial, Cléo conseguiu olhar também a comunicação não verbal, como contou:

eu percebia quando ela não gostava. Pelo jeito e rosto dela, que é algo que ela lia, tinha hora que ela queria se emocionar. Ela ficava feliz quando eu escrevia as coisas, sabe? Aí tinha coisas que ela não gostava, aí ela colocava uma cara diferente. Aí, depois, o rosto melhorava, aí ela vinha me dizer. Então ela colocava um rosto diferente quando ela estava lendo. Mas, não hora de falar comigo, ela tinha o maior cuidado do mundo para saber o que ia me dizer, mas, no rosto dela, eu sentia, assim: ‘ah, meu Deus! Eu fiz uma coisa errada’ [risos]. O rosto dela dizia que eu tinha feito alguma coisa errada, mas, na hora dela se colocar para mim, era todo um cuidado, ela sempre teve o respeito em falar comigo (Cléo, p. 19-20).

E concluiu:

ela me aceitou como aluna, ela aceitava as ideias, ela aceitava o meu jeito, entendeu? Foi uma aceitação da minha pessoa, que passou no jeito dela. Eu acho que essa aceitação, esse respeito pelo trabalho, pelas ideias que eu

trazia, eu acho que isso foi mútuo. Eu respeitava as ideias dela, ela respeitava as minhas, a gente discordava em algumas coisas [...]. Às vezes, eu queria uma coisa e ela queria outra, mas a gente conversava. Também tinha essa ideia de dar para cá e dar para lá. Não era uma ditadura, nem era baixar a cabeça e ficar quieta, não! A gente conversou. Eu dizia: ‘vamos fazer isso e...’ Ela dizia, ‘olha, eu estou achando lindo, mas vamos fazer isso, tal e tal...vamos guardar isso, e esse vai para cá, vai para lá’ (Cléo, p. 32).

No depoimento de Cléo, percebe-se uma relação de troca de ideias e de respeito mútuo que acompanhou seu processo de pesquisa e de formação como mestre.

### **6.3 Tipos de orientação**

As maneiras de orientação que os entrevistados tiveram durante o mestrado foram explicadas durante as entrevistas. Antônio descreveu o mestrado com lembranças positivas, porque, além da satisfação da aprendizagem de “novos conhecimentos através da pesquisa”, ele sente que teve “a felicidade de receber uma ótima orientação (Antônio, p. 1). No caso de Norma, sua orientadora esteve sempre “presente” e recebeu “muito apoio” dela (p. 4).

Lílian não teve queixas da orientação, porque a pesquisa foi acompanhada pela sua orientadora durante todo o processo de construção, elas “liam junto”, escreveram várias coisas e publicaram juntas. A professora dava dicas: “olha, achei uma coisa interessante, dá uma olhada, incorpora isso, conversa com fulano!” (p. 7). Durante o mestrado de Lílian, a orientadora passou um tempo fora do Brasil, não obstante, continuou sendo participativa e isso foi “muito bacana”. Lílian percebeu a diferença entre a orientação que recebeu e a relação de outros colegas com seu orientador, os quais “fizeram o trabalho praticamente sozinhos, o orientador só olhava a versão final” (p. 7).

Ruth lembra que, durante a construção da dissertação, a participação de sua orientadora foi “fundamental”, já que tinha escutado falar algumas vezes de “orientadores que não orientam, ou desorientam ou são apáticos”. Em contraste com esses comentários, a orientadora de Ruth acompanhou de perto o processo da dissertação o tempo todo, conforme ela relatou:

minha orientadora foi comigo até a última versão, em todos os momentos, na organização do texto, nas regras de ABNT, o que que vai, aonde que vai, o sumário, tudo ela, até o fim. Então, essa presença me deu muita segurança, se não fosse isso, eu não teria feito. Foi um trabalho de nós duas, um trabalho muito dinâmico e isso eu conto como coisas positivas no mestrado. A presença de um orientador que está com você e sabe aonde quer chegar. Depois eu fui perceber que ela sabia e tinha noção de onde eu deveria chegar,

ela me levou sem dizer que era por ali, e ela foi me encaminhando, isso foi muito legal (Ruth, p. 9).

Ruth expressou o quão importante as orientações detalhadas de sua professora foram para ela, além da determinação de concluir satisfatoriamente seu mestrado. Ruth percebeu a experiência da orientadora para traçar os caminhos do trabalho científico de acordo com suas características como orientanda.

Pedro contou que sua orientadora acompanhou o processo e teve um papel fundamental na parte da escrita, na formatação do texto e, sobretudo, na organização das ideias (p. 14). Por exemplo, quando foi coletar os dados no campo, Pedro levava os vídeos das coletas para a professora e eles discutiam sobre várias ideias e sobre o que ele tinha feito, sempre se encontravam e atualizavam as informações nos encontros (p. 13). Pedro falou que se sentiu seguro durante o processo de construção da dissertação, já que estava acompanhado do olhar de sua orientadora. Ele comentou:

acho que me dava uma segurança de ter uma pessoa com a base acadêmica que seria um filtro, um olhar crítico, mas, como eu te disse, minha pesquisa era multidisciplinar. Eu tinha essa consciência que era um desafio, que eu sabia da área de atuação da minha orientadora e que foi muito gentil em me acolher. Sentia que eu tinha essa liberdade de passear pelas outras áreas, formatar um texto e passar pelo filtro dela. Depois ela me dava um *feedback* e sempre me questionava coisas, ela pontuava coisas da coerência das ideias e de como trazia certos pontos interessantes, não sei se a palavra seria, inovadores, mas até então não abordadas daquela forma, né! (Pedro, p. 17).

Para Pedro, o papel da orientadora foi fundamental para discutir ideias e encaixá-las nos formatos acadêmicos. Percebe-se a segurança que gera estudar junto com uma pessoa experiente orientando na área.

Raquel e sua orientadora trabalharam com certa liberdade na questão teórica. A professora foi “muito respeitosa” com a busca por outros autores. Embora o estudo não fosse muito próximo à linha teórica da orientadora, ela deixou a orientanda percorrer a busca de literatura, falando: “olha, Raquel, não é a bibliografia que estou próxima, eu quero ler algumas dessas coisas... você sabendo defender e embasar isso bem, vai! ” (p. 13). A orientadora permitiu que ela fosse para outros “campos”, com leituras que deixaram sua dissertação “mais rica”. Raquel considera que foi muito importante que a orientadora não tenha amarrado o trabalho dentro de uma literatura “X”, e comentou: “se você tem um orientador capaz desse diálogo, a possibilidade de enriquecer é muito boa, porque você vai ouvir e aproveitar toda aquela sabedoria que ele tem e você também pode contribuir” (Raquel, p. 13).

Ao questionar quais foram os aprendizados no processo de construção e desconstrução da pesquisa, Cléo destacou a autonomia, a liberdade, além da sistematização do trabalho. Ela foi levada a um ritmo de estudo intenso. Ela relatou: “o que eu pude aprender foi o processo da construção da pesquisa como um todo dentro da orientação” (p. 7). Ela disse que se sentiu à vontade com esse tipo de orientação: “era como se estivesse com a professora que está fazendo um discípulo, entendeu? Um mestre e seu discípulo” (p. 10). Na orientação, Cléo recebia os deveres de casa que deveria fazer durante a semana e que eram levados prontos e impressos a cada aula, porque a orientadora “não queria que mandasse [as tarefas] pelo e-mail” (p. 17).

Das trocas entre orientador e orientando, Cléo lembra que o que mais lhe “marcou no mestrado” foi “o cuidado” que a orientadora teve para formá-la como pesquisadora. E explicou:

Porque ela criou uma sistematização. Ela chegava para aula pronta, ela ia para orientação, ela já vinha com todos os encaminhamentos na cabeça, vinha com tudo escrito. Então eu via naquilo uma organização, ela vinha para o encontro com tudo preparado. E eu, enquanto aluna, eu tinha que chegar à aula com tudo preparado, mesmo que não estivesse muito legal, que não tivesse as palavras corretas, mesmo que eu não tivesse compreendido um texto, mas eu tinha que chegar organizada na aula, porque ela tinha mostra dessa organização, entendeu! Então o que fica é isso, a sistematização, o cuidado, esse rigor, porque se ela tivesse amolecido, eu acho que eu não teria chegado aonde eu cheguei! (Cléo, p. 22).

Cléo recebeu orientações seguras a respeito da ética na pesquisa. Sobre o respeito pelos colaboradores. A orientadora falava, por exemplo: “Cléo, tem coisas que as pessoas vão falar que você não vai poder botar na sua escrita”. A professora explicava sobre a produção de informações com os outros, ensinou-lhe a olhar a fala do entrevistado com “cuidado especial e responsabilidade”. A orientadora valorizou as produções da orientanda, como declarado por Cléo: “eu via o valor que ela dava à minha produção, mesmo fraquinha, mas ela dava o valor. Não me enganando, mas ela dizia, “Cléo, você consegue. Cléo, você vai, você...” sabe? Palavras motivadoras, esse cuidado, essa maneira dela” (p. 22).

A respeito das maneiras de orientação, Cláudia lembra que o fato de sua orientadora ser “muito organizada” ajudou-a, ela dava orientações sempre desenhando (p. 6), ensinava a fazer “esquemas”. Cláudia descreveu um pouco essas práticas:

a gente tinha que pegar todos os Anais e Revistas de ABEM, e a gente fazia uma tabela com todos os trabalhos relacionados ao nosso tema, dava mais

de mil páginas, eu tenho lá em casa ainda. E tudo dentro das tabelas. Nesse sentido, ela me ajudou muito! Ela me organizava um milhão de coisas que você encontra na literatura e de referencial, então ela colocava... ela tinha muito essa coisa da grafia, de pensar escrevendo (Cláudia, p. 7).

Cláudia, falando da comunicação não verbal da orientadora, lembra que havia “muitos olhares”. No entanto, lembra que “os desenhos” e a organização da informação em “tabelas” que a professora fazia lhe serviram muito. Quando Cláudia recebia retornos de textos com as anotações da professora, os retornos por escrito auxiliavam-na para “produzir mais”, como exemplificou:

eu consegui compreender mais o que ela queria, assim, às vezes, ela falava algo que eu não entendia bem, aí eu que levava um negócio para ela: ‘Que isso? Cláudia!’. Aí, eu, ‘Uai, não é isso? A senhora não falou...’, ‘Não!’ ‘Ah! Então não entendi, não’, sabe! [Risos]. Então, a parte que mais compreendi foi por meio dos escritos dela (Cláudia, p. 17-18).

Todas essas aprendizagens deram a Cláudia um modelo de um tipo de professor. Ela acha que isso é inevitável: “pode ser modelo positivo ou negativo, mas sempre modelo” (p.21) e esses traços ficam nos orientandos. Além dos “mapas” de informação que faziam nas orientações, Cláudia identificou que os trabalhos orientados pela sua professora tinham um formato particular. Quer dizer, “o próprio referencial teórico” identifica a linha de pesquisa, Ela explicou: “independente da temática, pelo formato, você identifica pela forma de escrita, é bem engraçado” (p. 21). Ela acha que o fato de conhecer os trabalhos de outros professores faz com que sejam perceptíveis os estilos e as linhas de pesquisa dos (as) orientadores (as) nas dissertações da área de educação musical.

## **6.4 Modalidades de orientação**

### **6.4.1. Presencial-distância**

Os entrevistados responderam uma pergunta sobre as modalidades de encontros de orientação no questionário, se ela era presencial ou a distância (pela internet, por *Skype* ou por outro meio), e que características tinham essas modalidades. Cláudia nunca fez orientação a distância. Ela destacou a importância dos encontros presenciais, ela teve “uma hora marcada” para ter esse contato presencial. Ela percebeu que os encontros marcados funcionavam “bastante bem” (p. 13). Cláudia lembra que, para cada orientação, tentava levar coisas escritas e esses encontros foram importantes durante todo o tempo da construção da dissertação.

As orientações de Cléo foram cem por cento presenciais, periódicas e inclusive em período de férias. Elas, em nenhum momento, utilizaram meios como o *Skype* para o momento de orientação. A orientadora falava: “Cléo, estou nesta cidade [próxima], você que vir?”, então Cléo “pegava o carro e ia” para a cidade a trezentos quilômetros de distância. Toda semana voltava para ter orientação. Assim, foi um processo contínuo, como Cléo relatou: “não se passou grandes períodos sem orientação, no máximo passamos quinze dias sem se ver, durante todo o mestrado. E isso foi de uma valia tremenda! Essa história de estar perto, de estar junto, uma preocupação com o trabalho. Eu sentia que ela estava envolvida no processo!” (p.15).

Lílian conviveu com a modalidade a distância quando sua orientadora esteve no exterior fazendo um pós-doutorado de um ano. Em função disso, elas tiveram que fazer orientações pelo *Skype*. Em certas épocas, o sistema “caía 50 vezes para cada orientação, mas fazia parte” (p. 2). Lílian lembra que “foi uma loucura [pequenos risos]”, porque até a qualificação suas interações com a orientadora foram a distância.

Pedro teve orientações, geralmente, presenciais, na maioria das vezes, na universidade, mas, ocasionalmente, eles chegaram a ter orientação na casa da professora ou se comunicavam por via eletrônica. Pedro explicou como era o processo de orientação presencial e como ocorreram as comunicações a distância:

a gente marcava os encontros e eu levava meu *laptop* e um hagadezinho, assim mostrava a pesquisa [...]. Também mandava coisas por e-mail, a gente se comunicava bastante por e-mail, isso flexibiliza bastante a coisa, *chat* ou, às vezes, *Gmail*, [ele dizia]: ‘professora, está acordada? Posso mandar um texto?’ Aí mandava, ela lia, com uma leitura voraz, fazia aqueles comentários com caixinhas, com esses comentários eu ia considerando. Eram desde questões de ortografia até o conceito, o desenvolvimento do texto, a ideia (Pedro, p. 17-18).

A orientadora tinha experiência em Educação a Distância, logo ela tinha “uma linguagem facilitadora” para se comunicar usando outros meios disponíveis e com maior “portabilidade”. Assim, Pedro destacou que começou a utilizar bastante o telefone com a internet, que era conectado a seu *laptop*, isso lhe deu “muita conectividade” em qualquer lugar. Dessa forma, ele conseguiu mais comunicação com sua orientadora durante o processo da pesquisa.

#### 6.4.2 Periodicidade dos encontros para orientação

Alguns entrevistados lembraram de momentos em que, para eles, faltou a presença do orientador para acompanhar a pesquisa. No começo do mestrado, Joe acha que, por falta de encontros com sua orientadora, não conseguiu “aprofundar” o projeto de pesquisa com o qual entrou no mestrado. Ele disse:

[...] desse projeto [para qualificar], eu quase não sentei com a minha orientadora e não vi os meus colegas também sentar-se com os orientadores e dizer assim: ‘não, vamos fazer assim, você agora vai fazer o seu projeto e trabalha nisso, nisso e nisso’. Isso quase não foi feito [...]. Então, até próximo de chegar nessa apresentação do projeto, eu quase não tive orientação. E, daí, quando estava na iminência de vir essa apresentação do projeto no dia tal, é que todo mundo correu atrás para melhorar isso (Joe, p. 8).

Joe admite que seu projeto foi melhorado somente um pouco antes da qualificação e que teve que deixar de fazer tarefas de diversas disciplinas para se dedicar, exclusivamente, ao projeto nessa etapa. Embora a orientadora tivesse lhe auxiliado para o exame de qualificação, Joe considerou necessário mais acompanhamento desde o começo do mestrado.

Os egressos relataram outras situações relacionadas aos orientadores dentro do ambiente da universidade. Raquel lembrou das múltiplas atividades: “N funções” que desempenham os professores na universidade, ela citou, por exemplo, ser orientador de mestrado, graduação ou PIBID, pesquisador, professor na graduação e no mestrado, além de ter de preencher “um monte de documentos para conseguir arrumar verba para universidade”. Raquel descreveu essas funções como uma sobrecarga para os professores universitários, ela acha que, por conta disso, deixam de dar atenção ao orientando. Raquel também relatou situações que ela percebeu que aconteciam com orientadores que tinham alunos bolsistas:

[...]‘ah, você tem bolsa, você vai ser meu escravo particular, você vai resolver isso para mim’. Aí acaba rebentando no aluno às vezes. Então, por exemplo, eu passei em primeiro lugar no mestrado, poderia ter optado pela bolsa, mas, eu preferi não. Uma, porque a bolsa é pequena e eu ganhava mais trabalhando, e outra, porque eu não queria ficar de refém de ter que assumir disciplinas, assumir coisas que eu não estava a fim de fazer. O que eu queria mesmo era minha pesquisa. Então, tão logo entrei, eu abri mão da bolsa e tive essa conversa bem franca com minha orientadora: ‘por agora, estou aqui para essa pesquisa. Não vou comprar briga de suas pesquisas, de sua graduação, de seu PIBID. Eu estou aqui para isso, eu vou cumprir o básico da exigência da universidade, mas eu não vou além, porque eu quero me focar na minha pesquisa’ (Raquel, p. 13).

Fá descreveu um momento em que precisou de sua orientadora e, por causa de problemas pessoais da professora, a orientação foi dificultada. Ela disse que compreende que os orientadores também são pessoas com uma vida fora da universidade e que, em certas ocasiões, vivem momentos inesperados, que mudam a dinâmica profissional. Fá lembrou que, no início do mestrado, foi “muito bom”, porque conseguiu adiantar algumas disciplinas que a liberaram por mais tempo para a pesquisa, mas, depois, ela teve dificuldades porque se mudou para uma outra cidade e, por causa da falta de internet, sentiu falta da orientação. Segundo Fá,

o meio foi difícil por causa de não ter internet e eu não saber trabalhar com os dados. Eu tinha coletado dados de tudo quanto é tipo, não estava sabendo lidar com todos aqueles dados, não estava sabendo o que fazer com aquela montanha de dados. A pessoa que poderia me ajudar, que era a minha orientadora, estava com problemas de família, o pai faleceu, são pessoas idosas, ela tinha que atender a mãe, ela tem uma irmã com síndrome de Down, então não podia nem cobrar nada dela. Aí você vai levando, e a gente lida com seres humanos, pessoas, as pessoas têm problemas, então não dá para ser perfeito o tempo todo. Então, o meio da pesquisa foi muito difícil, muito! (Fá, p. 4).

Raquel lembrou do caso de uma colega que sonhava em ser professora universitária e “sabia que o degrau para isso era fazer mestrado”, essa colega estava motivada para fazer pesquisa. Porém, nas orientações, foi levada a fazer outra pesquisa, que não era de seu interesse, a orientadora mudou o projeto “três vezes”. Raquel relatou:

ela teve que reescrever inteiro, assim, mudando bibliografia, mudando tudo, três objetos de pesquisa. No final das contas, o trabalho dela ficou muito fraco, porque não deu tempo, não prorrogaram o prazo da defesa dela. Ela não pesquisou o que ela queria, mas era o que a orientadora queria, já não era o projeto dela. E tudo por conta dessa relação, tipo a orientadora mandou, como ela queria futuramente ser professora universitária: ‘ah, não vou me queimar, vou obedecer’, e aí ela virou um brinquedo do que a orientadora nem sabia que queria direito, aí, no final, foi muito triste. Para mim, foi uma grande lição ver isso, sabe? Porque é assim, ouvir uma pessoa que tinha paixão pela pesquisa, pela universidade, cria um trauma com isso (Raquel, p. 15).

Mesmo que o depoimento de Raquel relate a situação de outra colega de mestrado, pode refletir a situação de alguns pós-graduandos quando são solicitados a optar por temas de pesquisa diferentes do de seus interesses ou porque têm outro interesse, como a inserção profissional após o mestrado. Sobre esse mesmo episódio, Raquel contou:

ela foi vendo a professora mudar, mudar, mudar e ela foi acatando sempre, obedecendo sempre. Acho que, se ela tivesse se posicionado melhor, isso

não teria acontecido, porque ela não se posicionou melhor? Um dos motivos foi o social, 'não querer me queimar, para entrar aqui depois, para dar aula na universidade'. O que foi uma péssima estratégia, porque, no final de contas, ela ficou como aluna que fez um péssimo mestrado. Aí a porta dela na universidade está fechada também. Acho triste. Nossa! Fiquei revoltada [risos]. Sabe, quando você vai acompanhando todo o processo assim, você viu que a pessoa estudou, a pessoa leu, refez várias vezes e que o resultado é ruim, e só ela que é penalizada com isso. E, no dia da defesa, a banca brigou com ela, a banca apontou que o erro foi da orientação também, a banca falou: 'isso aqui foi mal orientação, isso aqui e tal'. Mas fica por isso mesmo para orientadora, o máximo que ela ouviu foi aquilo ali. Agora, para quem escreveu o trabalho, nossa! É uma humilhação, uma frustração muito grande (Raquel, p. 15-16).

Esse depoimento trouxe à tona interesses ou talvez medo por parte da orientanda ou inexperiência em pesquisa e pouca presença da orientadora no processo todo. Raquel acha que sua colega teve um pouco de "culpa" por não ter se posicionar a tempo. Ela terminou contando que a orientanda quis prorrogar a defesa, porque o trabalho estava "insipiente", porém, o Programa de Pós-Graduação não aprovou o pedido de prorrogação. Raquel mencionou que o Programa queria ser "bem avaliado na CAPES" e que a orientanda "saiu prejudicada", porque a defesa "é só uma" na vida das pessoas e, provavelmente, o mestrado seja único também.

#### **6.4.3 Organização do tempo da orientação**

No processo de orientação de dissertações (e teses), a categoria tempo é muito importante, por exemplo, a regularidade do tempo da orientação, a frequência dos encontros e sua duração. Pedro contou que suas orientações tinham certa flexibilidade em relação ao tempo (p. 17). Cláudia, no início, teve orientações semanais, só que, com o tempo, a professora orientadora passou a ocupar cargos administrativos dentro do programa e teve um "turbilhão" de tarefas, o que complicou os encontros, isso "foi difícil" (p. 6). As orientações ocorreram, geralmente, a cada quinze dias com duração de cinquenta minutos a uma hora, em função das demandas institucionais da orientadora, muitas vezes mudava (Cláudia, p. 10).

Cléo tinha orientações semanais com duração de trinta a sessenta minutos. Perto da qualificação, a orientação durava entre uma hora e dez a uma hora e vinte. O tempo era bem administrado, o que tornava a orientação produtiva, como exemplificado: "ela [a orientadora] já vinha para orientação pronta", com os textos revisados (p. 16). Para a entrevistada, o que mais a encantava, era o "rigor", justificando: "porque a gente, com as pressões que a gente tem. Eu vou dizer assim, não foi fácil, porque existiu rigor. É como eu te disse, ela vinha preparada para orientação" (Cléo, p. 22).

Joe não teve orientações “tão caxias ou metódicas”, no sentido de ter encontros com dias específicos ou com horas marcadas. Joe contou: “a minha política com ela era assim, às vezes, a gente passava um tempo sem [orientação] e depois ela pedia para marcar o encontro”. Joe “não procurava, às vezes, muito a orientação”, porque queria aprender a “fazer o negócio” (p. 13), porque pensava que, no futuro, poderia ser professor na universidade. Porém, no final do processo, eles fizeram uma avaliação e a orientadora chegou à seguinte conclusão: “não, eu acho que não dá para fazer como nós fizemos, Joe, eu acho que, nas próximas dissertações que orientar, eu tenho que fazer orientações mais metódicas” (Joe, p. 14).

#### **6.4.4 Orientação compartilhada**

As orientações em grupo são pouco frequentes, mas alguns orientadores utilizam essa modalidade em determinados momentos para trabalhar com vários alunos ao mesmo tempo para discutir as pesquisas.

No primeiro ano do mestrado, Cláudia teve uma orientação conjunta com outra colega, “orientação em dupla”. Mesmo que as pesquisas tivessem temáticas diferentes, a orientadora conseguiu trabalhar com as duas ao mesmo tempo. Cláudia lembra: “é, no primeiro ano, deu certo, mas assim! [Risos] Sempre quer um pouquinho de mais tempo sobre seu tema, não? Mas, enfim. E aí, no segundo ano, ela dava orientações mais espaçadas, mas individual, sabe? (p. 9).

As orientações podem ser compartilhadas com outros orientadores como Pedro comentou:

a dificuldade também da pós-graduação é a pluralidade da própria pesquisa e, às vezes, o orientador é especializado em uma área. Minha orientadora, ela é especializada em educação musical e em [instrumento] erudito, mas eu tive um apoio, além dela, de outra professora da universidade e de outros colegas também, os debates entre a gente, e das próprias aulas que ofereciam no mestrado (Pedro, p. 13).

A pesquisa de Pedro foi acompanhada por outra professora, que não era sua orientadora, que, inclusive, não era da área de educação musical. Os encontros e as discussões com outras pessoas contribuíram com sua dissertação devido à proximidade dessas pessoas com seu tema.

Ruth pensa que a formação em pesquisa, o tempo todo, está rodeada de outras pessoas. Ela comentou: “o pesquisador não se forma ao cumprir os créditos, o pesquisador

não se forma só com orientador, porque tem orientador de diversas formas, não dá para se formatar, cada um vai ter o seu, no caminho” (Ruth, p. 15).

Towers acredita que, durante o processo, além de seu orientador, também os professores do programa contribuíram para a construção do projeto: “[...] porque a gente vai trabalhando com o orientador, então, a gente tem, todos nós, tua visão e a visão do professor, que vão caminhando juntos, aí, quando tem outros professores, enriquece bastante, não é?” (Towers, p. 2).

## 7. NO MESTRADO: LINHAS CONTÍNUAS

### 7.1 Organização do tempo

A organização do tempo durante o mestrado é um assunto que foi tratado quando os entrevistados relataram sobre a elaboração da dissertação. O tempo não é linear nos processos de construção do trabalho científico. Os prazos institucionais são um parâmetro para cumprir o período estimado de formação, mas não significa que ele seja igual para todas as pessoas, a própria instituição, inclusive, tem problemas de atrasos por causa de greves, por exemplo, ou em função de alunos que pedem dilação do prazo - delimitado pelos programas de pós-graduação, que, regularmente, são de dois anos - por diversas circunstâncias individuais.

Para Ruan, foi importante terminar no prazo estabelecido pelo programa. Ele justificou: “eu sou assim! Muitos colegas meus estenderam o prazo e acabaram enrolando bastante [...], e eu não gosto de ficar adiando meus compromissos, enrolando as coisas. Então eu quis acabar no prazo” (p. 4). Ele contou que só estendeu um mês por causa de um membro da banca que não conseguiu data em sua agenda para o dia da defesa. Porém, ainda defendeu “dentro do prazo” estimado. Ruan resumiu que se disciplinou e se organizou para fazer a defesa final no prazo.

Quando Raquel cursou o mestrado, a universidade entrou em greve por quase seis meses, o que corresponde a um semestre letivo. O programa determinou que nenhum dos alunos das turmas da época poderia prorrogar “nem um mês”, então os mestrandos tiveram que defender em dois anos. Raquel comentou: “o que não foi justo, foi ter uma greve imensa. As disciplinas atrasaram. A gente demorou um pouco mais para ir a campo. Tudo atrasou por causa dessa greve, mas isso não foi levado em consideração na hora de nossa defesa” (p. 3). Raquel afirmou que essa situação “prejudicou” sua turma, porque o tempo total de mestrado foi reduzido. Ela acha que, por causa de “questões de verba”, o departamento preocupou-se mais em “pontuar bem” na avaliação da CAPES, do que com a conclusão das pesquisas dos alunos.

Os fatores institucionais que afetaram o tempo dos mestrandos foram mencionados também por Cláudia, lembrando que a turma pediu ao colegiado mais tempo, justificando: “olha, não dá! Assim, teve greve, teve isso, teve aquilo, vocês não ofereceram disciplina, então, agora, a gente precisa de mais tempo!” (p. 12) O programa em que Cláudia estudava, não deu mais prazo e todos os mestrandos apresentaram suas defesas cumprido os vinte e quatro meses.

Em relação aos estágios da pesquisa e à organização do tempo, Cláudia lembra que o programa em que cursou o mestrado só liberava ir a campo para coleta de dados depois de fazer o exame de qualificação, isso afetou os prazos da pesquisa. Ela relatou:

[...] meu estudo de campo foi feito no último semestre de meu mestrado. Comecei em fevereiro, foi um mês de campo, que eu fiz as observações e as coisas, então, foi muito pouco tempo para poder fazer toda a catalogação dos dados, tabular e ainda analisar, foram muitos dados. Nossa! Era muita pressão em acabar nesses diabos vinte e quatro meses! [Risos] (Cláudia, p. 11).

Como mostra o depoimento de Cláudia, sua coleta de dados foi feita quase no final do mestrado, o que limitou seu tempo para concluir a dissertação. Como se percebe em vários relatos, é um desafio para o pós-graduando cumprir o cronograma do projeto de pesquisa, sobretudo, quando ocorrem situações institucionais, tanto do programa de pós-graduação como nos espaços onde é realizada a pesquisa.

Cléo falou sobre diversos momentos da construção da dissertação. No primeiro ano, ela entregou o projeto e, no segundo ano, entrou no campo. No final do segundo ano, ela terminou de classificar os dados, mas, por circunstâncias pessoais – cuidar de um tio doente –, perdeu o prazo para defender e pediu “mais seis meses” para conseguir concluir. Ela contou:

[...] foi muito estresse, porque eu queria ter cumprido o prazo, mas a minha orientadora entendeu: ‘vamos marcar nossa qualificação’. Aí marcamos a qualificação, se eu não me engano, em maio, junho, uma coisa assim. Na época de defender, eu qualifiquei, aí, nesse sentido, meu atraso não foi por minha culpa, nem jamais da minha orientadora, entendeu? Foi uma coisa externa. Era para ter defendido em abril, só defendi em agosto, também não foi uma coisa drástica, né? (Cléo, p. 18).

Depois que passou o tempo, Cléo acha que foi “produtivo” parar um tempo só analisando e tendo orientação. No final, ela e sua orientadora concluíram que “foi melhor ter atrasado”. Ela continuou relatando:

olhando para trás, foi bom ter atrasado, eu fui para a qualificação com mais segurança e defendi com mais segurança, porque eu tive esse prazo a mais de quatro, cinco meses, eu vi como benéfico. Na hora, a gente se estressa, a gente se irrita, mas a gente viu que foi legal, assim, irritação minha, sabe? ‘Caramba, não consegui terminar no prazo’, mas o projeto foi no prazo, não perdi o prazo, entreguei no final do ano, e as entrevistas também ocorreram tudo dentro do cronograma, e só a análise foi mais longa que o previsto, a parte da análise foi a parte dentro do cronograma que não foi cumprida (Cléo, p. 19).

Para Nícolas, foi incômodo ter o programa pressionando para terminar no “prazo correto”. A orientadora também o pressionou, porque ele tinha pedido “dilação do prazo por três meses”, em função de ter passado em um concurso em outro estado e ter de fazer sua mudança. Como ele teve essa prorrogação, não conseguiu pedir mais meses. Nícolas acha que teria precisado de “um pouquinho mais de tempo para conseguir terminar com uma folguinha” (p. 2). O maior problema para finalizar foram as questões do tempo.

De modo semelhante a Nícolas, Ruth também não pôde pedir dilação do prazo, porque era bolsista e, como tal, não conseguiria mais tempo de adiamento. Ruth tinha que entregar sua dissertação quarenta dias antes para a banca convidada poder ler com tempo. Além disso, foi preciso comprar passagens e organizar toda a estrutura. Ruth explicou que não foram coisas negativas, mas foram “muito estressantes”, sobretudo nos últimos meses do mestrado. Porém, ela considera que foram situações com as quais “cresceu” pessoalmente na etapa final. Ruth destacou a importância de estar “maduro” para realmente tratar as informações coletadas e construir uma dissertação. O tempo de dois anos foi apertado para conseguir essa maturidade a que Ruth se referiu:

o que eu acho negativo, é que a gente precisava ter mais tempo, porque a maturidade demora a chegar e porque a gente tem que ter um tempo, na pesquisa, você deve ter um tempo, você tem dois anos, a sua bolsa vai acabar, você não tem dilação, se você não conseguir realizar naquele tempo. Uma coisa é você ter os dados na mão e outra coisa é você construir essa pesquisa, e isso tem a ver com maturidade, e não com a quantidade de livros ou textos que você leu e que você consegue citar, tem que ver com maturidade na pesquisa (Ruth, p. 9).

Apesar do tempo, Ruth ressaltou que, graças às orientações de sua professora na etapa final, essa foi uma experiência “muito boa” e ela conseguiu entender os processos na pesquisa e concluiu seu trabalho.

Todos os depoimentos mostrados em relação à organização do tempo revelam algumas situações, por exemplo, institucionais, profissionais, pessoais ou de dificuldades com a própria pesquisa que atravessam o cumprimento dos prazos para concluir a dissertação. Embora, durante a entrevista, tenham sido mencionadas situações específicas, o questionário proporcionou um panorama do número de meses aproximados que os participantes precisaram para as etapas do processo da pesquisa. Os dados obtidos refletem a organização do tempo para a realização da dissertação com fases não lineares, com um número de meses aproximado para cada uma das etapas apresentadas no questionário. Os resultados obtidos podem ser vistos no Quadro 10.

Quadro 10 – Tempo médio das etapas de construção da dissertação

Etapas da pesquisa	Limites de menor e maior tempo em meses	Média do tempo em meses
Delineamento do problema de pesquisa	1-8	5,4
Elaboração do projeto	1-12	5,5
Revisão da literatura	4-24	11,7
Ida ao campo	2-18	6,5
Coleta de dados	2-18	6,5
Análise de dados	2-15	5,5
Escrita final	1-7	4,3
Revisão da escrita final	0,5-4	1,7

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, são comentadas as respostas desta seção do questionário, considerando que os números foram colocados a partir das lembranças que cada respondente tinha para colocar um número de meses correspondente para cada item.

No que tange ao “problema de pesquisa”, os participantes demoraram entre 1 a 8 meses para formular o problema ou tema, só uma pessoa anotou que precisou de 12 meses para essa etapa. A média entre os dezoito participantes foi de 5,4 meses para realizar essa etapa. Como foi apresentado anteriormente, os temas de pesquisa desenvolvidos pelos participantes da pesquisa, no geral, tiveram relação com os interesses que tinham ao ingressar no mestrado, mas alguns encontraram seu tema durante as disciplinas do mestrado ou com a ajuda dos orientadores. Considera-se que esses fatores específicos determinaram também o tempo que levaram para delimitar o tema de pesquisa.

No item “Elaboração do projeto”, a média de tempo gasto foi de 5,5 meses, porém, foram encontradas oito respostas diferentes: uma pessoa demorou um mês; seis pessoas precisaram entre 2, 3 e 4 meses para essa etapa; seis precisaram de 6 meses; uma pessoa, de 8 meses; outra, de 9, e duas pessoas necessitaram de 12 meses para elaborar seu projeto. Esses dados relacionam-se com as etapas de entrega do projeto para qualificação ou colóquio. O tempo de que necessitaram para concluir o projeto, para qualificar, também está relacionado com o estágio em que estavam a definição do tema e o próprio projeto no momento da seleção para o mestrado, ou com o fato de terem começado outras etapas do processo de pesquisa como, por exemplo, ir a campo, antes de qualificar.

Na etapa de “Revisão da literatura”, que levou, em média 11,7 meses para ser concluída, o menor tempo indicado foi 4 meses e o maior, 24 meses. Sete pessoas indicaram

ter necessitado entre 4 e 6 meses para fazer sua revisão da literatura; três pessoas marcaram 12 meses; uma pessoa, 15 meses e três pessoas, 24. Pode-se pensar que as pessoas que precisaram de 24 meses mantiveram atualizada a bibliografia sobre o “estado da arte” relacionado ao seu tema de pesquisa durante os dois anos do mestrado.

As etapas “Ida ao campo” e “Coleta de dados” tiveram nove variantes de resposta, com uma média de 6 e 5 meses, respectivamente. Para a “Ida ao campo”, doze mestrados precisaram entre 4 e 6 meses e, para a “coleta de dados”, treze pessoas necessitaram entre 2 e 6 meses, só uma pessoa informou que levou 18 meses para realizar as duas etapas. O número de meses de que precisaram para essas duas etapas foi similar, mesmo que tenha havido uma diferença de um ou dois meses entre ir a campo e começar a coleta. Em alguns casos, os temas de pesquisa tiveram relação com os espaços nos quais os informantes atuavam. Isso pode explicar porque alguns dos mestrados demoraram mais para ir a campo e para coletar os dados e, ainda assim, precisaram de menos tempo para realizar essas etapas do que outros. Como já estavam imersos no campo da pesquisa, pelo fato de este ser seu espaço de atuação profissional, alguns mestrados que trabalhavam, levaram mais tempo para a “ida ao campo”, mas realizaram a coleta em um momento específico e em menor número de meses. Cláudia, por exemplo, indicou que precisou de 12 meses para a “ida ao campo” e levou 6 meses para fazer a “coleta de dados” (Quest. 15, p. 3).

Em relação à etapa de “Análise de dados”, a média foi de 5,5 meses para concluir a tarefa, catorze mestrados precisaram entre 2 e 6 meses para realizar essa etapa; três respondentes precisaram de 12 e um de 15 meses. É possível que os participantes que informaram terem levado 12 ou 15 meses para fazer a análise de dados tenham considerado esta etapa como uma etapa paralela a outras, como, por exemplo, a etapa de coleta de informações. Cabe destacar que alguns dos respondentes relataram, durante a entrevista, que atrasaram a entrega da dissertação, o que pode significar que precisaram de um maior número de meses para as análises finais.

Para a etapa da “Escrita final”, os mestrados precisaram entre 1 e 7 meses, a média foi de 4,3 meses. E, para a última etapa, a da “Revisão da escrita final”, feita depois da defesa, como última revisão da dissertação para disponibilizar no repositório e que é requisito para a emissão do diploma de mestre, os informantes levaram entre de 0,5 e 4 meses, com uma média de 1,7 meses.

## 7.2 Hábitos de estudo

Os participantes da pesquisa falaram sobre suas formas de organizar o tempo fora das atividades e dos horários estabelecidos pela universidade. Eles compartilharam como foram os hábitos de estudo em sua rotina diária.

O questionário continha cinco questões relacionadas aos “hábitos de estudo” durante o mestrado: 1. Quantas horas por dia, aproximadamente, você dedicava ao mestrado? 2. Eram ininterruptas? (Sim, não, às vezes) 3. Mencione dois hábitos de estudo que tinha durante seu mestrado. 4. Em que medida você ficou satisfeito com seus hábitos de estudo? (Escala Likert de 1 a 5). 5. Comente sua resposta sobre a satisfação com seus hábitos de estudo.

Sobre hábitos, os participantes relataram, durante a entrevista, detalhes que complementaram as respostas colocadas no questionário. Ao longo da entrevista, eles conseguiram recordar outros aspectos sobre seu estudo e as maneiras como organizaram o tempo para se dedicar ao mestrado.

As respostas de Lílian, no questionário, indicaram que ela dedicava quatro horas por dia ao mestrado e, às vezes, essas horas eram contínuas. As respostas para os dois hábitos de estudo de Lílian foram as seguintes: “fazer as fichas de artigos e livros lidos” e “escrever do “macro” para o “micro”, pensando na área geral, até chegar ao que eu estava pesquisando de forma específica” (Quest.10, p. 3) Ela ficou “satisfeita” (4/5) com seus hábitos de estudo. Ela explicou: “consegui priorizar momentos de estudo com foco e concentração. Isso gerou um mestrado bem realizado e prazos cumpridos” (Lílian, Quest.10, p. 4).

No momento da entrevista, Lílian esclareceu que, , tinha respondido o questionário pensando na “média” do que mais fazia em relação ao estudo. Ela tinha considerado outras atividades que não queria pontuar como hábito, por exemplo, tinham havido semanas em que “não consegui estudar nada”, em outras, ficou “varando a noite” para conseguir estudar e escrever. Também mencionou situações da vida familiar que a impediram de ter dias de estudo fixos, como ficar uma semana com “um filho doente” dando “atenção em casa” e, sem perceber, ela passava uma semana ou mais sem retomar as tarefas do mestrado. Lílian relatou detalhes do processo de estudo:

existem os momentos, pelo menos para mim, momentos que parecem que é um bloqueio criativo, se senta na frente do computador e não escreve nada. Aí eu vou lendo, vou tentando ler, fazendo umas anotações e tal, e há semanas de não conseguir escrever nada, mas, de repente, parece que a coisa desanda e aí vai, a escrita vai, flui e aí procurei escrever o máximo possível naquela ocasião, nem que eu fosse cortar coisas depois. Então tem isso, mas

deu para administrar e fazer essa média, que foi aquilo que eu coloquei para você no questionário, deu para administrar tranquilo (Lílian, p. 5-6).

Lílian colocou um aspecto sobre o estudo durante o mestrado relacionado aos momentos de “bloqueio criativo”, referindo-se às dificuldades de escrita acadêmica e que, talvez, não possam ser vistas, simplesmente, como relativas ao hábito de estudo, porque não dependem de um dia ou horário para escrever “fluidamente”. Independentemente disso, percebe-se que os hábitos de leitura e escrita ajudaram no processo da construção do trabalho e ela conseguiu administrar o próprio tempo para concluir o mestrado.

Fá relatou que seu estudo foi indo “muito bem” nos primeiros dois semestres do mestrado, depois, quando ela mudou de cidade, sua rotina ficou mais difícil, porque, no local novo, não contava com internet. Outra coisa que foi difícil no estudo individual foi o idioma inglês, muito da bibliografia de sua pesquisa estava nessa língua. Fá contou: “eu não vou fazer doutorado enquanto eu não estiver lendo inglês igual eu leio português, no mínimo, entendeu? Porque foi muito traumático, muita coisa em inglês e eu me obriguei a desenvolver isso” (p. 3).

Mara sentiu-se satisfeita com seus hábitos de estudo, principalmente no segundo ano, mesmo que ela tenha tido algumas dificuldades para se “policiar”, mas conseguiu se organizar. Mara lembrou: “só que estudava demais [risos], finais de semana, feriados, tudo, e todos os dias, e o pessoal saía e eu estudando, todo mundo na sala assistindo TV e eu estudando, essas são as lembranças [risos]” (p. 8).

De forma similar, Cléo relatou que ficou privada de atividades que não tinham relação com o mestrado. Ela contou: “não via televisão, não ia para festa, não ia para praia, entendeu? Eu não tinha distração nenhuma, eu estudava de domingo a domingo! Eu só ia para igreja no domingo de noite” (Cléo, p. 18).

### **7.3 Estudar e trabalhar**

Durante a realização dos estudos de mestrado, independentemente do fato de terem ou não recebido subsídios de agências de fomento à pesquisa e pós-graduação, observa-se o predomínio (77,78%) de pós-graduandos que estavam trabalhando<sup>34</sup>. Todos trabalharam no campo da educação e, na maioria dos casos, em atividades de docência, seja na condição de

---

<sup>34</sup>A relação estudo e trabalho durante a formação inicial, nos cursos de graduação em música, foi discutida por Morato (2009) em sua tese de doutorado em educação musical.

professores efetivos na educação básica, em escolas particulares e públicas, seja como professores substitutos, como professores particulares ensinando a tocar um instrumento ligado à sua formação básica, ou como técnicos na área educacional. Aqueles que não trabalharam durante a formação na pós-graduação pertencem ao sexo masculino e concluíram seus mestrados no segundo e terceiro períodos. Como se observa na Tabela 8, a maioria (61,11%) recebeu apoio sob a forma de bolsa CAPES, houve um caso de licença remunerada, o que liberou o mestrando das atividades de trabalho durante o período do curso. A duração das bolsas foi de 11 a 24 meses, distribuídos de maneira equilibrada.

Tabela 8 – Distribuição dos(as) participantes por período dos cursos de Mestrado, de acordo com terem ou não Bolsa CAPES-outra

<b>Período de Mestrado</b>	<b>2009-2011</b>	<b>2010-2012</b>	<b>2011-2013</b>	<b>Total (%)</b>
<b>Com Bolsa/Outro</b>	2	4	5	11 (61,11%)
<b>Sem Bolsa</b>	2	3	2	7 (38,89%)
<b>Total (%)</b>	4 (22,22%)	7 (38,89%)	7 (38,89%)	18

Fonte: Souza e Trejo, no prelo

O aumento de pós-graduandos com bolsas de estudos CAPES atende a uma política de fortalecimento do ensino superior, com foco especial nos programas de pós-graduação do país, na medida em que uma das metas do governo federal passou a ser a capacitação e a formação de futuros pesquisadores para serem absorvidos em universidades em expansão. Esse incremento aconteceu de maneira significativa, em especial, a partir dos anos 2000, com a implantação de políticas de ensino superior que tinham, em sua base, um compromisso com a expansão das vagas no ensino superior para vários campi, com os incentivos dados às IES por meio de subsídios oriundos do REUNI<sup>35</sup> e do PROUNI<sup>36</sup>. Essa ampliação contribuiu para que novos quadros fossem formados no nível da pós-graduação, aumentando as chances dos profissionais de serem, posteriormente, absorvidos nas universidades e nos campi novos, que foram sendo abertos em todo o país, como resultado da política de expansão e interiorização das universidades, a partir dos anos 2000.

<sup>35</sup>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais proposto pelo MEC para expansão das universidades brasileiras, pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>36</sup> Programa Universidade Para Todos, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Ao lado dessa expansão, os dados obtidos também ilustram um fenômeno que tem sido considerado como uma espécie de masculinização da docência, devido ao fato dos homens passarem a atuar em um campo que, historicamente, era de predomínio feminino (FREITAS, 2003).

Os depoimentos dos entrevistados descrevem atividades de trabalho durante o mestrado. Esses relatos retratam o dia a dia dos mestrandos e as vantagens e desvantagens que tiveram de ter atividades de trabalho para além da carga horária do mestrado.

Para Pedro, foi importante continuar com as atividades de trabalho, porque estavam relacionadas com seu mestrado. Ele considera que é “uma coisa tendenciosa” dedicar-se exclusivamente ao mestrado, sem ter outras experiências que possam enriquecer os trabalhos de pesquisa e, por isso, fez “questão” de manter algumas atividades, como relatou:

Pedro: eu fiz um mestrado, mas não com afastamento, ao mesmo tempo, sempre estava dando aulas, e uma coisa que é tendenciosa, você se afastar, você mergulhar apenas na coisa acadêmica, eu fiz questão de não deixar outras coisas, passei a selecionar, mas levando em consideração vários fatores profissionais, mas, então, até hoje é assim.

Rosalía: Sempre fazendo muita coisa, ao mesmo tempo!

Pedro: É, fazendo muita coisa, mas o interessante é que eu consegui montar uma engrenagem, onde os elementos se retroalimentam através dessa seleção [...] (p. 9).

Diferentemente de Pedro, para Fá, foi complicado unir o trabalho com as atividades do mestrado. Fá comentou: “aqui no Brasil, a gente não tem a cultura de tirar licença para fazer mestrado e doutorado, é uma minoria que consegue, entendeu?” (p. 4). No seu emprego, não lhe foi permitido tirar licença durante quase todo o curso, só no final, próximo da defesa, ela conseguiu um prazo de quarenta dias, o que a aliviou para conseguir trabalhar “bem” na etapa final.

Nícolas estava trabalhando e estudando ao mesmo tempo, por um lado, foi “difícil” por causa da “falta de tempo” para as tarefas do mestrado, mas foi importante para “conseguir o público-alvo” para desenvolver sua pesquisa. Nícolas desenvolveu sua pesquisa com estudantes da mesma escola onde trabalhava, assim, contou que “a inserção no campo foi mais tranquila, e conseguir a ajuda do pessoal da direção, os colegas, os professores, foi tudo mais fácil, foi mais tranquilo a inserção no campo por conta disso” (p. 7). Porém, apesar dos aspectos positivos, Nícolas falou que não gostaria de fazer seu doutorado trabalhando: “eu

faria somente se eu tivesse a licença total para conseguir somente estudar, porque eu acho que aí dá para se dedicar mais e não sofrer tanto estresse por conta disso” (p. 8).

De maneira semelhante, Joana trabalhava e fazia o mestrado simultaneamente. Sua pesquisa “tinha um *link*” com sua prática profissional, o que dava “sentido” ter as duas atividades. No entanto, “foi difícil”, porque a pesquisa demandava tempo. Joana relatou: “como tinha que trabalhar, não pude curtir tudo o que queria do meu mestrado, por conta de tempo mesmo. Escrever nos feriados e período de férias, principalmente. Então, lembro que foi difícil essa questão de trabalhar e estudar” (p. 7). Por outro lado, a questão de não contar com uma bolsa foi um “pouco libertador”, porque ela achava que “não devia nada a ninguém”, não teve a demanda da produção de “tantos artigos” e até conseguiu a opção de prorrogação na defesa final. O depoimento que segue expõe a ponderação que Joana fez sobre a condição de trabalhar e estudar, inclusive no plano futuro:

lembro que, quando terminou [o mestrado], eu prometi para mim mesma que eu não iria fazer um doutorado, a menos que eu tivesse bolsa ou conseguisse licença. Na época que eu fiz o mestrado, trabalhava numa escola particular. Então, ao mesmo tempo que gostei muito, sinto até hoje que não pude curtir todo o mestrado, sabe? (Joana, p. 7).

Como Joana referiu, mesmo que tenha sido um pouco libertador não ter tido bolsa, para não sentir a pressão dos prazos para a defesa ou a necessidade de produção de artigos, ela sentiu falta de tempo para “curtir” o mestrado, tanto que colocou como prioridade ter uma bolsa para futuramente realizar o doutorado.

Outros participantes conseguiram equilibrar um pouco de trabalho e o curso de mestrado. Raquel, por exemplo, tirou licença da Secretaria de Educação do Estado, mas continuou trabalhando na empresa particular a qual também era um espaço de trabalho nesse momento. Ela contou sobre os benefícios de ter uma licença em um dos dois trabalhos: “eu me senti muito privilegiada de poder receber para estudar e para produzir durante o tempo do mestrado, apesar de ter continuado trabalhando na empresa particular, mas com uma carga horária reduzida, com possibilidade de me dedicar bem ao que eu estava fazendo” (Raquel, p. 16). Esse depoimento revelou o equilíbrio que ela conseguiu ter mantendo um trabalho e dedicação ao mestrado.

Lílian estava trabalhando na área de educação musical, como professora colaboradora na Escola de Belas Artes de sua cidade. Nessa escola, ela conseguiu trabalhar o assunto relacionado com sua pesquisa, “isso só ajudou, não houve conflito com o trabalho, foi

bem aproveitado e interessante” (p. 5). Ficaram boas lembranças dessas atividades, porém, LÍlian não tinha vínculo efetivo, seu contrato era como professora colaboradora, o qual foi “encerrado no meio do mestrado”. Depois conseguiu uma bolsa da CAPES. Durante o mestrado, LÍlian deixou de dar aulas particulares e reduziu sua carga horária, ela acha que a “questão financeira é um grande problema para o pesquisador”, sobretudo porque, depois que acaba o apoio econômico da bolsa, tem que voltar à vida do trabalho. Ela contou:

eu era bolsista da CAPES, defendi e acabou a bolsa e, aí, eu precisava repor aquilo que eu não receberia mais da CAPES. Voltar a dar aula, fazer contato novamente com alguns alunos, tentar estender a carga horária na instituição, isso é um problema sério, realmente a questão financeira para o pesquisador acaba sendo uma coisa muito complicada. [...] a bolsa ‘era um chão’, a bolsa era meu aluguel. Realmente aquela coisa é complicada, de lidar com essa questão financeira, são três filhos e tal, por mais que meu marido também colabore com a renda da casa, pesa, com certeza, pesa. Isso a gente vê que é um problema sério hoje, a pessoa que está fazendo pesquisa, tem uma bolsa de doutorado, mas aí a pesquisa é intensa, o aluno não consegue dar conta só com aquela bolsa, se dedicar só à pesquisa, porque tem que viver, aí trabalha, é bolsista, enfim, isso é um problema sério no Brasil, eu não tenho solução para ele, infelizmente (LÍlian, p. 10).

O depoimento de LÍlian reflete sobre as mudanças financeiras que podem aparecer quando se faz uma pós-graduação, seja mestrado ou doutorado, destaca as dificuldades da manutenção familiar e a reorganização laboral-financeira. Aponta os aspectos sobre os vínculos empregatícios, talvez a instabilidade das escolas que têm contratos temporários, o cancelamento de aulas particulares, assim mesmo a dependência da bolsa de estudo para conseguir fazer mestrado um pouco mais "tranquilo". Porém, com bolsa ou sem bolsa, LÍlian assinalou a situação do pesquisador dentro do contexto social e econômico no qual atua.

Essas situações são parecidas com as que Ruan apresentou. Ele deixou várias atividades de trabalho pelo fato de ter sido bolsista durante o mestrado. Antes do mestrado, ele contava com diversos trabalhos em múltiplos contextos. Graças à ajuda da bolsa, conseguiu deixar algumas atividades para estudar, como contou:

eu fui bolsista e foi uma das coisas que ajudou bastante para continuar estudando. Eu fiz o mestrado sendo bolsista e, quando terminei o mestrado, depois de defender a dissertação, fiquei sem a bolsa, naturalmente, quando você defende, você perde a bolsa, e tinha cancelado meus trabalhos. Então, para me reerguer financeiramente e passar a viver – porque eu já estava casado, já tinha meus custos independentes, e ainda ajudava a minha família – para poder me reerguer financeiramente e seguir minha vida, eu demorei uns três, até seis meses, se duvidar. Para recuperar meus alunos, voltar a dar aulas, tudo isso demorou um pouquinho (Ruan, p. 7).

Ruan também contou que vem de uma família que “não tem um poder aquisitivo alto”. A situação financeira familiar demandou-lhe ajudar sempre seus pais e ser independente, até um pouco antes de atingir a maioridade. Por essas razões, atuava em diversos espaços e contextos. Depois do mestrado, apareceu a dificuldade de reestruturar os trabalhos interrompidos durante o período de estudo.

Cláudia não teve bolsa no primeiro ano do mestrado, dava aula em duas escolas regulares e aulas particulares de violino, ela lembrou: “porque o professor ganha pouco, assim tive que me virar no mestrado e no trabalho” (p. 3). No segundo ano, ela ganhou a bolsa de mestrado e parou de dar aula na escola básica, mas continuou dando as aulas de violino. Mesmo Cláudia já tendo mais dedicação ao mestrado, lembrou que foi durante umas férias que conseguiu se “aprofundar” e “entender” o que era o processo da pesquisa, aí começou a ter “mais autonomia” para a escolha do tema de investigação (p. 11). Para ela, foi fundamental ter tido esse auxílio para poder se dedicar aos estudos de mestrado, mencionou sobre a disponibilidade de participar de grupos de pesquisa e sobre a importância dos auxílios financeiros, inclusive para participar de congressos. Ela comentou:

[...] se não tem esse auxílio da bolsa, você não tem tempo disponível para ficar participando no grupo de pesquisa, você vai trabalhar, você é professor. Então, por isso eu acho que nossa área tem que fazer, tem que continuar com esse vínculo. E tem os grupos de pesquisa, que têm que tirar horas de seu dia para isso. Eu, ganhando o que ganho, hoje em dia, não poderia. Eu não pude nem pagar a inscrição para [o congresso internacional], porque é quase meu aluguel, sabe? Então, como você vai ficar fazendo parte desse meio, se é um meio caro. Por exemplo, com salário de professor? ‘Ah, gente!’. Meus amigos que vieram para [o congresso internacional] todos tiveram ajuda de custo ou porque estavam envolvidos na academia, enfim, mas não todos... os que são professores de escola básica, ninguém vem, sabe? (Cláudia, p. 24).

Cláudia aponta para a importância de manter as bolsas para as pessoas que cursam o mestrado para poderem participar em tempo integral, por exemplo, de grupos de pesquisa e continuar com recursos para participar de eventos durante a pós-graduação. Exemplifica que é complicado para um professor de escola básica, sem vínculo com a academia, participar de atividades acadêmicas, como grupos de pesquisa e congressos. Embora o depoimento de Cláudia mencione pessoas que não estão cursando a pós-graduação, ela abordou pontos importantes sobre as dicotomias entre o profissional que tem que optar pelo mundo do trabalho, distanciando-se do mundo acadêmico.

## 7.4 Experiência de leitura e escrita

### 7.4.1 Pré-experiências com leitura e escrita

A pós-graduação acadêmica é considerada um espaço onde se realizam atividades relacionadas com a pesquisa, no qual estudantes e professores estão em um constante exercício para produzir conhecimento nas diferentes áreas. Essas atividades geralmente manifestam-se através de produções escritas. O desenvolvimento da escrita acadêmica, contudo, está diretamente relacionado com a leitura acadêmica, a qual tem que ser fomentada nos diversos níveis de escolaridade. A universidade, a partir da graduação, deveria ser o espaço para desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas nas áreas de conhecimento. Sem dúvida, na nossa área, ainda é pouco claro como se dá o processo dos estudantes para a formação em leitura e escrita. Mostrar um panorama das dificuldades nesses aspectos pode ajudar para o fortalecimento da área.

Em relação aos aspectos de formação dos mestrados em educação musical contemplados pela pesquisa, destacam-se as experiências de leitura e escrita acadêmica. No questionário, deu-se destaque para as atividades anteriores ao mestrado, incluindo questões que buscavam detectar se o egresso tinha tido contato com leituras acadêmicas e se tinha alguma experiência com a escrita acadêmica. Assim, dos 18 respondentes, 17, quase totalidade, informaram que tiveram contato com leituras acadêmicas no período de sua graduação. Quanto à escrita acadêmica, informaram que aconteceu nos trabalhos de conclusão de curso de graduação, nas atividades relativas às práticas de iniciação científica e, também, nos cursos de especialização que alguns fizeram logo após a graduação.

Durante a entrevista, os participantes relataram sobre suas experiências com a leitura e escrita prévias ao mestrado. Em relação a práticas de leitura, Pedro “nunca” se considerou “um grande leitor”, porém, o curso de licenciatura fez diferença em sua formação. Ele considera que ler durante a graduação “dá uma vantagem sobre a grande média Brasileira” e diferencia entre as duas atividades: “uma coisa é ler e outra escrever” (Pedro, p. 7). Para Cléo, antes de entrar no mestrado, a prática de ler aconteceu em algumas disciplinas no Bacharelado e também na preparação para um concurso do Estado, que demandou levar “uma vida de leitura e estudo muito intensa” (Cléo, p. 17).

Por outro lado, Augusto considerou que faltou incentivo para a leitura desde a graduação, foi uma reclamação dele e de seus colegas, que se sentiram pouco preparados para entrar no mestrado. Augusto mencionou não ter desenvolvido a leitura crítica para conseguir “embasamento teórico” na área. Ele afirmou:

a gente fica patinando, porque, ao final, a gente lê um monte de coisas e não sabe quais são as raízes filosóficas que estão embrenhadas nos pensadores [...] que é o que a gente lê? Às vezes, a gente fica lendo e não sabe, mas qual é o referencial teórico, é sociologia da educação musical? É fenomenologia da educação musical? (Augusto, p. 6).

O depoimento de Augusto revela o pouco desenvolvimento de uma leitura mais analítica e dirigida à nossa área desde a primeira formação universitária. De maneira similar, Joe considera que faltou introdução a leituras dentro da área, para aproveitar melhor o mestrado. Alguns livros especializados na área que leu na graduação eram livros publicados há “30 anos”. Quando ele entrou no mestrado e começou a conhecer mais literatura, questionou-se:

por que que a gente não vê isso também na graduação? Por exemplo, a filosofia da educação musical é uma coisa importante, porque as ações que você vai fazer em sala de aula depende do que você entende do que é educação musical. Eu me lembro que o mais perto da filosofia de educação musical que eu tive na graduação foi o Swanwick e, para um dos professores lá do nosso programa [de mestrado], nem considera o Swanwick assim tão grande coisa, sabe? Então... (Joe, p. 9).

Na fala de Joe, revela-se a necessidade de leituras específicas sobre educação musical, que, além de ajudarem na compreensão da área e ajudariam a realizar a pesquisa, poderiam ajudar também no embasamento teórico da atuação profissional. Nesse sentido, Souza (2003) colocou a prática da pesquisa como um aspecto fundamental para formar o educador musical, como “um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas”. Além disso, o conhecimento obtido com a pesquisa em educação musical deve ter algum sentido prático, pois, “se pesquisa é sempre concebida para melhorar a prática”, pode-se, então, dizer que “a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também se preocupar com sua praticidade e valor para a didática da música” (SOUZA, 2003, p. 9).

Cláudia comentou que, nas graduações em música, “não se tem esse costume de escrita e pesquisa, o foco é sempre no instrumento” (p. 12), no entanto, em sua licenciatura, as experiências com a escrita começaram ao participar de projetos de PIBIC<sup>37</sup>, que, na época,

---

<sup>37</sup>PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é

tinham um ano de duração. Os estudantes se “envolviam com um projeto de algum professor”, ela colaborou com um professor da área da performance, que tinha um projeto de extensão dentro de um hospital. Cláudia trabalhou aspectos de musicalização infantil com “bebês prematuros em risco”. O professor tinha um grupo de estudo e publicavam artigos coletivamente, esse foi o primeiro contato com a pesquisa durante a graduação. Ela lembrou de “ter uma salinha, ficar discutindo e fazendo artigos” e que foi nesse grupo que entendeu “o que é pesquisar e publicar” e começou a se interessar “bastante” por aquilo (p. 4).

O aprender a escrever, para Fá, aconteceu na segunda graduação, antes disso ela não tinha escrito nenhum trabalho acadêmico, quando escolheu fazer a monografia. Esse exercício foi “fundamental” para depois conseguir fazer o mestrado (p. 11). O fato de ter escolhido escrever a monografia fez a diferença, ela comentou: “mas eu fico imaginando quem nunca escreveu uma monografia, por exemplo, quem nunca passou pela iniciação científica e chega de cara no mestrado, deve ser algo extremamente traumático, e é barra pesada” (Fá, p. 14).

Para Ruth, que cursou um Bacharelado e não uma Licenciatura, foram aspectos que contaram no desenvolvido da leitura e escrita. Ela passou “mais de dez anos fora da universidade” e percebeu a diferença com relação a outros colegas do mestrado no que diz respeito à sua formação:

então, quando cheguei ao mestrado, todo mundo jovem, tinha acabado de sair de suas graduações, já tinha lido os autores da área de educação musical, eu só olhando, porque eu não sabia, não tinha lido, não sabia escrever com essa escrita acadêmica, acho que assim eu fiquei totalmente perdida. Então isso foi muito difícil para mim, não apenas escrever, mas como entender a área, porque, assim, eu não tinha lido os autores (Ruth, p. 4).

O depoimento de Ruth reporta às ideias de Frega (1998) sobre a formação dos estudantes desde a graduação para ler, compreender e aproveitar os resultados da pesquisa sistemática. Desse modo, os educadores musicais poderiam se apropriar da linguagem acadêmica e se habituarem à produção científica, aproximando-se das fontes de pesquisa para estarem sempre atualizados, além de adquirirem hábitos de disciplina e mais conhecimentos para exercerem a docência musical (FREGA, 1998, p. 4).

Na época em que Lílian fez a graduação, “não foi estimulada à pesquisa científica”. Ela chegou a escrever só na segunda especialização. Depois de um tempo fora do meio acadêmico, procurou a pós-graduação *lato sensu* com a finalidade de se preparar para

---

concedida diretamente às instituições, que são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores. Extraído de: <http://cnpq.br/pibic>

ingressar no mestrado, ela contou sobre essas etapas nas duas especializações antes de entrar ao mestrado:

então, na primeira especialização, eu acabei mudando de orientador algumas vezes, foi uma questão um pouco complicada desenvolver essa escrita acadêmica. Eu fui fazer a segunda especialização, porque eu queria fazer o mestrado, mas eu achei que não estava pronta para fazer o mestrado. Eu tive as crianças, fazia anos que eu não escrevia, que não tinha um contato com meio acadêmico. Aí eu resolvi fazer, voltei para dar aula nas belas artes, eu fiz um concurso e passei, resolvi fazer a segunda especialização. Dessa vez, eu peguei uma professora como orientadora que era uma doutoranda de estúdios da voz e ela tinha uma escrita acadêmica muito bacana, uma ideia de escrita, de concordar, de abordar a revisão de literatura, a conclusão que seria feita, aonde aquela literatura casa com aquilo que eu pesquisei, aonde eu concordo, aonde eu discordo, ela me ajudou muitíssimo com esse desenvolvimento, e eu gostei demais daquilo. Então fiz a segunda especialização e acho que já me deu esse gás para escrita acadêmica, eu já comecei a publicar, comecei a escrever e tal. Então, foi mais a partir da segunda especialização, porque antes, mesmo na primeira especialização, foi meio lento essa coisa, não houve uma fomentação para escrita, era assim: 'faz a especialização, escreve a monografia e pronto'. Não havia nada extra, não havia o congresso, não havia publicação, isso não era fomentado. Então, na segunda, a coisa foi diferente (Lílian, p. 6).

O relato de Lílian apresenta vários aspectos, tanto acadêmicos como profissionais e, inclusive, pessoais, que determinaram a procura por especializações para chegar melhor preparada ao mestrado. As situações da vida pessoal, como ser mãe de família e professora concursada, determinaram, em alguns momentos, fazer ou não os estudos de pós-graduação. A experiência com diferentes programas e orientadores mostrou uma série de aprendizados que ajudaram a entender os processos da escrita acadêmica rigorosa, como concordância na escrita, clareza de ideias e uso de citações. Na segunda especialização, Lílian conseguiu encontrar o gosto pela produção acadêmica, tanto que escreveu artigos, ao contrário do que ocorreu em sua primeira especialização.

#### **7.4.2 Experiência de leitura e escrita no mestrado**

A leitura e a escrita no mestrado aparecem nas entrevistas em vários contextos, por exemplo, dentro das disciplinas e nas orientações. Os participantes da pesquisa descreveram detalhadamente os processos e as estratégias para realizar essas duas atividades de maneira individual e conjunta com professores e orientadores. Os entrevistados relataram também sobre as dificuldades para conseguir responder ao nível de exigência do mestrado.

Nícolás teve experiências de escrita acadêmica durante o mestrado quando cursou as disciplinas, momento em que os professores selecionavam textos para dar aos estudantes e

desenvolviam trabalhos escritos. Todos os trabalhos desenvolvidos estiveram ligados a uma disciplina ou à própria escrita da dissertação, acompanhados sempre por um professor ou orientador. Atualmente, ele acha que tem “certa habilidade” para leitura e escrita e consegue construir um artigo, porém, ele expressou ter “insegurança” de não ter o auxílio de um professor e ainda não realizou nada de maneira autônoma. Para escrever a dissertação de maneira fluida, um fator que o ajudou foi ter feito ele mesmo as transcrições das entrevistas durante a pesquisa. Relacionado ao processo de leitura e escrita, especificamente, Nícolas descreveu-o como um processo demorado e o exemplificou assim: “leio uma coisa, leio outra, enquanto eu não estiver com a cabeça bem cheia de ideias para poder escrever, não consigo escrever [...] Então eu tinha uma certa facilidade para escrever, mas eu demorava” (p. 3).

Cada pessoa tem um tempo e um ritmo para realizar atividades de leitura e escrita, como Towers exemplificou: “às vezes, a gente lê um monte, tem um monte de dados, depois aí, na hora de escrever, você escreve um parágrafo só, não é? Então, se eu tivesse tido mais tempo para escrever, pudesse ter sido melhor, mas eu acho que deu para passar o recado” (p. 3). Pode parecer que o tempo necessário para colocar as ideias no papel seja “demorado” (como comentou também Nícolas), mas isso depende de cada pessoa e de seu desenvolvimento nessas atividades.

Raquel, que “sempre gostou muito de ler”, estava “tranquila” quanto à interpretação de texto. O mestrado apoiou essa atividade, como relatou: “eu li muito, muitas coisas durante meu mestrado, foi um tempo muito rico” (p. 10). No entanto, não tinha prática de escrita acadêmica. No que tange à escrita, Lílian, por exemplo, teve lembranças positivas. Ela expôs: “eu gosto de escrever e da pesquisa, então, para mim, escrever não é penoso, tem pessoas que têm dificuldade com o texto, elas se expressam, mas, na hora de escrever, é difícil, para mim não é assim, eu escrevo com facilidade [...]” (p. 5).

Augusto analisou a atividade de escrever, apoiado em Vygotsky, como uma “função psicológica superior” que é diferente da leitura, as pessoas acostumam falar: “ah! Professor, está tudo na minha cabeça, é só colocar no papel” (p. 7). Para ele, não acontece dessa maneira, porque, quando as pessoas acham que “está tudo na cabeça” e “sentam a escrever”, o processo de organização do pensamento é diferente.

Raquel considera que a escritura acadêmica é muito diferente de outros tipos de escrita que “a gente aprende”. Embora a revisão da bibliografia e a citação dos autores seja um treino importante para a escrita acadêmica, o resultado disso é parecido com “não ter uma voz própria”. E, quando é preciso escrever com “a própria voz”, não se está treinada para isso. Ela explicou:

quando chegou o momento de eu ter minha voz, é como se eu não soubesse da minha voz, parece que eu não sabia dizer alguma coisa se eu não fosse citar dez mil pessoas e que era uma coisa que antes eu sabia fazer naturalmente, mas, como o processo de escrita era o tempo todo assim: ‘não ponha em primeira pessoa, aqui você tem que citar alguém, você não pode afirmar isso se você não tiver uma outra pessoa dentro do conhecimento acadêmico para você afirmar isso’. Então ficou assim o tempo todo, aí, no final, que era o momento de eu falar assim: ‘bom, diante de tudo isso, eu penso isso!’. Eu me senti com dificuldade de fazer (Raquel, p. 4).

Ela descreveu como chegou ao ponto em que teve dificuldade de se posicionar na escrita para expressar as próprias análises “diante de tudo aquilo”, ou seja, de expressar suas reflexões e considerações sobre seu trabalho. Então, foi fazendo “sozinha” com seu próprio “jeito” na construção da dissertação.

Para Joe, a questão foi estar preparado para fazer trabalhos escritos de maneira crítica. Primeiro, considera importante chegar ao mestrado compreendendo a área da educação musical, ao invés de “aprender tudo” sobre a área apenas no mestrado, para depois formar um pensamento crítico. Seus professores exigiram-lhe resenhas críticas de livros em pouco tempo, como relatou:

um professor de uma matéria dizia assim: ‘eu quero que vocês façam uma resenha, mas uma resenha crítica’. Daí a gente lia o livro, por exemplo do Reimer, de filosofia da educação musical, e dizia assim: ‘não, mas eu não quero só um resumo, eu quero que vocês sejam críticos’. Mas aí você pensa: ‘mas professor, como eu vou ser crítico de um livro que estou lendo agora e você já disse que de trinta anos atrás para cá ele e outros doutores já fizeram mil e uma tonelada de artigos criticando um ao outro, né?’ (Risos). Eu tive uma semana e meia para ler esse livro, como é que você quer que eu seja crítico de uma coisa? (Joe, p. 9).

Esse depoimento lembra o citado anteriormente sobre a pouca aproximação com a leitura de bibliografia especializada durante a formação prévia à pós-graduação. Por outro lado, exemplifica a mudança de nível necessária para atender à exigência dos mestrandos, para realizar processos de leitura analítica e escrita crítica.

Ruth, no período do mestrado, praticava a escrita através de anotações em cadernos. Ela contou: “eu tenho os meus cadernos de anotações, eu tenho seis cadernos lotados de anotações de tudo onde eu fui” (p. 12). Ela assistia a eventos de diversas áreas, fazia suas anotações, cruzava as informações e questionava: “por que isso? Por que aquilo?”. Ela identificou assuntos instigantes relacionados com a área de educação musical, gostou de ir à

procura de autores e escrevia: “não, mas esse autor fala isso, e esse fala aquilo” (p. 13). Esse exercício ajudou-a muito a se embasar em autores no momento das discussões.

Por outro lado, Ruth descreveu algumas dificuldades na escrita em termos da “clareza” na escrita do português. Quando chegava para orientação, ela achava que estava entregando um texto claro, o que nem sempre era bem assim, mas a orientadora ajudava-a a corrigi-lo. Isso foi fundamental para seu processo de escrita acadêmica. Ela apontou a importância não só da língua mas também da clareza teórica: “tive minhas questões, mas não era só de escrita, era de compreensão da área, quando você aprende a escrever nessa linha, você tem uma responsabilidade teórica também” (p.4). Ruth preocupou-se também com seu posicionamento teórico dentro do texto escrito, que revela a adesão teórica encontrada no mestrado. Finalmente, considerou que o curso “foi maravilhoso”, porque superar suas dificuldades de escrita foi um aprendizado positivo em sua formação.

Como já foi dito, segundo alguns dos entrevistados, as leituras e as atividades de escrita, ao longo do mestrado, foram guiadas pelos orientadores. Norma lembra que sua orientadora a “ajudou muito” para entender seu próprio processo de escrita na construção da dissertação. Ela descreveu algumas atividades para esse fim:

então, um exercício que ela desenvolvia comigo era ler os textos, destacar as ideias principais, como, por exemplo, nas dissertações: os objetivos, metodologias adotadas, público-alvo. Então, isso foi realmente muito bom para mim. Durante muito tempo, escrevia e lia muito, anotava vários detalhes de várias dissertações e teses, mais os artigos. Com isso, fui conseguindo construir a ideia do meu trabalho. É uma lembrança muito boa que eu tenho e creio que poderia utilizar esse tipo de experiência que tive em outros momentos da minha vida, enquanto estudante e pesquisadora (Norma, p. 4).

Percebe-se, nas primeiras linhas do depoimento, como Norma foi dirigida para uma leitura analítica de outras pesquisas concluídas. Porém, parece que, de maneira autônoma, ela fazia anotações com destaques e ideias que a ajudaram a construir seu trabalho. Ela mostrou que, “durante muito tempo”, praticou a leitura como atividade conjunta com a escrita. Essa prática favoreceu-a, inclusive, para realizar, posteriormente, outras atividades acadêmicas e também do dia a dia.

A estratégia que Cláudia utilizou para ajudá-la na sua escrita foi ler a tese de sua orientadora. A partir disso, conseguiu se organizar até em relação às normas da ABNT e “compreender melhor” o que a professora “queria dizer” nas orientações (p. 18). A orientadora teve um papel importante com relação ao português e a aspectos gerais da escrita. Isso evitou

que Cláudia escrevesse de maneira “redundante”, usando “frases em ordem indireta” e “parágrafos muito extensos”, além disso, também corrigiu a pontuação, conteúdo que, posteriormente, Cláudia estudou com mais detalhe. A orientadora aproveitava a escrita de Cláudia e fazia as correções necessárias. Cláudia disse: “ah! Eu gostava. Nossa! Quando eu pegava todo meu texto marcado, todo riscado, eu ficava felicíssima, porque ela tinha lido, ela riscava o texto com perguntas” (p. 13).

Para Cléo, a ajuda de sua orientadora foi fundamental. Ela lembrou que a professora deixava um exercício: “Cléo, eu quero ver sua escrita, vá para casa, leia, escreva e volte”. No início, ela sentiu dificuldade e se considerava “péssima” na escrita, o que foi trabalhando com a orientadora. Cléo lembrou de detalhes:

eu tinha muitos adjetivos, era muito entusiasmo, entendeu? Coisas que não colaboravam na pesquisa. Era muita, muita euforia por escrever e aquilo não ajudava cientificamente. Era muito, era diverso. Então, no início, eu não me sentia constrangida na hora que ela fazia um corte, por exemplo, se falava que não estava legal, eu via aquilo, ali na hora, no momento da avaliação, eu estava aprendendo. Hoje eu veio isso, mas, na hora, eu dizia: ‘caramba, mas poderia ter escrito essa palavra, eu não acredito que eu escrevi isso!’. Então ela foi me mostrando uma forma de escrever [...], ela dizia: ‘Cléo, você escreveu essa palavra, essa palavra está levando o leitor a pensar isso. É isso que você quer?’. Aí eu dizia: ‘não, não é por aí que eu quero ir’. [A orientadora] dizia: ‘e então, se você colocar essa palavra assim, vai dar ideia’. Então, cada momento que eu trazia algo, era um momento que ela me ensinava (Cléo, p. 8-9).

Por meio desse depoimento, observa-se como Cléo foi guiada pela orientadora para aprender o jeito de colocar as ideias e de melhorar sua escrita. Destaca-se também a disponibilidade da estudante para aprender com as sugestões da professora. Cléo continuou descrevendo como a professora aproveitava suas ideias e seus textos escritos em cada encontro. Durante a entrevista, perguntei a Cléo se ela tinha conseguido desenvolver um estilo próprio na escrita, a resposta foi a seguinte:

eu acredito que eu não tenha um estilo próprio. Porque eu, pelo menos, tenho [a maneira de escrita] muito dela, desses dois anos e meio passados juntas. Eu acho que eu precisaria, no começo do doutorado, para eu poder... [Risos]. Eu acho que não tenho estilo próprio. Assim, eu gosto do jeito dela escrever, entendeu? Eu não consegui autonomia, eu encontro a [minha orientadora] ainda. Não é ruim, porque eu sei que vou crescer ainda, não consigo ainda ver-me independente pessoalmente (Cléo, p. 9).

Embora Cléo considere não ter um estilo próprio, ela identificou os momentos de aprendizado nos processos de leitura e escrita durante os dois anos do mestrado. As atividades

foram intensamente acompanhadas pela orientadora, para que Cléo pudesse elaborar o que seria um primeiro trabalho acadêmico em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, escrever uma dissertação. Cléo mostrou interesse pelo curso de doutorado para continuar esses aprendizados.

Pedro também foi guiado pela orientadora em questões de escrita, sobretudo ao “traduzir as experiências” de música popular, como músico e como professor, para um trabalho acadêmico. Ele achava que seu tema era interessante e tinha algumas ideias, no entanto, o apoio da orientadora com a “linguagem formal” ajudou-o “profundamente” para conseguir organizar seu trabalho (p. 5). Pedro expressou: “com certeza, eu era uma pessoa que escrevia de uma forma antes de meu mestrado e me tornei outra. Assim, na forma de organizar as ideias, e isso tem um efeito” (p. 8).

#### **7.4.3 Produção individual de artigos**

Os entrevistados descreveram como foi a escrita de artigos de maneira individual durante ou após o mestrado. Detalharam algumas dificuldades para redigir artigos relacionados com a pesquisa em andamento ou já concluída e também com artigos submetidos a avaliações de pareceristas, entre outras dificuldades pessoais.

Towers realizou publicações depois da defesa de mestrado. Ele destacou a função dos pareceristas de trabalhos enviados para eventos ou de artigos submetidos para revistas. Ele acha que tem uma visão teórica sobre o tema "piano em grupo" e acredita estar no “caminho certo”, concordando, inclusive, com outros pesquisadores que têm o mesmo interesse de estudo. Não obstante, quando ele submeteu seus artigos a uma avaliação para publicação, eles não foram aceitos:

viram as orientações mais pesadas, porque diverge bastante dos outros pontos de vista [...] eu tive muita negativa, porque os pareceristas trabalham muito com a visão muito do modelo americano, mas, desse modelo, muitas coisas não se aplicam aqui [no Brasil] (Towers, p. 5).

Às vezes, algumas teorias estrangeiras chegam com muita força ao país e ficam como um parâmetro até de avaliação para os trabalhos relacionados com alguma temática específica. Para Towers, embora tenha tentado publicar várias vezes, seus textos foram recusados devido ao entendimento teórico ou à visão teórica dos avaliadores e pareceristas.

Em relação a publicações e a visões teóricas, Ruth também compartilha uma experiência:

[...] E o fato de você não ir em todos os eventos [linhas teóricas] que são colocados, você paga um preço em manter uma linha. Às vezes, as pessoas te desclassificam, por exemplo, eu escrevi um texto com minha orientadora e ele não foi aceito, aí eu escrevi de novo e não foi aceito de novo, mas não é porque ele estava ruim, é porque ele não é aquilo que os outros gostariam de ouvir, entendeu [risos] (p. 15).

Depois da experiência de o artigo não ter sido aceito, Ruth esperou um tempo para continuar com a ideia da publicação.

Cláudia criticou a pós-graduação por causa da obrigatoriedade de publicar “dois artigos no curso”, porque, “senão, você não fecha as cadeiras”. Ela também criticou a exigência de publicar artigos sem a pesquisa estar terminada. Expressou:

então, tinha que ficar caçando eventos, congressos e isso, muitas vezes, a nossa pesquisa, quando ainda estava no início. Tipo assim, eu ‘Uai, eu vou publicar o quê? Minha problemática, ainda...!’ [Risos]. Até você ter dados, coisas legais para publicar só é no final, mas você não pode, porque sempre tem que publicar antes. A gente tem que ficar criando coisas e ainda escrevendo coisas que de fato não tem a ver com sua pesquisa, é para você cumprir. E um outro critério são as disciplinas, que muitas não tinham nada a ver. Então, tem que estar escrevendo coisas nada a ver com meu projeto, para poder cumprir as disciplinas, para poder cumprir congressos que eu era obrigada (Cláudia, p. 12).

Vários assuntos apareceram nos depoimentos sobre as exigências de escrita nos programas de pós-graduação. Primeiro foram citados os trabalhos escritos solicitados nas disciplinas, com temas densos e diversos, que demandaram dos estudantes um tempo de dedicação além do necessário para realizar sua própria pesquisa. Porém, as disciplinas são um requisito indispensável para a formação especializada. Depois, foi referida a dificuldade de publicar artigos concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa, o que também faz parte do “treino” da escrita acadêmica e da vivência de divulgar os estudos em encontros da área. Encontrar um equilíbrio entre as atividades mencionadas pode ser um tema a ser discutido em conjunto com experiências de outros estudantes e orientadores. É claro que são consideradas atividades fundamentais nos cursos de pós-graduação.

Raquel publicou alguns artigos durante o mestrado e, posteriormente, escreveu artigos sobre assuntos que se relacionavam com a dissertação: “como é que aquilo afetou a minha sala de aula”. Porém, ainda não escreveu sobre a dissertação, especificamente, porque

está ciente de que pode fazer “vários artigos” de sua pesquisa e ainda está “explorando esse potencial” (p. 8). Pedro, por exemplo, escreveu artigos durante o mestrado, mas não publicou sobre sua dissertação (p. 9), agora, no doutorado, ele está começando a escrever artigos relacionados com o que está pesquisando.

Fá também não conseguiu escrever artigos sobre a dissertação, porque as exigências do trabalho deixam pouco tempo para escrever e ela considera que precisa tempo para “amadurecer” suas ideias. Seu marido sempre a incentiva a escrever, e fala: “vai aparecer um concurso para você fazer e você não vai ter esse artigo publicado, vai perder pontos”. Fá responde: “paciência! Eu preciso desse tempo, eu sou lenta, as minhas coisas são demoradas” (p. 8). Apesar de ter vontade, Fá expressa que ainda não “teve coragem” de retomar a dissertação, mas tem a ideia de escrever um artigo antes de passar mais tempo.

Em relação à escrita de artigos quando se está trabalhando, Lílian relatou: “é uma coisa meio sofrida, porque, na instituição particular, não existe uma previsão de horas de pesquisa, então, essas horas de pesquisa são horas de seu tempo, de seu final de semana, é a noite, enfim, não tem como você conciliar” (p. 12). Os estímulos que Lílian têm para a escrita dentro do espaço de trabalho são mínimos, não tem diminuição de carga horária. Ela considera que, estando no mestrado ou no doutorado, a prática da escrita acadêmica “é mais fácil”, porque o próprio curso fomenta essas atividades. A continuidade da pesquisa é considerada por Lílian como algo “interessante”, porém, depois do mestrado, é “complicado” continuar realizando trabalhos acadêmicos sem estar em um programa de pós-graduação.

Como foi dito nos depoimentos anteriores, a pós-graduação deveria ser um espaço ideal para produzir artigos diretamente relacionados com os temas de pesquisa, mas nem sempre esse objetivo foi alcançado. Talvez o egresso perca o “ritmo” da escrita individual, pode ser que se distancie do tema de pesquisa, que acabe sem ter a divulgação de seu trabalho ou que os desdobramentos recomendados, geralmente, pela banca de defesa não sejam feitos por causa da falta de tempo ou em função de questões pessoais.

#### **7.4.4 Produção de artigos com o orientador**

Maria Chica passou pelo processo de escrita com sua orientadora e acha que escrever com o orientador “é muito válido” e “muito importante”, já que o aluno não tem a prática do orientador, mas os professores conseguem “escrever junto, corrigir, tirar, colocar, e tudo isso é aprendido”. Ela comentou sobre as questões de autoria e coautoria com o (a) orientador (a) quando se escreve em conjunto, mencionou:

acho que é muito justo ter o nome da orientadora junto com o artigo. Eu estou dizendo isso, porque alguns colegas meus, no mestrado, ficavam questionando: ‘ah, mas porque o meu orientador tem que estar junto comigo no artigo?’. E eu acho fundamental o orientador estar junto, porque, se ele está ali escrevendo junto o artigo, selecionando uma bibliografia, é importante, sim. O orientador tem a prática da escrita de artigos que o mestrando não tem (Maria Chica, p. 8).

Outro exemplo de trabalho conjunto foi o que Cláudia realizou com sua orientadora, já que, em todos os artigos que ela produziu durante o mestrado, colocou o nome da professora. Cláudia “sempre mandava para ela” para ler e enviar considerações e aprovação, Cláudia acha “justo” a inclusão do nome, porque é a orientadora que acompanha cada passo do desenvolvimento da pesquisa (p. 18).

#### **7.4.5 Escrita com outros**

A prática de escrita com outras pessoas geralmente ocorre durante as disciplinas, no grupo de pesquisa ou pós-mestrado com os colegas de trabalho. Ruth, apesar de ter um “distanciamento” da escrita de artigos sobre o tema de pesquisa, “na medida do possível”, escreve. Ela escreveu com uma colega professora sobre Estágio, apesar de elas não terem enviado o texto para um congresso, o texto está pronto para ser publicado. Ruth também escreveu um texto com uma aluna, que foi aprovado e apresentado por ambas em um congresso regional. Mara escreveu com colegas de trabalho e com ex-alunos, a experiência foi “bem legal”, parece que escrever em grupo “dá menos trabalho”, porque cada um traz suas contribuições (p. 8).

No questionário, foram também incluídas perguntas sobre as experiências adquiridas com produções escritas a partir da formação no mestrado, como a produção de artigos científicos e outras publicações acadêmicas. As questões procuraram captar a autonomia e a prática colaborativa na produção de textos científicos.

Todos os participantes, dos três períodos de mestrado investigados, informaram que possuíam experiências e práticas por terem escrito artigos científicos durante o curso. Em suas respostas, observa-se haver um predomínio da escrita feita em colaboração com outra pessoa, geralmente com um colega, muito mais do que com o próprio orientador. Isto, em parte, pode ser compreendido pelo fato de atuarem em trabalhos coletivos durante algumas disciplinas.

Esse dado é complementado ao comunicarem que muitos desses escritos não foram publicados, o que reforça a suposição de que talvez tenham se preocupado muito mais em atender às exigências de disciplinas do que necessariamente de atender aos quesitos de uma publicação em periódico especializado, embora tenham denominado tais escritos de "artigos". Quando indicaram que tinham sido publicados, a informação mostrou que se tratavam de publicações em anais de congressos e, muitas vezes, eram apenas resumos simples ou resumos de trabalhos expandidos, o que, novamente, não se refere a artigo científico de periódico especializado.

As respostas mostraram que, em parte, há certo equívoco ou certa superposição de entendimento no que se refere ao que seja, de fato, escrita científica dirigida a uma publicação sob a forma de artigo em periódico especializado e o que seja um trabalho de elaboração científica como parte de uma das etapas do processo de investigação científica. Outro aspecto que deriva desses dados é haver certa imprecisão sobre o que é escrever e o que é publicar, como se fossem sinônimos.

Com base nessas informações, pode-se dizer que há uma avaliação, de certa forma, positiva, feita pelos participantes da pesquisa, ao indicarem as contribuições da pós-graduação para a produção do conhecimento e para a divulgação de pesquisas. Pelos resultados, pode-se reconhecer o papel da pós-graduação no desenvolvimento intelectual dos egressos da área de educação musical.

O estudante de pós-graduação necessita criar um vínculo com o conhecimento da área em que se inseriu. Para tanto, é indispensável o vínculo com novas leituras, com as disciplinas, as discussões com os outros colegas e com os professores, enfim, aproveitar as contribuições dos contextos acadêmico, profissional e cultural em que vive. Além disso, o pós-graduando, em seu período de pesquisa, é convidado a desenvolver capacidade de concentração, hábitos de disciplina e “treinar” o pensamento ordenado por meio da leitura bibliográfica (FREITAS, 2002). Mas, também, precisa ter disponibilidade para o fato criador (acadêmico) e, durante o processo, talvez descubra valores pessoais, como mencionou Freitas (2002):

desenvolver uma tese é um ato criador que, além de conhecimentos gerais e específicos, exige uma paciência que nem todos estão dispostos a exercitar. Criar alguma coisa significa ter humildade e disponibilidade psicológica para tentar expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar (FREITAS, 2002, p. 219).

## **8. DEFESA DA DISSERTAÇÃO**

A defesa do trabalho de mestrado é um momento chave e único durante o processo de pesquisa. Os entrevistados narraram experiências sobre a etapa final do mestrado e questionaram a defesa da dissertação, destacando que esse fato representa um momento importante na finalização do curso. As questões apontadas foram: a escolha da banca; a preparação que tiveram antes da defesa oral; a experiência da defesa oral; o dia da apresentação pública da dissertação; as contribuições da banca; os aprendizados da defesa; e também sobre aquelas situações ou emoções e sentimentos experimentados no período pós-defesa.

### **8.1 A escolha da banca**

A escolha dos participantes da banca geralmente foi feita em função da proximidade com o tema de pesquisa. Os principais critérios para a escolha da banca de Antônio foram: “a identificação da banca com o tema pesquisado e o caráter ético-profissional” (p. 2). Para Joana, foi importante escolher as pessoas que estavam “envolvidas mais dentro do tema e que ela tinha facilidade de acesso” (p. 3).

Nícolas, junto com sua orientadora, escolheu a banca para defesa final pensando em pessoas internas e externas do programa, como geralmente está previsto nos regimentos internos dos programas de pós-graduação. O convidado interno foi uma professora que acompanhou a formação de Nícolas desde a graduação, além disso, ela ministrou uma disciplina no programa de pós-graduação e, nessa disciplina, surgiram as “primeiras inquietações do problema de pesquisa”. A professora que participou como convidada externa tinha pesquisas relacionadas com a área de estudo de Nícolas; inclusive, na revisão de literatura da dissertação, ele utilizou parte da bibliografia desta professora por causa da proximidade com o tema (p. 4).

Norma escolheu para sua banca uma pessoa do próprio curso, ela pensou em alguém que conhecesse o projeto desde o começo. Então convidou uma professora que cumpria o “requisito” de ter acompanhado o seu “processo” desde o início do curso. O convidado externo foi um professor que conhecia o projeto da instituição, na qual ela realizava a sua pesquisa. Norma sabia que o professor era da cidade onde o estudo tinha sido realizado e achou que

“seria muito bom” convidá-lo para a banca, porque conhecia o projeto dessa instituição, além do que, os trabalhos dele eram dentro da área (p. 5).

O convite de professores vinculados diretamente com o objeto de estudo de sua dissertação, como Norma comentou, foi parecido com o de outros colegas. Ruth, por exemplo, convidou uma professora que tinha vivenciado o processo “da criação e também do fim da orquestra” que Ruth investigava. Além da professora ser uma pessoa “comprometida” e ela tem um conhecimento “musical, político, institucional e da área de educação musical” (p. 15). A outra professora convidada pesquisava sobre temas de aprendizagem, contava com vários textos nesse assunto, além de integrar um grupo com a mesma linha de pesquisa da orientadora. Então compartilha ideias e “colaborou muito com seus comentários e com suas colocações” (Ruth, p. 16).

Para sua defesa, Joe convidou as mesmas duas professoras que tinham participado do exame de qualificação, por elas terem trabalhos na área de educação musical. A orientadora também participou como parte da banca na defesa final. Joe informou que o parâmetro para a escolha da banca não ficou muito claro para ele, como explicou:

eu não sei te dizer o critério da escolha da banca, porque a minha atitude no mestrado foi um pouco assim: ‘o orientador que vocês me derem tá legal e quem vocês convidarem para banca, que vocês acharem que é melhor para banca pode convidar’. Porque eu não conheço o trabalho dos professores, em geral [...] (Joe, p. 15).

Joe, porém, tem uma lembrança vaga de que uma das professoras da banca foi escolhida em função da revisão de literatura. A partir de suas leituras, ele encontrou a professora, que tinha trabalhos relacionados ao tema. Finalmente, depois de entregar as revisões, ele e a orientadora fizeram observações sobre a defesa e sobre a banca: “uma coisa que aconteceu, que eu não sabia, mas depois a minha orientadora falou, foi que, depois da defesa, a professora [da banca], disse assim: ‘ah, eu não sei porque que vocês me chamaram, vocês deviam ter chamado a outra professora que fala sobre ensino coletivo’” (Joe, p. 15).

Joe não sabe “exatamente” qual foi o critério, mas acha que foi por causa da revisão da literatura que fez, o que, de alguma maneira, se relacionou com a linha de pesquisa dessa professora.

Para Fá, a escolha da banca foi feita junto com a orientadora. O critério foi convidar alguém que entendesse da história da música no contexto em que sua investigação se realizou. A dissertação de Fá teve um “fundo de musicologia histórica”. Ela lembra de comentários que escutou durante o mestrado sobre as escolhas das bancas de exame de qualificação e da defesa,

sobre escolher pessoas mais o menos compatíveis com a teoria utilizada no trabalho. Fá contou:

é, a gente aprende isso, você vai escutando isso dos colegas mais velhos que dizem: ‘Olha, na banca, para defesa, para qualificação, você sempre escolhe gente muito cricri e, quando chegar na dissertação, você escolhe gente que tem pontos que são semelhantes àqueles’. Porque eu acho assim, no dia da defesa, você escolher uma banca que discorda do que você pensa, é burrice. É claro que sempre vai ter gente que discorda do que você pensa, você não é dono da verdade, ninguém é dono da verdade! Tem pontos diferentes, pontos divergentes, então assim, é burrice escolher uma banca para a defesa que discorda do seu referencial teórico, que tem uma outra forma de pensar. Então foi isso que aconteceu (Fá, p. 5).

Para Fá, foi importante contar com a presença de pessoas que entenderam seu objeto de estudo com o viés histórico.

A experiência de Cléo para a escolha da banca foi um acordo entre ela e sua orientadora, a escolha foi feita em comum acordo. Um critério que usaram para a escolha da banca foi que os integrantes tivessem produções sobre temas próximos ao tema da pesquisa. A primeira professora foi convidada porque Cléo ficou “encantada” com os textos dela sobre a sociologia, que, aliás, eram em português. A linha de estudo dessa professora era compatível com o tema de pesquisa de Cléo, e foi importante por ser considerada como “grande ícone epistemológico da área”. A segunda convidada foi uma professora do próprio curso de pós-graduação, também com prestígio na área. A terceira escolha foi pautada pelo conhecimento de sua orientadora a respeito da professora, que também tratava do tema memória, a qual acabou dando contribuições “muito boas” na defesa (p. 26).

Ruan não teve muita opção de escolha, porque a banca tinha que ser formada pela orientadora, pelo coorientador e por um convidado externo. Ele optou por uma professora que era “pioneira a trazer esse tema [técnicas contemporâneas no instrumento] de pesquisa para o Brasil”. Ruan e sua orientadora consideraram que fosse uma pessoa “acessível”, entraram em contato por e-mail para realizar o convite (Ruan, p. 5).

O curso de mestrado de Augusto exigia a participação de três membros na banca para a defesa final. A banca foi formada pela orientadora, por um professor do Departamento de Música, que também era da área da educação musical e estava ligado à performance e à cognição, e por um professor convidado de estudos etnográficos em música (p. 10). Augusto destacou como conheceu o professor externo que convidou para a banca. Ele contou que, depois da qualificação, fez um curso de pesquisa sobre método etnográfico e que gostou do professor:

o professor [etnomusicólogo] deu o curso para a gente, eu gostei demais da palestra e eu falei: ‘olha, esse é o método, a metodologia que eu vou usar no meu trabalho e tal’. Eu gostei demais da fala dele, esse foi o critério [...]. Se parar para pensar, teve sim relação, porque o tema dele era parecido com o meu, e também, como etnomusicólogo, ele lidava com música popular e tinha todo um estudo do choro, do samba e tal. Então, acho que o critério mesmo foi esse, pelo menos ele que era banca externa, a instituição diz que tem que ter um membro externo, um membro da casa, então, na verdade, foi isso (Augusto, p. 10).

A escolha da banca para a defesa de Raquel foi feita em função de seu tema de investigação. Porém, ela teve dificuldade para chamar alguém da educação musical que tivesse ligação direta com seu tema. Então ela chamou uma professora que trabalhava com o tema educação musical e música eletroacústica. Embora a pesquisa dessa professora fosse diferente, “tinha algumas similaridades interessantes”. Raquel quis chamá-la porque tinha sido sua professora na graduação e também porque sua primeira experiência de pesquisa tinha sido como aluna dela, ela disse que aprendeu muitas coisas com essa professora e conhecia suas formas de trabalhar com a produção acadêmica, como relatou:

eu já tinha participado de projeto de pesquisa com ela na graduação, conhecia a forma dela escrever, dela pensar, muito do que eu uso hoje foi porque eu tive ela como mestre. Foi uma das grandes mestras que eu tive durante minha graduação. Então quis chamá-la para esse momento. E assim, acostumada com ela, [porque] ela nunca foi de alisar muito, sabe? Eu sempre escrevi os textos e ela sempre criticou sem problema. Não era porque eu era aluna e a gente teve uma relação, eu sabia que ela ia criticar mesmo, se precisasse, se tivesse erro, ela ia apontar, não ia deixar isso passar (Raquel, p. 4).

Outro membro da banca final de Raquel foi um professor da área da sociologia, cujo mestrado e doutorado foram sobre música eletrônica. A bibliografia desse professor foi “fundamental” para o trabalho de Raquel, porque foi o autor “mais citado” em sua dissertação. Apesar de não ter contato com ele nem com o departamento em que ele trabalhava, Raquel conseguiu contatá-lo por e-mail. Ela contou que o professor “foi super receptivo” e aceitou participar da banca. Porém, alguns dias antes da defesa, ela ficou nervosa e pensou: “gente! Sim, tem alguém que vai perceber algum erro, é ele, por ele entender tanto do assunto e, se ele falasse assim: ‘oh, aqui na página 50, você disse que eu falei isso, mas você me interpretou mal’ [risos]” (p. 5). Apesar de estar nervosa em função do que poderia ocorrer, Raquel queria ser avaliada por esse professor que, para ela, era “o maior nome” que conhecia na academia para analisar sua dissertação. Ela relatou:

o fato dele ter vindo foi uma honra, eu me senti quase tiete, fã, assim uma pessoa que você lê. Eu lia até 'N' vezes, todos os artigos que ele já tinha publicado sobre o tema. E de repente ele estava ali, avaliando meu trabalho. Eu me senti muito honrada e me senti com medo também (Raquel, p. 5).

Embora o convidado externo fosse da área da sociologia, Raquel julgou muito importantes as considerações do professor. Ela ficou “muito feliz com a escolha da banca”, porque os dois professores “leram várias vezes” sua dissertação.

Vários entrevistados tiveram como membros das bancas de defesa final pessoas de outras áreas, professores internos ou externos à universidade na qual os participantes fizeram o mestrado. Lílian, por exemplo, teve como convidada uma professora do programa de pós-graduação de psicologia da mesma universidade. Lílian, inclusive, tinha cursado uma disciplina de educação musical inclusiva com essa professora da psicologia que, às vezes, ministrava aulas no mestrado de música. Lílian e sua orientadora queriam convidar alguém da psicologia, porque o tema estava próximo à “teoria social cognitiva com as teorias do comportamento”. A professora da psicologia tinha uma linha vygotskiana e sua contribuição foi “bem bacana” nesse sentido (p. 8). A segunda professora foi convidada por ter estudos no exterior sobre o tema de autoeficácia, então “tinha uma visão diferente” e podia “contribuir com o que ela tinha visto fora” do Brasil. Lílian acha que foi “uma escolha bem legal” por causa das contribuições que recebeu das duas professoras.

A defesa de Mara também teve um convidado da área da psicologia, ela e sua orientadora pensaram em um professor de outra área que pudesse contribuir com um “olhar um pouco diferente”. Mara contou: “a ideia nossa era justamente alguém que visse coisas que a gente não vê, que tem outro olhar sobre o trabalho, acho que foi isso” (p. 4). A outra professora da banca final era da área de educação musical e foi indicada por sua orientadora.

## **8.2 Preparação para a defesa**

A pós-graduação é um espaço para fomentar as discussões acadêmicas, é o momento de aprender a se posicionar diante dos outros. Essas práticas muitas vezes são exercitadas durante o mestrado nas disciplinas e nos grupos de pesquisa. Falar em público sobre um trabalho científico regularmente é uma prática para a formação de pesquisadores. A defesa pública é um momento que evidencia a preparação para a divulgação, o diálogo e a discussão das ideias apresentadas no trabalho dissertativo. Porém, é importante a preparação do pós-graduando para apresentar de forma clara e concisa seu trabalho de investigação, desenvolvido durante os dois anos do curso. Os participantes narraram aspectos da preparação para a defesa

oral, desde a preparação dos *slides*, o que e como falar, até as práticas de medição do tempo da apresentação oral.

Para Ruan, algumas experiências prévias foram importantes, porque ele não teve “grandes problemas em apresentar oralmente”. Desde o curso de graduação, ele tinha feito disciplinas com professores “muito exigentes” que pediam uma “melhor postura e expressão oral”. Quando Ruan cursou a graduação, ele participou, durante dois anos, da iniciação científica, além disso, ele teve contato com a prática do teatro e tinha facilidade com os computadores, o que ajudou a preparar o “*PowerPoint* rapidinho”. Ruan contou que a preparação para a defesa “não foi trabalhosa”: “trabalhoso foi dissertar mesmo, fazer a dissertação” (p. 5), porém, a parte de preparar a defesa foi “bem tranquilo”.

A convivência com outras pessoas do curso de mestrado fortalece a prática de apresentar trabalhos acadêmicos em público, para Augusto, por exemplo, a preparação da defesa não se deu em um momento específico, mas “foi um processo que perdurou todo o mestrado” (p. 9), porque os alunos publicavam artigos, iam a congressos e tinham contato com o orientador. Todos esses encontros e as atividades do curso foram preparando-o para a apresentação na defesa final.

Os depoimentos de Maria Chica descrevem a preparação obtida nas aulas e atividades durante o curso:

durante as disciplinas do mestrado, os professores sempre pediam para os alunos apresentarem, então, nós já tínhamos essa prática de apresentação de trabalhos e tivemos ensaios também de apresentação depois da qualificação. Nós tivemos ensaio de apresentação da defesa entre os alunos e colegas. Foi muito bom, porque pudemos treinar o tempo, para não passar o tempo e treinar apresentação dos *slides* com a fala, esse ensaio foi muito importante [...]. Tem coisas que são importantes de serem faladas, outras não são tão importantes, e alguns *slides*, que não estão muito claros, que pode melhorar, isso é muito bom, pouca apresentação nos *slides* e mais falar de cor, de cabeça (Maria Chica, p. 3).

Maria Chica considera que falar sobre um tema novo na academia e para o público em geral foi um desafio, por essa razão, ela precisava “falar de uma maneira simples, mas, ao mesmo tempo, acadêmica para os professores da banca” (p. 4). Ela relatou: “esse preparo da abordagem, para mim, foi muito rico, acompanhando com *slides* bem explicativos, eu usei muitas figuras e esquemas, diagramas e isso enriqueceu a minha apresentação. Isso foi um ponto que impressionou bastante a banca” (p. 5). Maria Chica também preparou vídeos que foram expostos na defesa, preparar todos os materiais foi um aprendizado importante, porque uma apresentação “é quase criar uma outra dissertação”, o que demanda dedicação e trabalho.

Vários entrevistados tiveram em comum o fato de terem ensaiado seu discurso e a apresentação dos *slides* antes da defesa com outras pessoas. Norma praticou a apresentação final com sua orientadora, inclusive, em outros momentos, com colegas do local onde morava, ela pedia para ser revisada principalmente em sua “fala”. Norma afirma que isso a ajudou, porque: “normalmente, as pessoas indicam o que você precisa melhorar acerca da dicção, da fala, da sua apresentação” (p. 5).

Para Ruth, a preparação foi em forma de pré-banca dentro do grupo de pesquisa do qual participava. A experiência dessa apresentação para seus colegas ajudou-a, porque “arguiram e perguntaram” sobre pontos da pesquisa. Ela se preparou com um texto, que depois utilizou no dia da defesa, organizou os conteúdos abordados e treinou o tempo de que precisaria para a apresentação. Outra forma de treinar é através de seminários e congressos e, para Ruth, isso foi importante, porque teve que explicar o trabalho a pessoas de diferentes linhas teóricas e de diversas áreas da música, como explicou:

outro lugar que eu apresentei minha pesquisa, que eles fizeram algumas perguntas, só que uma pessoa teve uma pergunta como se fosse assim: ‘seu trabalho não é tão importante’. Por que [falou isso]? Porque ele era de outra área, ele estava falando mais da área da performance, então, quando alguém fala de alguma outra área sobre seu trabalho, dá para perceber exatamente como a pessoa vê e enxerga o ensino-aprendizagem. E eu adorei isso, eu amo ver essas coisas, você enxergar os outros, de onde eles estão falando. [...]. Então me ajudou muito apresentar e ouvir os comentários dos outros sobre aquilo que eu estava pesquisando, isso me ajudou a enxergar meu trabalho de uma maneira diferente, a contar aquilo que eu ainda precisava melhorar e também me fortalecer e ter um certo prazer e certeza de que eu escolhi um caminho teórico e de que, quando você escolhe um caminho teórico, você paga meio que um preço também (Ruth, p. 14).

Essas experiências frente aos outros ajudaram Ruth a exercitar seus posicionamentos teóricos, o que foi parte da preparação para dissertar frente à banca.

Os entrevistados ressaltaram o acompanhamento dos orientadores no processo de preparar as apresentações para a defesa final. Desde a qualificação e os meses subsequentes até a defesa, Cléo preparou-se com sua orientadora, que lhe “deu todos os passos” (p. 26). Para isso, foi importante ter ensaios sobre como apresentar toda a pesquisa claramente e em tempo de exposição razoável. Essa preparação foi descrita por Cléo assim:

[...]quando chegou a hora, ela [orientadora] me tranquilizou, porque tive um processo de apresentações anteriores à defesa. Aí ela diz: ‘Cléo, a gente tem 30 minutos e nós vamos mostrar teu trabalho, então a gente tem que ser pontual. A gente não pode falar demais nem pode falar de menos’. Aí mostrou cada capítulo que poderia apresentar um pedaço, falou assim, apresentar o tema, o objetivo, assim explicou bem direitinho como era a

apresentação. Aí eu fiz os *slides*. Ela leu e os corrigiu. Aí foram as pré-apresentações. Eu apresentei no grupo de pesquisa, eu apresentei na sala de aula, eu apresentei com os amigos. Então ela convidava pessoas e eu apresentava o meu trabalho, isso foi fazendo que eu perdesse aquele medo e falar tudo. Então a gente já vinha ensaiando muitas vezes para o público (Cléo, p. 28-29).

Além de ter ensaiado, Cléo acreditava que, mesmo se a banca não concordasse teórica ou metodologicamente com ela, ela teria segurança, porque tinha vivenciado esse processo durante a preparação com sua orientadora, como detalhou:

ela me deu todas as dicas para as possíveis coisas que poderiam acontecer na hora e ela me preparou psicologicamente, também teoricamente, incluindo até como eu me comportar na frente das professoras. Todas essas dicas de como eu proceder na hora de um questionamento, ‘Olha, Cléo, não fique nervosa, responda o que você sabe, não precisa ficar nervosa, aí as professoras já leram teu trabalho’. Todas essas instruções de como eu poderia...o que poderia acontecer e como eu me comportasse na hora da defesa (Cléo, p. 28).

Nessa preparação, a orientadora tratou também de traçar um perfil da banca e lhe garantiu que não iriam colocá-la "em apuros" e, quando chegou o momento da defesa, “foi muito prazeroso!”. Toda a preparação, como organizar os slides e a escrita do discurso, foi pensada também por causa do peso que Cléo sentia para responder a “doutoras importantes” da área de educação musical que estariam em sua banca.

A preparação da defesa de Mara foi acompanhada “de perto” por sua orientadora. Ela lembrou que elas “trabalharam muito juntas” no processo, contou que até chegou a ensaiar “muitas vezes na casa” da orientadora, inclusive “algumas noites”, e relatou os detalhes do ensaio:

a minha orientadora optou que eu fizesse um texto com *slides*, eu ia lendo e mostrando os *slides*, mas uma coisa bem ensaiada, para dar conta mesmo de falar tudo o que tinha que falar em meia hora que eu ocupei. Aí, eu fiz o texto, os *slides* e também corrigiu e corrigiu várias vezes. Depois eu ensaiei bastante, como ler, quais partes eu lia ou falava (Mara, p. 4).

Além de ensaiar com a orientadora, Mara considerou “bastante importante” a participação no grupo de pesquisa, com o qual conseguiu compartilhar seu trabalho e ensaiar antes da defesa. Os colegas do grupo leram e “chegaram a dar algumas opiniões nas últimas versões” e isso foi “positivo”.

Joe foi também orientado por sua professora para melhorar sua apresentação. Em um primeiro momento, ele fez da maneira como ele “costumava fazer sempre”, mas pensou que “talvez não estivesse tão bem”, porque também eram assuntos que “não dominava tanto”.

Então sua orientadora pediu que preparasse um texto para sua apresentação e que o estudasse, para apresentá-lo fluidamente:

a professora falou: ‘eu acho que você devia escrever, acho que você devia fazer que nem padre escreve o sermão, depois você pode falar até de cor, ou pode falar até sem olhar no papel, mas escreve’. E a gente já tinha mais ou menos conversado um pouco sobre os *slides*, ela já tinha dado umas dicas [...]. Escrevi como que eu queria falar, sentei uma tarde e pensei: ‘o quê que eu quero dizer? Eu quero dizer isso, isso e isso’. Eu fiz o discurso assim, escrevi, melhorei e fiz... cada *slide* tinha um trecho, aquela organização melhorou muito a minha apresentação (Joe, p.15).

O grupo de pesquisa foi importante para Joe, porque aí ele vivenciou várias apresentações de projetos de qualificação e de dissertações dos colegas:

eles davam sugestões do quê que podia ser, do quê que não podia ser. Assim, por exemplo: ‘ah, eu acho que você travou um pouco ali, isso pode demorar um pouco; ah, eu acho que você foi bem claro nesse assunto, mas naquele assunto ali parece que ficou... eu queria ter te entendido um pouco melhor’. Então, assim eles davam esse *feedback* e era legal, um treino mesmo (Joe, p. 16).

As sugestões e dicas dessas orientadoras fizeram com que os alunos se sentissem acompanhados durante o processo de preparação da apresentação, por exemplo, Claudia e Towers foram ajudados pelas orientadoras, seja para modificar, revisar a escrita, os itens para apresentar ou para aprovar as apresentações:

teve uma coisa muito legal! Um dia antes, eu apresentei para minha orientadora, fiz a apresentação um dia antes da banca, aí ela me deu uns tópicos e tal, ela me ajudou no *PowerPoint*, ela não me ajudou na escrita, nas coisas, mas ela me ajudou em como é que se mexia no programa para fazer o *PowerPoint* e editar todas essas coisas (Cláudia, p. 15).

Eu fiz minha apresentação e daí passei para minha orientadora, aí ela colocou algumas coisas, mas ela não modificou muito o que eu tinha feito. Eu estudei bastante minha apresentação, para essa parte da apresentação ficar bem livre e tranquilo, para, na hora da defesa, eu me ater mais nas perguntas, aos questionamentos da banca (Towers, p. 3).

Apesar de as orientadoras não terem modificado muitas coisas de escrita nas apresentações, elas fizeram uma revisão geral dos *slides* e algumas recomendações. Nicolás e sua orientadora tiveram complicações para se reunirem e ensaiarem a defesa, porque moravam

em cidades distintas de onde se localizava o Programa de Pós-graduação. Ele contou que sua orientadora queria muito “ouvir e ver” sua apresentação.

A minha orientadora me explicou como eu deveria montar os *slides*, fazer mais com imagens, com palavras-chave ou frases pequenas e curtas, então aí eu tentei montar dessa maneira, mandei para ela e, depois, ela disse para eu ensaiar a apresentação, aí eu ensaiei a apresentação eu mesmo, eu ensaiei sozinho e fui apresentar no dia (Nícolas, p. 4).

Lílian contou que estava com “bastante medo”, porque sua orientadora “é muito criteriosa” quanto às apresentações acadêmicas em relação, por exemplo, ao tempo de apresentação (p. 7). Então Lílian dedicou-se a “treinar bastante”, até chegou a treinar em “frente do espelho e com o cachorro”, contou com risos. Em outro momento, quando se sentiu mais preparada, chamou sua família e expôs sua dissertação. Em relação ao treino do tempo, descreveu:

na verdade, eu usava o cronômetro sempre, porque eu tenho a tendência a ser um pouco prolixa nas apresentações. Pegar uma pergunta e desviar para um outro lado, não é difícil para mim, então procurei focar muito e minutar a apresentação. Eu sabia exatamente o quanto eu podia usar em cada slide, o quê que eu tinha de folga, então eu minutava sempre, fazendo apresentação e deixando um tempinho de folga. A defesa foi pontualíssima, eu acho que ficou encima, se eu tinha 20 minutos para fazer a defesa no máximo, eu usei 19 minutos e meio; lembro que ficou assim 30 segundos abaixo do tempo, foi super cronometrado (Lílian, p. 7).

Outros entrevistados como Pedro, Antônio e David, falaram dos processos individuais de preparar e ensaiar suas apresentações previamente à data da defesa.

Simulava-se a apresentação do trabalho no *PowerPoint*, fazia simular a defesa. Então isso já no estado final (Pedro, p. 14).

Organizei o resumo nos *slides* de acordo com os capítulos e os conteúdos mais significativos da dissertação, pratiquei oralmente em casa, calculando o tempo previsto para a apresentação (Antônio, p. 1).

Inclusive eu gravava a defesa em casa, fazia ensaios da defesa em casa, com a explicação mesmo da dissertação [...]. Eu gravei também uns ensaios, todo o treino para defesa. Eu fiz assim, fui bem sistemático nesse processo (David, p. 4).

É interessante destacar que Pedro descreveu os ensaios como se fossem uma “simulação” do dia da defesa, e que David utilizou o recurso da gravação para treinar. Percebe-se que os entrevistados falaram da preparação para a apresentação final como um processo

rigoroso de planejamento, tanto da parte gráfica, dos *slides*, como da organização dos conteúdos e das explicações no tempo destinado à apresentação.

Para as pessoas que tinham experiência de falar em público, sobretudo no trabalho docente, foi relativamente cômodo se apresentar no dia da defesa. Joana contou que, além de assistir a outras defesas, o que a ajudou na preparação, também tinha experiência de apresentações de trabalhos. Ela explicou: “como sou professora, não foi nada novo nesse sentido” (p. 2) Joana não apresentou seu trabalho para ninguém antes da defesa. De igual maneira, não foi difícil para Raquel se preparar para apresentar e falar sobre sua pesquisa publicamente por conta de ter experiência de trabalho. Ela detalhou:

essa parte eu achei mais tranquila. Eu acho que tem muito a ver com minha experiência de dar curso, de ser professora. Então, preparar um *slide*, para mim, é muito fácil sintetizar ideia dentro de um determinado tempo. A preparação para o que eu ia falar foi muito tranquila. Mostrei na noite anterior para minha orientadora, ela achou ‘ok’, não pediu para eu mudar nada. Então essa preparação da fala foi algo muito natural, muito tranquilo. Claro, eu fiquei nervosa no dia da apresentação, passei mal à noite de ansiedade, mas de ansiedade com o que a banca ia falar, não por eu ter que falar, para mim, ter que falar estava tranquilo (Raquel, p. 4-5).

### 8.3 Defesa oral

Apresentar um trabalho de pesquisa oralmente pode ser uma experiência de *performance* para expor publicamente o tema investigado, além de ser uma oportunidade de diálogo com os membros da banca, um momento de aprendizados. Perguntei aos entrevistados quais tinham sido as principais contribuições que a banca trouxera para a dissertação e que indicassem algumas aprendizagens que tinham tido em sua defesa.

Os entrevistados relataram sobre aspectos da apresentação oral, desde a maneira de falar na hora da defesa, até sobre atitudes e posturas da banca. Eles relataram sobre as contribuições da banca e contaram sobre trocas importantes com os professores. Outras questões levantadas foram sobre aprendizados e reflexões que surgiram a partir do exercício de dissertar, impressões que ficaram desse momento.

Alguns depoimentos dos participantes trouxeram fatos que aconteceram na apresentação pública, tais como: algumas sensações, situações nos diálogos com a banca até reações com o público convidado.

David acredita que, para chegar à defesa oral, foi um preparo desde a graduação, o exercício de se apresentar em um ambiente acadêmico começou com experiências durante a graduação até mesmo como músico. As provas na universidade como, por exemplo, “o

vestibular, a prova específica e até a entrevista do mestrado” foram importantes para o percurso formativo e para a chegada à defesa oral da dissertação. Ele fez uma analogia do momento da defesa com a primeira vez em que se apresentou como músico no palco e descreveu algumas sensações que teve na hora da apresentação:

aquele frio na barriga, aquele nervosismo, a voz tremendo e a gente querendo falar e falar, e não sabe se fala muito rápido, aí pergunta: tá muito rápido? Não querendo começa a embolar um pouco. Mas assim, é uma cerimônia, um processo acadêmico, um processo assim... essa coisa de defesa, de pesquisa e tal é muito do ambiente acadêmico [...] se eu fosse defender hoje de novo, seria como se fosse a primeira vez (David, p. 5).

David falou da defesa como uma “cerimônia” para a qual precisou de um preparo, não só durante o mestrado, mas durante toda sua formação dentro da universidade. A prática das apresentações musicais ajudou-o a ir “perdendo o medo” com o público. David comentou: “isso é igual a medo de palco, você vai acostumando com ele para não interferir muito no teu desempenho” (p. 6).

Para Pedro, foi confortável falar sobre o assunto, porque estava “apaixonado pelo tema”, porém, adaptado nesse “molde acadêmico”. Ele recebeu críticas mais no sentido técnico, como sobre correções ortográficas. Ele referiu também outras observações “muito enriquecedoras”, para ele, “foi um desenvolvimento que se deu durante o mestrado para falar com esse formato, não só na defesa, mas também em outros espaços acadêmicos” (p. 22).

A apresentação oral de Maria Chica foi a explicação dos *slides* ao invés de ler um texto. Ela fez um “pequeno esquema” e um roteiro com o número de *slides*, para guiar “o que era importante dizer”. Ela não teve dificuldade para falar no dia da defesa e lembra que o tempo foi “passando rápido” pelo fato de se sentir tranquila por dominar o tema, afirmou: “quem faz o trabalho tem isso muito vivo dentro de si” (p. 5).

A defesa de Ruan foi elogiada também pelos membros da banca, porque não havia deixado “nenhuma brecha” na estrutura do trabalho. Ele contou: “[...] não teve nenhuma questão muito que me pôs muito na parede, não teve grande pressão em cima” (p. 5). A banca ficou “satisfeita” e recomendou que ele continuasse os estudos fazendo doutorado. Um membro da banca comentou inclusive que a dissertação fez com que “acendesse a chama” para voltar a pesquisar nessa área.

Na opinião de Towers, a banca “falou muito” sobre o tema, em sua defesa, talvez porque, na época, não existia muita pesquisa relacionada com seu tema. Eles acharam

interessante a pesquisa ter versado sobre a vivência prática dentro de um grupo da universidade (Towers, p. 3).

Para LÍlian, sua defesa foi um momento com “aprendizados interessantes”, ela acha que, na área de ciências humanas, pode-se usar um referencial teórico, que, às vezes, “não é muito bem recebido por quem está na banca” (p. 8). Ela teve “certa neutralidade” na exposição da perspectiva teórica de sua dissertação, porque percebeu que um membro da banca tinha uma “linha teórica diferente”. LÍlian relatou:

embora eu tivesse me aprofundado até mais no texto, na exposição teórica, eu evitei a discussão, um confronto direto, digamos assim. Isso foi, de uma certa forma, um aprendizado, aquela questão de: ‘estou colocando um trabalho, tem pontos de vista diferentes e eu preciso, de uma certa forma, respeitar o ponto de vista diferente sem negar minha pesquisa’. Então isso é um aprendizado mesmo, conseguir fazer isso é um aprendizado interessante (LÍlian, p. 8).

Além do aprendizado de se colocar na apresentação oral, LÍlian contou que a banca fez uma “arguição duríssima”, que os professores perguntaram bastante. Ela ficou nervosa, por causa do público, da família, dos amigos e dos colegas do curso, porém, quando terminou o exame, LÍlian ficou contente com essa experiência, como contou:

tanto é que, quando leram a ata, que ‘você foi aprovada’, aí eu chorei, foi o mico do ano [risos], então foi meio dura a coisa, mas eu acho que todas essas etapas, elas contribuíram, pode até ter havido coisas, que eu disse: ‘puxa, mas pode ter sido desse jeito’, mas eu acho que os aspectos negativos foram muito pequenos em relação a toda contribuição positiva que aconteceu (LÍlian, p. 9).

Apesar de a arguição ter sido “dura”, LÍlian admite essa experiência como uma etapa a mais em sua formação acadêmica e viu a defesa como um aprendizado positivo.

Na defesa de Mara, uma professora discordou de um termo e Mara teve dificuldades para “argumentar bem”, lembra que estava “muito nervosa” e não conseguiu responder às colocações da professora. Ela acha que foi a “inexperiência” e relatou: “eu dei uma resposta, depois fui pensar mais, e até discordei um pouco da posição dela [...] na defesa, algumas coisas já falei na hora, mas eu acho que eu respondi muito pouco” (p. 5). Embora existisse uma divergência, a professora falou coisas que “realmente eram cabidas”. O outro professor da banca fez poucas perguntas e mais sugestões, colocou algumas coisas que ajudaram; aliás, ele tinha participado do exame de qualificação de Mara, por isso já tinha existido uma discussão prévia do trabalho. Mara e sua orientadora acataram algumas sugestões, mas outras não foram consideradas para o trabalho final.

Joana, igualmente, teve na defesa final a mesma banca que tinha participado do exame de qualificação. A banca fez “o papel de questionar muito o trabalho” e de apontar as falhas ou o que poderia ter sido diferente. Ela lembra que questionaram principalmente as escolhas metodológicas da pesquisa. Para Joana, foi uma “discussão saudável”, porque não foram feitas “críticas no sentido de desqualificar o trabalho, mas justamente contribuir para que ele se tornasse ainda melhor”. Joana considera toda defesa da seguinte maneira: “acho que toda defesa tem certa tensão, porque a gente está sendo avaliada, está sendo questionado, o papel da banca é questionar muito e desenvolver em cima dos pontos não arrematados da dissertação. Então é sempre uma tensão, mas eu acho que foi tranquilo” (Joana, p. 3).

A defesa é o momento em que se expressa publicamente a revisão, a avaliação e a valorização do trabalho de pesquisa. É a oportunidade para o pós-graduando expor suas ideias e explicar com detalhamento o que não foi colocado de maneira escrita. O jeito de a banca colocar as sugestões foi um aspecto que ficou marcado em alguns entrevistados. Nícolas, por exemplo, avaliou: “não foi nada assim estressante, humilhante, a defesa. Eu gostei até do modo como elas fizeram as perguntas, me trataram e tudo mais, não achei nada assim fora do comum” (p. 4). Na experiência de Raquel, a defesa foi positiva, ela estava “muito feliz” com a escolha da banca, porque percebeu que os professores tinham lido “várias vezes” seu texto e sabiam “minúcias” do trabalho. Eles entregaram a cópia da dissertação com “anotações, com comentários cruzados com reflexões, com sugestões para um possível doutorado sobre o tema” (p. 5). Na apresentação pública, a banca teve uma atitude de muito respeito, como ela relatou:

eles tiveram uma postura muito humana, humilde também, de: ‘eu estou aqui, enquanto pesquisador, olhando seu trabalho, avaliando’, mas eles não se colocaram em nenhum momento como vilões, donos da verdade, essa coisa de julgamento pesado, com uma seriedade que a gente vê em muitas bancas. Uma postura quase medieval a coisa, assim, uma coisa que acho muito tola [...]. Então todas as críticas que fizeram, eu recebi muito bem, porque eram críticas para melhorar meu trabalho mesmo, e com uma visão muito respeitosa. Em nenhum momento, me senti humilhada ou coagida, sabe essas sensações que, às vezes, a gente vê em algumas bancas, não tive nada disso, foi um momento muito bonito, na verdade. A minha banca teve gosto de festa, de celebração, sabe? (Raquel, p. 5-6).

Raquel escolheu uma banca com pessoas que ela admirava academicamente e passou a admirar mais como “pessoas com uma postura respeitosa”, por causa da forma como se colocaram diante do avaliado. Raquel sentiu-se “muito privilegiada por ter a honra” da participação dessa banca. Ela destacou as diferenças entre dois momentos do mestrado: “acho

que, para compensar com a qualificação, que foi dramática, a defesa foi fantástica [risos]” (p. 7). Ela também ficou contente, porque seu trabalho foi muito elogiado pela banca, inclusive a orientadora deu bastantes créditos publicamente a seu trabalho.

Nesta pequena seção, apresentaram-se algumas situações que aconteceram no momento da defesa, como: as argumentações do pós-graduando diante da banca; a postura para o diálogo e a postura dos professores convidados; descreveram-se as formas de apresentar publicamente; e opiniões sobre o significado do que é uma defesa para alguns entrevistados.

## **8.4 Contribuições da banca**

### **8.4.1 Contribuições para o tema de pesquisa**

A banca de defesa de mestrado traz contribuições frequentemente relacionadas a aspectos gerais, como a estrutura do trabalho ou aspectos teórico-metodológicos da dissertação. A seguir, serão apresentados relatos dos entrevistados sobre as contribuições da banca, sugestões ou pequenas mudanças no trabalho final.

Norma lembra que a banca contribuiu para melhorar o texto, ela não tinha conseguido fechar “bem” algumas coisas por falta de tempo. A banca fez recomendações com relação a alguns trechos que “não estavam claros”, Norma inclusive teve que fazer várias correções nas partes relacionadas com seus entrevistados e na revisão de literatura, mas avaliou as contribuições como “muito importantes” (p. 5). Para Nicolás, as contribuições da banca da defesa foram “bem pertinentes”. Em função delas, algumas questões do referencial teórico foram mudadas na parte da revisão de literatura. As professoras da banca sugeriram substituir o título da dissertação. Nicolás conta que não conseguiu mudar, porque sua orientadora falou que “não podia mudar o tema, porque já estava registrado na ata”. Embora o título não tenha sido substituído, outras mudanças estruturais foram feitas. Ele contou como uma professora colaborou para melhorar sua conclusão:

ela perguntou uma coisa para mim que eu não tinha feito muito exaustivamente na minha dissertação, que seria na conclusão, falar como que essa pesquisa mudou a minha prática. Eu não tinha colocado exatamente isso, porque, na introdução, coloquei porque eu tinha escolhido aquele tema, as inquietações, e teria que ter avançado nisso na conclusão, e não coloquei muito desenvolvido na conclusão as mudanças que [o mestrado] trouxe para a minha pessoa (Nícolas, p. 4).

Na defesa de Ruth, as professoras participantes da banca elogiaram seu texto e fizeram várias perguntas que a ajudaram a organizar algumas seções. Além disso, elas

entregaram as cópias da dissertação com colocações por escrito, “tudo anotadinho”, com coisas pontuais da escrita e pequenas mudanças no texto. A primeira professora da banca fez “três perguntas”, porque ela queria entender o que Ruth tinha pensado sobre algumas questões metodológicas. A segunda professora gostou do trabalho, “da forma como foi escrito e do jeito de pensar pesquisa, o conteúdo e os dados” (Ruth, p. 16). Essa professora ressaltou a importância da pesquisa para a área, sinalizou também o que podia ser acrescentado nas considerações finais.

Algumas sugestões foram em relação ao conteúdo teórico, por exemplo, para Lílian, uma professora da área da psicologia corrigiu alguns conceitos específicos de sua área. A professora da área da educação musical esclareceu coisas sobre os cursos de graduação. Lílian disse:

a professora da área da psicologia pontuou algumas incorreções de minha visão do behaviorismo, por exemplo, apontou coisas de conhecimentos que eu não sabia. Ela vinha com um neobehaviorismo que eu não conhecia. Eu sempre achei que behaviorismo era aquela coisa de caixinha de Skinner, de estímulo-resposta e pronto; ela acrescentou coisas muito interessantes, muita literatura, me deu muitas sugestões de artigos, de livros, que foram muito boas, foi muito especial. A professora, que era pianista, acrescentou um enfoque importante relacionado à educação musical, à visão sobre os cursos de graduação. Algumas observações que ela fez sobre o curso de licenciatura em música contribuíram muito. Aquilo estava um pouco mal delineado em relação ao baixo desempenho que os licenciandos em música tinham na disciplina de percepção musical. E ela apontou outras possibilidades que pudessem ser causa desse baixo desempenho, que também foi muito contribuidor (Lílian, p. 8).

Observam-se dois tipos de considerações por parte das professoras, uma visão em relação a conceitos teóricos da área específica e outra em relação à experiência no nível de ensino que foi estudado e na área da música. Towers lembrou das sugestões relacionadas com o tema de sua dissertação e explicou como a banca sugeriu ressaltar alguns resultados da pesquisa:

no decorrer, você começa a ver as coisas que funcionam realmente e outras coisas que não, no sentido que, no ensino de piano normal, individual, certas coisas funcionam muito bem, mas, no ensino em grupo, não. E uma das questões que a banca colocou no dia da defesa era trazer um pouquinho sobre essa comparação. Porque se compara muito o ensino individual e o ensino coletivo, e são ensinos diferentes, mas não tem um que é melhor do outro, mas que eles são um pouco complementares (Towers, p. 3-4).

A possibilidade de discutir os resultados da dissertação com a banca de defesa ajudou Towers a enxergar essas comparações e diferenças do ensino de piano e, com o olhar diferente que a banca trouxe, ele vislumbrou como poderia destacar essas reflexões na dissertação.

Joe teve na defesa as duas professoras que tinham participado de seu exame de qualificação. Ele lembrou de experiências diferentes com cada uma delas. A primeira professora da banca, segundo ele, falou sobre coisas “pontuais”, por exemplo: “acho que esse jeito que você organizou assim está um pouco confuso, está parecendo receita de bolo, dá uma melhorada assim, assim, assado, troca essa palavra por causa disso e daquilo, eu não sei se precisa disso...” (p. 11). Essas observações ajudaram Joe a “reconsertar” partes da dissertação. A segunda professora ficou concentrada em partes da introdução da dissertação, o que Joe considerou desnecessário, porque eram aspectos do trabalho de conclusão da graduação, utilizados só para “justificar” que queria “assistir aulas ao vivo e não só ter um questionário respondido pelo professor” (p. 14). Ele achou que a professora tomou muito tempo da defesa falando sobre “uma coisa que não fazia diferença nenhuma” para sua pesquisa de mestrado, tanto que ele e sua orientadora decidiram tirar essa parte da versão final (p. 16). As duas professoras falaram também da parte metodológica, Joe relatou sobre as confusões a respeito dos caminhos metodológicos desde a qualificação até a defesa:

a sensação, então, que eu tive no final disso tudo é que, na qualificação, elas disseram para mim para ir por um caminho X e eu achava que tinha que ir pelo caminho Y; tanto eu como a minha orientadora, para nós agradarmos então a banca, porque eles estavam em maioria, vamos dizer assim – já que meu voto de aluno de mestrado não conta – a gente foi por esse caminho. Aí, chegou na dissertação, elas, resumidamente, disseram que eu devia ter ido pelo caminho Y, que, na verdade, era o que eu achava que eu devia ter feito, sabe? Que era usar o estudo de caso que eu já tinha colocado na minha proposta e que era usar justamente a minha revisão de literatura como referência para analisar os dados (Joe, p. 11-12).

O depoimento de Joe mostra certas indicações que o confundiram durante a construção da dissertação. Ele se colocou como um aluno e acatou as sugestões das professoras, o que prejudicou o rumo teórico-metodológicos escolhido para sua dissertação.

Antônio avaliou as contribuições da defesa como uma oportunidade para ser mais “detalhista” na metodologia e na análise dos dados, “esclarecendo com maior precisão algumas informações fundamentais na revisão final” (Antônio, p. 2). Na defesa de Fá, as observações da banca foram “muito boas”. Ela descreveu a defesa como “tranquila” em relação ao exame de qualificação que tinha sido “pesado”. As professoras da banca questionaram novamente sobre a metodologia e a criticaram por ter “muitos dados

quantitativos”, falaram que tinha que utilizar o “método misto”, por isso ela escolheu um referencial dessa metodologia para refazer a metodologia na versão final (Fá, p. 6). Para David, a defesa foi fundamental para “reformular algumas coisas”, os professores elogiaram seu trabalho e também fizeram críticas para aperfeiçoar, ele comentou: “eu não teria a maturidade que eu tenho, ou que talvez eu tinha depois de defender, eu não teria a maturidade que eu ganhei sem essa contribuição deles” (David, p. 5).

#### **8.4.2 Aprendizagens na defesa**

Na entrevista, incluí uma pergunta sobre as aprendizagens a partir da experiência de defender, que podem ter contribuído para o desenvolvimento pessoal dos mestres, em outras palavras, quais aprendizagens ficaram, para além das contribuições relacionadas com o conteúdo da pesquisa.

Antônio aprendeu, com sua defesa, a “enfrentar uma situação difícil, defender pontualmente o trabalho apresentado e ouvir atentamente as sugestões para o aperfeiçoamento da dissertação” (p. 2). Para Norma, a experiência da defesa ajudou-a a enxergar “a importância de ter paciência”, talvez, para conseguir “viver um pouco melhor o momento”, ajudaram-lhe, nesse sentido, “a paciência e o respeito” (p. 6)

Fá refletiu sobre sua apresentação e aprendeu que teria ajudado ter ensaiado mais, “falando mais e lido menos o *PowerPoint*”, porque, nos *slides*, ela tinha escrito muito texto e ficou lendo o que estava neles. Fá contou: “olhando hoje o *PowerPoint*, lembro e vejo isso. Eu estava nervosa, então, eu falei rápido demais, podia ter treinado mais, falado com outras pessoas, coisas que eu não fiz. Essa é a lembrança que eu tenho da defesa” [risos] (p. 6). O que Joana considera como a “maior aprendizagem” que ficou da dissertação foi a “questão da metodologia” como uma parte “muito importante” de sua formação durante o mestrado. Ela relatou: “como o trabalho é feito, às vezes é tão importante quanto o tema dele ou o fato dele trazer ou não contribuições, ou o fato dele descobrir ou não alguma coisa relevante. Acho que o trabalho é bom, quando a metodologia está bem definida, bem delineada e bem realizada. Isso que ficou para mim” (Joana, p. 3).

Joana ressaltou a importância da parte metodológica, dando a essa parte o mesmo peso do tema central da pesquisa, uma observação que só podia ser feita após a defesa.

A lembrança de Cléo sobre sua apresentação e defesa é que, além de aprender a calcular e a medir os “trinta minutos”, ficou marcado o reconhecimento de seu trabalho acadêmico, de modo que se sentiu valorizada. Ela apresentou seu trabalho mostrando a

“empolgação por pesquisar”. Em sua opinião, as professoras “tiveram jeito para falar” e elogiaram seu trabalho. Ela expressou: “...assim, puxa, valeu a pena o esforço, sabe!” Mesmo sabendo que o trabalho estava inacabado, ele tinha sido concluído:

na defesa, eu senti um meio que com orgulhinho, sabe? Mesmo sabendo que o trabalho, assim... talvez, esse é o desejo, né? Quando eu saí do mestrado: ‘ah! Meu Deus! Eu poderia ter explicado melhor, eu poderia ter melhorado o primeiro capítulo, o terceiro capítulo...’ ‘Ah! Aquele parágrafo, eu podia ter melhorado aqui, pude ter melhorado lá’. E começa a síndrome do que não está bom. Mas, depois de muito tempo que a gente volta, a gente lê, então: ‘ah está bom sim!’. Para aquele momento que a gente leu, aquilo ali foi o resultado de dois anos e meio de uma parceria (Cléo, p. 29).

O depoimento de Cléo revela que existe uma satisfação pessoal quando chega o dia da defesa. Apesar das melhorias que poderiam ter sido feitas na pesquisa, percebe-se a valorização do trabalho final.

Ruth descreveu como ela foi mudando no percurso do curso por meio da prática da pesquisa. O processo foi “interessante”, porque ela foi se transformando como pessoa, tendo vários papéis durante esse processo, no começo: “você tem a sensação que é um aluno que vai travar, mas, na hora que ele sai, ele não sai aluno, ele sai um pesquisador”. Ela acha que um aluno que faz pesquisa tem que se “munir de conhecimentos” e, quando a pessoa vai para o campo de estudo, coleta e trata os dados, a pessoa sai transformada, porque fortaleceu “outros conhecimentos e outras atitudes”. Para Ruth, a pessoa vai mudando inclusive com relação ao que vive nas disciplinas durante o mestrado, ela enxerga essa transformação do aluno “que está diante do orientador”, que tem que “aprender a discutir, conversar e se colocar para amadurecer” (p. 16). Ruth descreveu a defesa como um ato em que se mostram essas transformações e o aluno se expõe sozinho com as ideias construídas durante os dois anos de formação. Ruth fez uma reflexão sobre a defesa e disse:

quando você chega à defesa, você vira uma outra pessoa, que você está expondo aquilo que você fez. Aí você tem que se munir de outros conhecimentos, de outras atitudes, porque seu orientador está sentado na mesa lá longe [risos] e você está lá sozinho falando sobre aquilo que você fez! É uma outra pessoa, você tem que se apropriar daquilo que você fez. Às vezes, é uma sensação de vergonha de medo: ‘será que eu devo... será que isso é meu mesmo?’ [...]. Então, eu acho que o momento da defesa te leva a assumir essa postura, de você olhar para aquilo que você fez e de expor tudo o que fez, com tranquilidade, com equilíbrio. Como você fez, você tem uma autonomia naquilo. Então, não fica com medo, aí você passa ter uma certa coragem, porque está com conteúdo nas mãos. Isso foi o que eu pensei quando fui defender: ‘mas, se eu domino, eu fui atrás, eu corri e percorri todo esse caminho? Não tem jeito, de perguntar alguma coisa que eu não

saiba, eu sei o que estou fazendo'. Foi a apropriação mesmo de tudo. Acho que foi assim (Ruth, p. 17).

A apropriação do conteúdo da pesquisa deu a Ruth segurança para expor-se, no momento da defesa, para posicionar-se como “aluna-pesquisadora”, que sabia que tinha estudado o tema ao longo de dois anos. Ela considera que o trabalho foi construído até chegar o dia da defesa, nessa situação, “aquele horário, aquele lugar, é aonde você vai falar, que vai ser seu nome e é uma responsabilidade” (Ruth, p. 17).

Nesta seção, foram apresentados os depoimentos dos entrevistados sobre as experiências, as vivências e os aprendizados que tiveram com a defesa de seu trabalho de pesquisa, para além do conteúdo de suas dissertações ou das contribuições que receberam da banca de defesa. Valorizaram-se outros aspectos que marcaram sua formação pessoal e acadêmica.

### **8.5 Após a defesa: emoções e sensações**

Os participantes foram também questionados quanto a suas percepções, emoções e sensações depois da defesa. Os depoimentos revelaram certas recorrências, sobretudo com relação à satisfação de terem terminado o mestrado, às sensações de alívio por causa do cumprimento da meta e às coisas que poderiam ter sido melhores. Foram mencionadas também as vivências com as correções finais e com os trâmites institucionais.

Depois de passar pelo processo da defesa e terminar o mestrado, para David, tornar-se mestre foi uma sensação como “fazer aniversário”, como se fosse “um ano mais velho”, com um grau acadêmico a mais. Ele acha que, para outras pessoas, talvez esse grau “sobe um pouquinho na cabeça”, que poderiam pensar assim: “não, agora eu sou mestre, abra a porta para mim, porque eu não posso mais abrir a porta, porque agora sou mestre [risos]”, porém, ele não passou isso em nenhum momento (David, p. 7).

Alguns entrevistados mencionaram questões sobre as revisões, correções e detalhamentos do trabalho final. Após a defesa, Cléo continuou trabalhando na dissertação: “já não era mais uma orientação sistemática, toda semana, mas fizemos, se não me engano, foram três ou quatro encontros até terminar” (p. 30). A defesa foi gravada e, depois de transcrita, foi analisada, e dela foi selecionado o que seria contemplado no trabalho final. Outro momento “precioso” depois da defesa foi a revisão da arguição das professoras, que trouxeram colaborações para o trabalho: todo esse processo demorou cerca de quatro meses.

Augusto sentiu “gratidão, alegria e vontade de prosseguir os estudos” (p. 12), tanto que ele continuou com o doutorado. Contudo, ele criticou que o programa exige certos prazos para fazer as alterações indicadas pela banca pós-defesa, ele comentou: “um mês é pouco tempo, porque não pode ser dois ou três meses? Mas essa é a nossa institucionalização, a gente muitas vezes é coadjuvante desse processo institucional” (p. 11). A dissertação foi aprovada com ressalvas e ele teve que fazer a revisão em quinze dias. Nesse sentido, os dias posteriores à defesa, Augusto contou que foram dias “um pouco estressantes”. Ele ficou muito cansado por causa das atividades da pós-graduação, porque: “já está cansado por causa da defesa, exaurido pelas forças, porque você teve que estudar durante dois anos e escrever textos, publicar artigos, viajar para congressos” (p. 11).

A situação de Ruth foi similar, ela passou por um estado de estresse em “alto grau”, talvez por estar no processo desde “o início de mandar o projeto para ser aprovado até esse final”. Ela precisava corrigir em trinta dias, mas achava que “era muita coisa”, ela gostaria de ter tido mais tempo para fazer as correções. Ruth teve que resolver todas as questões relacionadas com a finalização total do processo, recém aprovada como mestre, ainda teve que cumprir os trâmites exigidos pela universidade, ela relatou:

[...] uma outra Ruth surgiu, que tem que ir atrás da documentação, tem que ver, tem que ir atrás da biblioteca, documentos, correções, estruturas completas até encontrar a versão final para poder ir para gráfica, fazer a impressão e distribuir para quem precisava, depositar essa versão final com um CD completo no curso, para depois pegar o diploma. Esse processo foi difícil e desgastante, porque eu já tinha todas minhas forças tomadas, então era reunir outras forças para um outro processo acadêmico também, estrutural; foi uma coisa difícil também, eu achei, não sei se todo mundo acha isso, eu achei (Ruth, p. 17).

Depois da defesa, Ruth sentiu “um alívio muito grande”, teve a sensação de atingir uma nova etapa da vida, “uma página estava virando”. Para ela, foi como “uma tempestade se acalmando em seu coração” (p. 18). Como Ruth, nove dos entrevistados expressaram essa sensação de “alívio” pós-defesa, como exemplo, alguns depoimentos curtos:

sensação de alívio, dever cumprido, libertação de uma grande responsabilidade e, principalmente, a felicidade de encerrar uma etapa muito importante da minha vida! (Antônio, p. 2).

Ah, um alívio! [risos] Alívio muito grande, uma felicidade também. Um sentimento de competência muito grande, né? Acho que foi mais isso assim (Joana, p. 4).

Foi assim, um sentimento de alívio por ter finalizado, o primeiro foi esse sentimento de alívio, mas foi um senso de realização também (Nícolas, p. 5).

A sensação foi de alívio e leveza e muita alegria de ter cumprido a tarefa, contente pelo reconhecimento da banca, dos colegas e do público (Maria Chica, p. 5).

Observa-se, nos depoimentos, uma sensação de repouso acompanhada do estado de realização por ter cumprido a meta de finalizar o mestrado. Logo após a defesa, Ruan ficou com a sensação de: “alívio, consegui concluir, terminei!” (p.6). Na mesma semana, ele fez as correções, não adiou essa tarefa, “comparou todas as dissertações impressas”, resolvendo as modificações anotadas pela banca. Ruan teve muita satisfação com o resultado de sua pesquisa e ficou “feliz” com abordagem da banca. Ele comentou: “o trabalho deu muito certo, porque trouxe um *link* e uma reflexão para os meus próprios orientadores e os professores da instituição” (Ruan, p. 6).

As sensações de Pedro foram de “continuidade, de transformação e orgulho”, ele também lembrou do alívio que sentiu, embora tivesse que fazer certas correções ortográficas, contudo, ele achou que a pesquisa teve uma “questão de ineditismo do tema” e percebeu que algumas pessoas começaram a tratá-lo como se fosse especialista (Pedro, p. 22).

Mara contou que sentiu “muita ansiedade” antes da defesa, mas, depois, foi “aliviante terminar”, um tempo depois, ainda não acreditava. Ela ficou “meia nervosa”, porque os meses que precederam a defesa tinham sido “muito tensos”, mas, quando acabou, sentiu um “alívio enorme”. Mara não conseguiu olhar sua dissertação por um tempo, achou que era normal, porque tinha escutado outras pessoas dizerem isso. Além da tranquilidade, também teve “a satisfação de ter vencido uma etapa”, era igual a “uma formatura” (Mara, p. 5-6).

Para Lílian, foi um pouco “estranho”, porque a primeira sensação foi: “ah, que alívio, acabou, Graças a Deus!”, mas, quando passaram mais de vinte e quatro horas, ela pensou: “que eu vou fazer agora? [Risos] porque, assim, acabou ali, eu defendi e é fim do papo” (Lílian, p. 10). Ela teve uma sensação de “orfandade”, por não ter que “fichar mais artigos” e pensou, imediatamente: “vamos para doutorado”. Inclusive, seus colegas de turma, que tinham defendido com quinze dias de diferença, também compartilhavam as mesmas sensações. Por outro lado, depois do mestrado, Lílian teve que se recolocar profissionalmente, porque a bolsa tinha acabado. Isso foi “desgastante” e ela acha que isso talvez tenha sido mais estressante do que o tempo para se preparar para fazer a defesa. A questão de retornar à vida profissional foi a mais complicada, Lílian expôs:

e aquela coisa, ‘acabei o mestrado, e aí? E agora?’). Para quem está numa instituição, a finalização do mestrado representa um *upgrade* no salário, mas, para quem não estava numa instituição superior, como era o meu caso, essa readaptação é mais complexa (Lílian, p. 11).

Além da busca por um espaço de trabalho, Lílian teve que reorganizar e equilibrar suas rotinas familiares, seus filhos demandavam dizendo: “vamos passear, vamos sair...” e ela tinha que cumprir as promessas feitas no decorrer do mestrado, isso não foi ruim, porém implicou uma nova adaptação de rotina.

Raquel relatou que, depois de tanta “pressão e cobrança”, teve a sensação de que “podia tudo naquele momento”, porque estava passando por um momento de “muita satisfação” e queria festejar:

a primeira sensação é de alívio, assim: ‘nossa! Terminei e terminei bem!’. Então foi uma euforia muito grande, mas a sensação imediata depois, Nossa! Eu queria sair, comer, beber, dar uma festa [risos] e que a festa não acabasse nunca, essa sensação foi muito boa. De missão cumprida mesmo, e bem cumprida assim, de satisfação (Raquel, p. 7).

Embora Raquel tivesse essa satisfação, ela teve outro sentimento. Depois que passou a “euforia”, veio um pouco de desencanto, pelo fato de não conseguir “aprofundar algumas coisas” na versão final. Sentiu falta de tempo, porque teve um “pequeno prazo” extra para todas as correções finais. Na sequência, após a defesa, ela não quis olhar a última versão da dissertação, nem conseguiu publicar nenhum artigo durante o ano. Raquel descreveu:

porque a sensação de frustração, apesar da banca ter gostado, todo mundo ter gostado, eu sabia que, para meu nível, ainda estava baixo do que eu gostaria, então isso foi ruim. Depois eu fui ler e falei: ‘nossa! Até que não está tão ruim, até que tem coisas boas’. Aí ok, hoje já estou mais conformada, mas foi difícil (Raquel, p. 8).

Raquel teve o projeto desejado e feito com “muita paixão”, porém, ela sentiu insatisfação por “não ser a melhor dissertação do mundo” (p. 4). E percebeu que foi demasiado exigente e autocrítica.

Depois da defesa, Joe achou que tinha recebido um grau de mestre que “não merecia”, essa foi a impressão, apesar de ele ter estudado, de ter ido atrás, de “fazer o que tinha que fazer”, porém, tinha a sensação de não merecer o grau. Ele descreveu como foi o dia da defesa, o momento da aprovação:

as professoras da banca fazem a conferência secreta delas fechada numa salinha, daí elas abrem a portinha, todo mundo entra, parabéns, você foi aprovado, todo mundo aplaude e tal. Você fica aprovado? Mas eu não achei que chegamos a algum lugar para ser aprovado, sabe? Não sei se realmente aprendi ou se merecia (Joe, p. 12).

Quando Joe conversou com sua orientadora sobre a defesa, ela falou: “não, relaxa, é assim mesmo”, explicou que depois podia fazer o doutorado para continuar sua pesquisa.

Fá, depois da defesa, apesar de ter sentido um “alívio muito grande”, ainda passou momentos de “muita ansiedade”. O programa pedia 40 dias para terminar as correções, porém, ela só terminou as correções “um ano e meio depois” por causa de problemas pessoais “muito sérios”. Ela estava esperando passar a defesa para resolver uma série de circunstâncias familiares e, só um ano e meio depois, entrou em uma fase mais tranquila para voltar “devagarzinho às correções” (p. 6). Fá deixou “coisas importantes” fora de sua pesquisa, a banca inclusive tinha pedido para fazer “mais uma entrevista” com uma participante, que era fundamental para o trabalho. Ela relatou: “eu cheguei a fazer uma segunda entrevista com a pessoa após a defesa, porque tinha coisas que só ela saberia [...], ela mesma não chegou a ver a dissertação pronta, quando eu terminei a versão final, ele já tinha falecido, mas eu nem coloquei, entendeu” (Fá, p. 7).

Cláudia, depois de passar um tempo, ficou com dois sentimentos “muito fortes” sobre a defesa, um “foi a realização de ter concluído” e outro, que ela fez o máximo que conseguiu, que era o que podia fazer naquela época. Porém, ela sentiu “uma emoção de frustração, porque você sempre acha que pode ser melhor” (p.15). Cláudia tinha se proposto a fazer um trabalho “legal” e considera que não conseguiu fazer isso.

Towers ficou “bem contente” com as experiências do mestrado, embora tenha passado “muito rápido”, mas, em sua opinião, deu para realizar sua pesquisa com a bibliografia existente. Ele ficou satisfeito ao ver seu trabalho analisado e com os apontamentos das professoras convidadas externas ao programa, sobretudo: “sabendo que não era só uma visão minha ou de minha orientadora, mas que tinha a mão de outros pontos de vista” (Towers, p. 4).

Quando Norma saiu do mestrado, saiu com certo “idealismo” para conseguir realizar projetos profissionais e pensava assim: “acreditei que, após descobrir novas maneiras de pensar a educação musical, seria capaz de desenvolver um trabalho relevante com a música na educação” (Norma, p. 6).

## 8.6. Avaliação de tempo total do mestrado

Por meio dos recursos metodológicos utilizados, questionário e entrevistas, abordei o tema do “tempo do mestrado”, tentando ter uma avaliação da pertinência desse tempo para aprender a fazer pesquisa. Os dois recursos metodológicos utilizados foram importantes para completar as informações, porque as entrevistas representaram uma possibilidade de retomar algumas respostas breves do questionário.

No questionário, perguntei: “em sua opinião, o tempo do Mestrado é suficiente para aprender a fazer pesquisa? Sim. Não. Por quê?” Dos dezoito respondentes, oito responderam “sim, é suficiente” e dez responderam que o período de dois anos “não é suficiente”.

Os comentários relacionados com a resposta, “sim é suficiente”, resumem-se da seguinte maneira, é suficiente:

- se o aluno tem dedicação exclusiva para o mestrado e para pesquisa;
- se existe iniciação científica desde a graduação;
- somente para aprender a fazer um tipo de pesquisa;
- e é possível fazer uma pesquisa se tem um delineamento prévio e se continua no doutorado.

Ruan mencionou no questionário a importância de fazer pesquisa desde a graduação com uma bolsa de iniciação científica, atuando em um grupo de pesquisa:

minha relação com a Pesquisa Acadêmica iniciou desde a graduação, em que fiz parte, durante dois anos, de grupo de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica. Acredito que os dois anos, no mestrado, foram suficientes para amadurecer minha forma de pensar pesquisa e aprender ir ao campo coletar dados para posteriormente analisá-los. Todo erro cometido tem grande valor de aprendizagem, fazendo que não o cometa novamente, visto que terá menos tempo para acertar e concluir a pesquisa. Então, na minha opinião, dá para aprender a fazer pesquisa sim (Ruan, Quest. p. 3).

Ruan relacionou o “amadurecer” com as aprendizagens de “fazer pesquisa”, com a aplicação dos aspectos metodológicos na prática da investigação. Além disso, ele mencionou o aprender a partir “dos erros”, para ser mais efetivo em cada passo, já que o tempo para os programas de pós-graduação está delimitado pelas regras da CAPES.

As dez respostas que indicaram que o tempo do mestrado “não” era suficiente, destacaram os seguintes assuntos:

- falta preparação em pesquisa durante a graduação;
- cursar as disciplinas simultaneamente com a elaboração do projeto;
- deveria ser maior o tempo para a análise de dados;

- pouco tempo de orientação o que prejudica o tempo da pesquisa.

Joe respondeu que dois anos não são suficientes para o mestrado, ele referiu alguns dos aspectos resumidos anteriormente:

se houver um melhor planejamento entre disciplinas e pesquisa, pode dar certo em dois anos. Minha experiência no mestrado mostrou que as coisas acontecem um pouco ‘para ontem’. Você está fazendo as disciplinas bem, mas em três meses você precisa entregar o projeto para revisão e para qualificar, mas nem sentou com o orientador ainda. Aí, você muda o foco das disciplinas para o projeto e fica numa ‘corda bamba’. Você faz o mestrado e aprende, mas não na potencialidade que poderia. Então dois anos seria suficiente e eficiente se melhorar os meios e as atitudes. Do jeito que acontece agora, parece que é: ‘se vira em dois anos’, em vez de aprender com propriedade a ser pesquisador. E muitos que conheço sempre usam mais tempo que dois anos. O que vai em desencontro com o que é pedido pela CAPES (Joe, Quest. p. 3).

Joe falou sobre a entrega do projeto simultaneamente às disciplinas, fez uma crítica aos programas de mestrado no que diz respeito ao “planejamento” do curso. Descreveu as sensações de instabilidade com o projeto de pesquisa, sobretudo no momento de qualificar, e mencionou um desequilíbrio com os prazos da CAPES, porque alguns colegas prorrogam o prazo de entrega. Para Joe, esses assuntos não favoreceram a formação como “pesquisador” em dois anos de curso.

Durante as entrevistas, os participantes tiveram a oportunidade de retomar assuntos tratados no questionário. Joe contou ainda suas impressões relacionadas com o “tempo” do mestrado:

a sensação que eu tive é assim, você está num navio e daí eles dizem: ‘Joe, agora você tem que aprender educação musical’. Te jogam assim num mar, num oceano Atlântico, quer dizer, como é que você vai nadar tudo aquilo lá em um ano ou em dois anos para você ser crítico a ponto de dizer assim: ‘não, eu acho que isso está errado, porque o cara fez assim, assim, assado ou não fez isso ou não fez aquilo, sabe?’ É claro, depois de você ter terminado o mestrado, você realmente tem os olhos mais críticos em relação a algumas coisas que você leu, que você viu outros professores fazendo, ou que você vê com os alunos [como professor de universidade] (Joe, p. 9).

Embora Joe tenha se percebido como uma pessoa “mais crítica” depois de cursar o mestrado, na época de estudante, não era assim, inclusive mencionou uma palavra em inglês para resumir essa ideia (desculpando-se por utilizá-la, porque já foi professor de inglês) *overwhelming*, que é como se “o mundo caísse nos teus ombros”.

O entrevistado David, no decorrer da entrevista, lembrou o assunto sobre o “tempo” total do mestrado: “tinha uma pergunta no questionário que tocava nesse assunto, se, com o mestrado, seria suficiente para aprender a pesquisar? Não é?” (p. 12). Então, explicou que depende “da pessoa” que cursa o mestrado. Ele afirmou que, para ele, a iniciação científica foi de grande ajuda. Mesmo o mestrado sendo um “nível acima”, foi a iniciação que “abriu demais a cabeça”, inclusive para elaborar o projeto para o ingresso no mestrado. Assim, considera que sua “iniciação em pesquisa” aconteceu no âmbito da graduação e não no mestrado, porque já tinha uma “cabeça direcionada para pesquisa acadêmica”, o que lhe deu uma “maturidade”, pensando em ser um “pesquisador”. David ressaltou a dificuldade que as pessoas têm, quando são levadas pela “onda”, quer dizer, pela “influência dos relacionamentos” durante a graduação. Esses estudantes podem ficar “muito perdidos” e, nesses casos, dois anos não são suficientes, sobretudo: “porque é difícil a pessoa amadurecer, entender o objetivo de estar ali e aproveitar para aprender a fazer pesquisa” (p. 12).

Fazer o mestrado em dois anos, para David, depende também de outros fatores, como: a escolha da universidade ou dos professores que orientam para seguir uma carreira acadêmica. A universidade pode ser fundamental, explicou:

têm instituições estaduais ou particulares que te incentivam e te dão muito mais apoio, muito mais aporte para você de fato aproveitar esses dois anos [...] e tem instituições federais, que deveriam ser as melhores, onde você fica largado, você antes nadava numa piscininha e de repente eles abrem uma cancela na piscininha e te jogam num oceano e fala: ‘nada, e vê onde você vai chegar!’. É uma coisa solta, você num mar de informação e, se não tiver uma boa orientação naquilo, você não vai para lugar nenhum (David, p. 13).

A metáfora de David sobre o “mar de informação” foi similar à reflexão de Joe, que falou sobre a ideia de “nadar num oceano” da educação musical, apresentada no depoimento anterior. Aliás, os depoimentos levaram a pensar que a quantidade de informações apresentada no mestrado parece ser demasiada para se assimilar e compreender nesse período.

Raquel formou-se em uma universidade estadual e comentou que a cursou a disciplina de metodologia de pesquisa, durante a graduação, no último ano da faculdade. Ele acredita, no entanto, que esta poderia ser uma disciplina “base” do primeiro ano, para praticar a escrita e se “sentir preparada”, para, posteriormente, no mestrado, escrever uma dissertação, que seria como um “livro”. Durante o mestrado, não faltou tempo por causa das disciplinas, mas em função da falta de amadurecimento para os processos de pesquisa, segundo Raquel:

eu acho que é pouco tempo para você aprender a ir a campo, aprender a escrever no formato que admitem e exigem; eu acho pouco [...], mas o tempo

que eu considero pouco, não é por ter as disciplinas, é porque eu acho que existe um tempo de maturação de escrita, de aprender a analisar coisas, textos. Até porque, no Brasil, a gente tem uma formação muito falha em pesquisa e em escrita. Uma coisa que deveria ser exigido muito mais na graduação, não é? Então você tem que resolver isso no mestrado de uma vez em dois anos [...]. Então acho que talvez desse tempo em dois anos se a gente tivesse uma formação de base melhor. Aí, quando eu falo de base, não falo só da graduação, também do ensino como um todo, no Brasil ele é muito falho. E, hoje em dia, olhando, a coisa está ficando cada vez pior, os alunos estão saindo mais defasados, estão entrando na faculdade praticamente semianalfabetas, analfabeta funcional; ele lê um texto e não sabe interpretar direito. Agora imagina esse aluno no mestrado, dois anos para ele vai ser muito pouco, daí ele sanar uma deficiência de uma vida de formação (Raquel, p. 10).

Raquel mencionou também as deficiências do sistema de ensino superior no Brasil, de acordo com ela, existe uma “despreocupação” com o rigor na leitura e escrita. Especialmente, na graduação em música, em que é “muito comum” encontrar pessoas que “nunca leram um livro inteiro”. E comentou: “isso é um absurdo, imagina essa pessoa no mestrado, que bagagem cultural tem para estar escrevendo; então é uma deficiência grande que tem que ser transposta na própria formação do profissional em música no Brasil” (p. 11). Raquel percebeu essa deficiência, porque trabalha com formação continuada de professores de música, geralmente formados na Faculdade de Música, observando que alguns têm “dificuldade de interpretar um texto básico”, inclusive, algumas pessoas que tem especialização. Esse fato é descrito como um “problema muito sério”, sobretudo na formação dos professores de música, que talvez “se preocupem em tocar bem” um instrumento, mas não “acham importante saber ler e escrever”, problema que, durante o mestrado, não é possível resolver.

Norma considera que dois anos é um período curto para fazer um mestrado para quem não tem “preparação na graduação”, porque, talvez, no primeiro ano, se tenta “descobrir e entender o que está acontecendo” e, depois, o tempo é curto para finalizar o trabalho. Ela teve pouco tempo para “fechar” o texto final, talvez o mestrado tivesse sido “melhor” se tivesse tido mais tempo para concluir as ideias. Assim o processo poderia ter sido “mais tranquilo” (Norma, p. 3).

Nícolas acha que o tempo do mestrado não foi suficiente, principalmente, por causa das disciplinas que são cursadas de maneira “simultânea” ao processo de elaboração do projeto de pesquisa, restando apenas um ano para a elaboração da investigação. Ele trabalhou com pesquisa qualitativa, o que gerou uma grande “quantidade de dados”, a exemplo: “grupo focal, questionários e entrevistas”. Além disso, a pesquisa envolveu “muitas pessoas e vários estudantes do ensino médio”. Isso dificultou a conclusão da pesquisa (p. 3).

Cléo considerou o tempo de mestrado como “passageiro”, no sentido de que os dois anos passam “rapidinho” e não dá tempo de “criar maturidade”. Para ela, o mestrado deveria ser de “quatro anos” e o doutorado somente dois, porque o mestrado é considerado como uma “entrada” para a pesquisa, em que se procura saber mais e “sofrer mais” para conseguir essa maturidade. No doutorado, consolida-se o que foi aprendido no mestrado. A duração do curso talvez devesse ser questionada pelo CNPq (p. 19).

Para Augusto, o período de dois anos do mestrado também foi “muito curto”. Sua resposta coincide com a ideia de Cléo de ter mais tempo no mestrado e não no doutorado:

eu acho que o período do mestrado deveria inverter, quer dizer, doutorado dois anos e mestrado quatro. Acho que, como a gente chega para a graduação sem preparo epistemológico, teórico, metodológico, enfim, de uma série de..., até da escrita mesmo, muitas vezes a gente não tem uma atividade de escrita na graduação, sobretudo no curso de música, nos cursos mesmo de educação musical [...] (Augusto, p. 7).

Essa “inversão” de tempo, aumentar os anos para cursar o mestrado e diminuir o tempo do doutorado, está relacionada diretamente com o tempo de preparação na graduação, com a realidade do sistema educativo no Brasil e com a formação em Música. Os depoimentos revelaram que o mestrado é uma “iniciação ao mundo da pesquisa”, em que o pós-graduando tem que realizar um esforço por não conhecer e compreender o “mundo acadêmico”. Cláudia considera que, no mestrado, se trabalham “conceitos densos”, que se compreendem somente no final do processo, “as fichas começam a cair no final”. São muitas atividades para fazer em dois anos: é pesquisa de campo, é a questão ética, são “muitas descobertas em pouco tempo e uma produção muito grande” (p. 12).

De maneira similar, Maria Chica sentiu que, no final, parecia estar “mais” preparada, mas, o mestrado estava acabando, como relatou: “quando a gente aprende a fazer, aí já acabou o tempo [muitos risos]; aí já tem que apresentar [na defesa]. Assim que é interessante ser jovem, fazer o mestrado e em seguida fazer doutorado” (p. 8). Maria Chica achou que seria “muito bom”, no mínimo, aumentar seis meses no tempo do mestrado.

Conectar o doutorado com o mestrado é uma opção para algumas pessoas, não necessariamente só para os “jovens”, Pedro, por exemplo, decidiu fazer essa conexão por causa de sua idade:

[...] essa dimensão do tempo, foram dois anos e estendi a dois e meio, mas talvez [é boa] a coisa de emendar. Defendi em maio de 2013 e tive esses meses de espaço, mas senti esse contínuo, essa mudança de olhar da pesquisa. Dar continuidade para não perder isso, porque eu senti que, se eu perdesse... E também a minha idade, 2013 já estava com 42 anos. Então,

quando vou fazer o doutorado? Eu conversei com alguns amigos mais velhos, colegas que me falaram isso, ‘hoje eu não faço, não’. O cara já com 60, porque acho que se está com 60 e quantos e tem família, tem isso, e para você entrar num mergulho de... (Pedro, p. 16).

Pedro afirmou que fez o mestrado em dois anos e meio e que a continuidade com o doutorado ajudou-o a não perder a sequência dos estudos de pós-graduação, sobretudo por causa da idade e das demandas profissionais como professor universitário.

Lílian fez o mestrado em dois anos e conseguiu fazer o “máximo” de atividades acadêmicas, exemplificou: “eu publiquei, fui para congressos, procurei fazer outras disciplinas, que não eram exatamente a ver com minha área, mas que foram importantes” (p. 5). Os dois anos cursados por Lílian foram aproveitados para realizar essas atividades como estudante, posteriormente, foi difícil continuar a fazer isso por causa dos poucos incentivos por não ser professora de uma universidade pública.

Para os entrevistados, os dois anos de mestrado são pouco tempo para pessoas que não tiveram uma formação prévia em pesquisa durante a graduação. No entanto, consideraram que foi suficiente para conhecer o meio acadêmico por terem tido contato com professores doutores, por terem podido assistir a eventos e por causa da exigência e da responsabilidade de concluir uma dissertação.

## 9. CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO E PERSPECTIVAS FUTURAS

### 9.1 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.

Raquel contou que foi um privilégio ter cursado o mestrado, que foi um momento de descoberta de questões profissionais e “principalmente pessoais”, e que se “modificou” no mestrado, 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. Eu estou ligada para fazer um doutorado logo, em breve [risos] (Raquel, p. 17).

A “mudança”, de um aspecto pessoal, como o controle da ansiedade, foi destacado 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. Ela contou: “amadureci muito nesse período, eu faria novamente, e com oportunidade, certamente pretendo continuar com o estudo” (p. 3).

O período de mestrado traz “recordações muito boas” para Lílian, porque nele se desenvolveu como pesquisadora e isso foi “bem importante”. Mesmo que as disciplinas não tivessem relação com sua área de pesquisa, elas lhe trouxeram contribuições “bem positivas”, como expressou: “o mestrado foi um tempo gostoso, de curtir, de aproveitar mesmo, de desenvolver os estudos o máximo que fosse possível, foi bem interessante” (Lílian, p. 5).

Durante as entrevistas, os egressos ressaltaram 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:

no meio do mestrado, eu me encontrei com meus alunos, aí eles dizem: 'Cléo, o que você está fazendo, você está diferente!' ... era perceptível minha mudança com meu mestrado. E agora, quando terminou, e alguém vem conversar comigo, que me conhecia há muitos anos, diz assim: 'Cléo você está diferente', 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).

As mudanças pessoais, para Cléo, não se deram só no âmbito acadêmico, mas também, no aspecto profissional e de paradigma de vida, representado por um processo de "mosaico", como se tivesse construído um trabalho que, por sua vez, a transformou em "outra pessoa". 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).

Cléo descobriu as teorias que fundamentaram seu estudo no processo mesmo, durante a elaboração do projeto, com a ida ao campo e com as orientações, nas quais a professora sempre indicou a bibliografia a ser lida, desde o primeiro momento.

De maneira similar, para Ruth, o mestrado significou um tempo de se afirmar como profissional e acadêmica. A formação na pós-graduação foi um tempo de "questionamento, de tirar dúvidas", até de se colocar na área, como relatou:

então isso tudo foi um turbilhão de mudanças, na verdade, eu sabia exatamente quem eu era, eu sabia que era aquele lugar, 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, conforme expressou:

eu tive coragem de ir atrás, eu descobri a pesquisa fazendo pesquisa, eu não sabia o que era pesquisa quando entrei no mestrado, eu sabia que queria aprender, eu não sabia o quê? Então, quando eu cheguei lá e comecei a trabalhar, entender o que que é pesquisa e a área de educação musical, falei assim: ‘é aqui o meu lugar!’ E eu vivi isso intensamente, e hoje não tenho dúvidas, a pesquisa me ajudou nisso, a saber quem eu sou, e durante tantos anos eu estive tão sozinha buscando algo e trabalhando (Ruth, p. 13).

Ela passou “dez anos” sem estudar na universidade, embora se dedicasse a trabalhar em vários projetos e a tocar seu instrumento, o piano. No mestrado, descobriu que tinha “o seu lugar” no “mundo” da pesquisa.

Joe acha que ficou “analítico demais”, embora, em termos de conteúdo, o mestrado não o tenha satisfeito pessoalmente, porém, profissionalmente “foi ótimo”, porque agora pode ser professor em uma universidade. Relacionado com sua formação como mestre, ele explicou o seguinte:

não aprendi mais conteúdo tanto quanto na graduação, porque, na graduação, como você tem mais tempo, parece que você tem mais coisas novas e eu achava que, quando eu fizesse o mestrado, eu ia ter, vamos dizer assim, como se fosse um chantilly em cima daquilo tudo. Um chantilly com morangos e, na verdade, tem um chantilzinho, mas é bem simplezinho. A gente ganha maturidade, talvez mais crítica, olha as coisas com outros olhos, mas parece assim, em termos de conteúdo, se eu fosse pegar num livro e medir no livro assim: ‘ah, eu li mais lá, eu li mais aqui’... Parece que, na graduação, a gente lia mais, mas lia mais picado, no mestrado você lê mais em menos tempo, mas também é picado. Eu não acho que eu me aprofundei num assunto a ponto de dizer assim: ‘ah! Eu sou mestre nesse assunto’. Não, eu tenho título de mestre, agora eu não sou mestre em nenhum assunto, na verdade, só tenho um pouco mais de experiência que os outros em alguma coisa (Joe, p. 26).

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 ressaltou que ganhou “maturidade” e “sentido crítico”, desenvolveu outro “olhar” e acha que tem outras experiências, que o fizeram aprender “mais coisas”. Sem dúvida, ele não se considera um “mestre” em nenhum assunto, percebe-se que a expectativa de Joe, nesse aspecto, não foi alcançada.

Quando ingressou no mestrado, Cláudia se “sentia bem verde” e sem saber o que iria “acontecer direito” durante o curso, mas teve várias aprendizagens no processo de fazer

pesquisa e sempre fala: “que o mestrado foi uma das fases da vida que conseguiu perceber que mudou como pessoa” (p. 20).

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, 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. Para Antônio, algumas lembranças do período do mestrado não tão positivas, como a “constante corrida contra o tempo, o isolamento da família e o excesso de preocupação” (p. 1).

Cláudia foi conhecendo o que era “o mestrado”, porque ela “não sabia” o que significava cursar uma pós-graduação, mencionou que talvez tenha sido um pouco dependente da orientadora em várias questões acadêmicas. Ela mencionou que, em sua família, “ninguém nunca fez um mestrado” (p. 11) e que também não veio de uma família de professores, por isso acredita que chegou com pouca autonomia para construir seu trabalho de pesquisa. Das coisas de que Cláudia mais lembra, são os amigos, sobretudo por causa das “tantas situações” que passaram durante o curso. Ela relatou: “é uma mistura de sentimentos que a gente passa, não é todo mundo, só quem está ali, entende? Compartilhar... são amizades fortes e foi muito bacana dividir isso com eles” (p. 19). Nos depoimentos de Cláudia, é possível notar características pessoais: por um lado, a falta de padrões familiares para fazer um mestrado e, por outro, os novos laços de amizade que foram construídos durante esse período com os próprios colegas do curso.

Ruth acha que uma coisa positiva em sua experiência de fazer o mestrado foi seu grande desejo de aprender, que atribuiu a sua idade, entrar “mais velha”. Ela enxerga essa questão geracional como uma vantagem, porque entrou no curso com outras experiências de vida. Ademais, porque tinha um amadurecimento profissional, Ruth acha que a vontade de aprender lhe deu muita força para o ingresso e, porque foi para “jogar todas as cartas” (p. 7), conseguiu passar na prova de ingresso. E esse aspecto pessoal foi de grande ajuda para aproveitar todo o curso.

Para Lílian, o “mais complicado”, durante o curso de mestrado, foram as adaptações familiares, como administrar as atividades com três filhos: “meu marido, às vezes, tinha que sair para passar o dia com eles fora, um sábado, para eu poder escrever”. A família também passou por outras questões no dia a dia que afetaram os processos de estudo, a exemplo:

a gente teve um problema no nosso prédio com encanamento, aí teve uma reforma de encanamentos, então, eu cobrindo o computador, porque iam quebrar uma parede [pequenos risos], então foram coisas pessoais, não foi um problema relacionado ao mestrado (Lílian, p. 5).

Parece que uma reforma de casa é uma questão absurda de se pensar, porém, são situações, talvez não esperadas, que atravessam a vida de um mestrando e que requerem um tempo para se adaptar, organizar e administrar, como a própria Lílian descreveu.

Uma situação problemática foi o deslocamento de Fá, que se mudou para uma região onde não tinha internet para fazer orientações com sua professora (que também teve problemas pessoais ao perder seu pai). Fá contou que, quando se mudaram, lhe falaram que teria internet na nova casa, mas isso não foi possível e expressou: “você imagina fazer um mestrado sem internet?” (p. 2). Além desse fato, ela lembra que vieram “problemas de todos lados”, coisas da vida pessoal para arrumar, desde coisas burocráticas, como “papel documento de casa”, coisas simples e situações familiares com o irmão e a mãe.

Depois de defender, Fá ainda tardou um tempo para entregar a versão final por causa de questões pessoais. Ela comentou: “depois que eu terminei a defesa, eu esqueci que existia o mestrado e fui cuidar das minhas coisas pessoais, que estavam pendentes durante os dois anos e meio que eu fiquei fazendo esse mestrado” (p. 7). Fá não queria fazer “de qualquer jeito” o trabalho, ela acha que foi “rigorosa demais”. O marido falava que “não iria salvar o mundo” com a dissertação e que era necessário que ela finalizasse. Para Fá, era uma questão de “autoestima”, queria se “salvar” com uma boa escrita da dissertação. Ela afirmou que era quase como uma “redenção acadêmica”, por isso esperou até resolver os problemas pessoais para ter toda a disponibilidade para fazer a versão final. Quando foi perguntada, na entrevista, sobre as lembranças do mestrado, ela destacou todos esses momentos pessoais e resumiu esse período assim:

o início foi muito bom, o final foi muito bom, mas o meio foi... nossa, mas é por isso, porque você lida com seres humanos e com problemas que tem que ser resolvidos, então, às vezes, você tem que... não dá, a vida não gira em torno do mestrado, apesar das pessoas acharem que sim, mas não gira (Fá, p. 14).

Como se observa nos relatos de Fá, os aspectos pessoais atravessaram o percurso do mestrado, mas ela conseguiu chegar no final com a ideia de terminar com uma sensação de entregar um trabalho “bem feito” e talvez tentando equilibrar a vida acadêmica com a vida pessoal.

Cléo passou por vários momentos de ansiedade, sobretudo relacionados com a elaboração da dissertação, achava aquilo algo “inalcançável” e lembra que, quando lia dissertações, ficava angustiada, achando que “não ia conseguir dar conta” de fazer a pesquisa (p. 31). Depois de qualificar, a ansiedade de Cléo “diminuiu”, porque percebeu que conseguiria concluir o trabalho, porém, ficava ainda a tensão da apresentação pública, mas essas sensações foram acabando no final do processo, como relatou:

a tensão e a ansiedade passaram em certa forma quando eu vi o trabalho pronto e só ficava essa tensão, que é normal quando você vai apresentar um trabalho, você vai a um lugar cheio de gente, aí você tem uma tensãozinha. Mas a questão da ansiedade e da tensão era enquanto eu não via pronta [a dissertação]. Depois foi o momento de concretização, aí foi quando eu me senti mais forte (Cléo, p. 32).

## **9.2. Contribuições do mestrado**

### **9.2.1 Contribuições para fazer pesquisa**

O breve depoimento de Antônio faz uma avaliação geral do aprendizado durante o mestrado: "aprendi as ferramentas corretas e necessárias para realizar pesquisas com ética, critérios metodológicos adequados, fundamentação teórica e análise dos dados" (p. 2).

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 e sua defesa de mestrado foi uma de suas primeiras experiências com o trabalho científico. Ela achava que a defesa era “um bicho de sete cabeças”, mas depois percebeu que não era assim, considerando a experiência de falar e explicar o trabalho em frente ao público. Foi uma experiência “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 do mestrado foi o desafio de usar a tecnologia, para desenvolver outras habilidades:

[...] a minha maior dificuldade, e acho que foi meu maior aprendizado, foi com a tecnologia [pequenos risos], foi bem desafiador para mim, aprendi muita coisa. 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).

Ao comparar sua prática com instrumentos musicais com o uso de novas tecnologias, ela dizia para seus colegas: “olha, me dá qualquer instrumento aí que eu toco, mas me dá um computador para fazer essas coisas, Nossa!” (p. 6). Para Maria Chica, era demorado fazer alguma coisa relacionada com o computador, levava um “tempo grande”, mas ela conseguiu realizar todas as atividades relacionadas com “tecnologia”. Além do conteúdo da pesquisa, ela desenvolveu habilidades para usar algumas das novas tecnologias da informação e da comunicação em sua formação no curso de mestrado. 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”. Ruth colocou o posicionamento teórico como algo fundamental:

porque, quando você não tem os seus argumentos, você vai no vento que tocar, você vai junto. Agora, quando você tem suas argumentações, não é qualquer coisa que balança, se você passa a ter autonomia, autoridade naquilo que você é, eu acho que a leitura, a pesquisa, o conhecimento te dá isso, entendeu? (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”. Atualmente desenvolve essas habilidades em um projeto de pesquisa de uma universidade estadual. Ela contou sobre as vantagens de saber sobre investigação: “às vezes, tem artigos que eu faço só diante de minha prática, é muito gostoso, posso propor uma mesa num simpósio e tudo isso pós-mestrado, então me deu essa autonomia, me sinto preparada” (Raquel, p. 11).

De maneira similar, Fá começou a “ver pesquisa” em todas as suas atividades, principalmente no conservatório, que é seu local de trabalho e onde tem um “público variado”. Lá ela enxerga projetos de pesquisa. Ela se sente preparada para fazer pesquisa, mas não tem disponibilidade para se dedicar a essa atividade por questões de tempo e por causa do próprio trabalho, que não é dentro da universidade. Relatou como a prática da pesquisa está em sua vida:

e isso depois do mestrado gritou no meu ouvido, estava ainda muito envolvida com a questão da pesquisa, mas eu já tinha essa coisa da pesquisa, sempre tive. Não tive a formação acadêmica para isso na graduação, nem na escola regular, mas esse olhar para pesquisa, hoje com idade e maturidade que eu tenho é que eu percebo que a vida inteira eu tive. Então eu vejo pesquisa em tudo, eu só não tenho tempo para fazer, para me envolver, para ir atrás e seria mais fácil se eu estivesse dentro da Universidade. Porque dentro da universidade é um ambiente onde te motivam, eles querem que você faça pesquisa (Fá, p. 9).

Percebe-se que Fá reafirmou o prazer pela pesquisa no mestrado. Quando ela mencionou que sua “vida inteira” teve olhar para a pesquisa, talvez ela tenha considerado a pesquisa desde o ponto de vista da procura por informações, de debruçar-se sobre os assuntos, no sentido de curiosidade e observação da realidade.

### **9.2.2. Sentem-se preparados para fazer pesquisa?**

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.

Nícolás sente-se preparado, para seguir o estudo que ele fez, trabalhando com os recursos metodológicos que utilizou em sua dissertação: “entrevistas, questionários, grupo focal”, porque é o que mais lhe dá “segurança”. Se tivesse que fazer outros tipos de pesquisa, Nícolás ficaria “inseguro de trabalhar”, sobretudo, com as questões técnicas de levantamento de dados, como explicou:

a questão do referencial teórico é tranquilo, fazer levantamento bibliográfico, referencial teórico, mas a questão de trabalhar com outras linhas de pesquisa, a questão de fazer levantamentos, *surveys*, eu não tenho

muita habilidade nisso, estudo de caso também, que eu tive que lidar com essas situações e fico meio inseguro para trabalhar, aí eu fico meio sozinho na pesquisa, lendo e tentando conhecer mais sobre essas técnicas [...] aí, quando eu terminei o mestrado, eu comprei um livro para mim e desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica nos moldes dessa teoria fundamentada nos dados [*grounded theory*], para eu conhecer um pouco [...] Então, assim eu encaro agora se for desenvolver pesquisa... claro, a gente fica inseguro com algumas linhagens de pesquisa, poderia ficar na zona de conforto, mas eu gosto de explorar outras coisas, mesmo que não faça lá aquela pesquisa (Nícolas, p. 6-7).

Nícolas realiza esse tipo de procura, estudando outras metodologias de pesquisa, sobretudo para “experimental” e faz “testes para aprender”, porque as utiliza para ensinar no ensino médio.

Joe refere como se sentiu depois do mestrado em relação às atividades de investigação:

you perguntou se eu estava preparado para fazer pesquisa. Eu acho que eu estou melhor preparado para fazer pesquisa agora do que quando eu entrei no mestrado, mas eu não sei se eu sei bem, cem por cento, tudo o que eu tenho que fazer (Joe, p. 22).

Joana acha que conseguiria fazer uma pesquisa da mesma forma que fez no mestrado, por exemplo, ela fez uma pesquisa “quase experimental” e realizou uma “observação ativa”. Talvez poderia também trabalhar com investigação qualitativa, como o estudo de caso. Se ela fizesse outro tipo de pesquisa, “muito diferente”, com outra abordagem metodológica, teria que começar “tudo de novo!”, aprender a fazer desde o início uma outra metodologia. Seria mais fácil fazer com uma metodologia “parecida”, porém, teria “outros encaminhamentos” (p. 4-5).

Quando Joana foi perguntada sobre como sentiu a preparação para continuar pesquisando de maneira independente após concluir seu mestrado, ela 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 acompanhando o tempo todo. A autonomia como “pesquisador (a)” terá que ser desenvolvida depois do mestrado, dependendo dos lugares de atuação e da preparação contínua do egresso.

Norma acredita que tem que continuar a formação em pesquisa no doutorado. Seria possível desenvolver uma pesquisa no local de seu trabalho atual, que é a Educação Básica. No entanto, quando se atua no curso superior, essa possibilidade se “amplia”, porque tem mais oportunidades de fazer investigação. Ela comentou: “talvez por isso eu esteja aguardando de repente a atuação no curso superior para conseguir articular melhor a pesquisa com a minha experiência” (Norma, p. 8).

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. Ela mencionou uma série de circunstâncias laborais e acadêmicas que a fazem questionar a continuidade da prática de investigação:

eu acho que também é uma falha do nosso sistema, porque, assim, a gente se forma no mestrado, você sai da academia, você não tem grupos de amizades, não tem grupo de estudos. Tipo, aonde 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, aonde é que eu vou fazer essa pesquisa? Não tem aonde. 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 Cláudia. Para ela, é mais complicado seguir se desenvolvendo na área, quando não se está vinculada a uma instituição que dê suporte para atividades de investigação. Ela ressaltou que, durante o mestrado, não se sentiu como pesquisadora, talvez porque era justamente a primeira vez que ela realizava uma pesquisa com todo o rigor acadêmico.

Ruan considera que poderia fazer pesquisa e o termo “independente” foi relacionado ao sentido financeiro. As atividades que Ruan realiza são pensadas como uma forma de vida profissional, quer dizer, se fosse pesquisador, precisaria de um retorno financeiro para isso:

se eu deixasse de fazer as coisas que eu faço, que capto recursos financeiros para sobreviver melhor, apesar que música é uma coisa que eu amo, eu deixar de fazer alguma coisa para fazer pesquisa, sem nenhum retorno financeiro, talvez na vida não consiga me lidar bem. E, no Brasil, eu não conheço pessoalmente grandes possibilidades de um pesquisador

independente ter uma vida financeira equilibrada. Então eu não pensei nessa vertente de eu ser um pesquisador independente (Ruan, p. 7).

O contexto brasileiro para desenvolver pesquisa está relacionado diretamente às universidades, sobretudo com as universidades públicas, que tem fomento à pesquisa vinculado à CAPES e ao CNPq.

Perguntei a Ruan sobre técnicas e concepções metodológicas, perguntei se o que tinha aprendido era suficiente para fazer uma outra pesquisa, de maneira autônoma, após o mestrado. Ele comentou: “acho que o mestrado me capacitou para isso, acredito que sim. Inclusive eu tenho ajudado alguns amigos que estão tentando ingressar no mestrado, pego o pré-projeto deles, sugiro correções, sugiro coisas independente da área” (Ruan, p.8). Ele ajudou um colega a fazer a seleção de mestrado na área de composição. Ele sugeriu como elaborar “o que faltava” ou o que ele poderia “trocar” (p. 8). Então, acha que foi preparado no mestrado para poder realizar pesquisa.

Mara considera que “consegue” fazer algumas coisas relacionadas com pesquisa, porque inclusive, seu espaço de trabalho, “acabou obrigando” a realizar orientações de TCC. Apesar disso, “ainda não” se sente preparada para realizar uma investigação “mais profunda”, porque acha que precisa de “mais embasamento teórico” (p.6). Embora o mestrado a tenha encaminhado à prática de pesquisa, acredita que fazendo o doutorado terá uma independência maior.

David sente-se capacitado para fazer outra pesquisa, mas não com um rigor “tão acadêmico” como a pesquisa de mestrado ou doutorado. Considera que o curso deixa “alguma coisa” que está permeada pela prática de pesquisar, a exemplo, ele tem um *blog* onde divulga algumas postagens:

eu tento imprimir esse rigor acadêmico sempre que eu escrevo alguma coisa, que afirmo alguma coisa, eu vou buscar referência para ver se aquilo mesmo procede ou não procede, se não procede, eu não vou falar da ‘boca para fora’. Essa questão de procurar referência do que estou falando, de procurar a propriedade, isso ficou. Eu já tinha isso um pouco, mas a pesquisa e a experiência da pós-graduação afirmou isso em mim, essa questão de saber. Na verdade, não é que eu tinha isso não, eu procurava assim saber sobre os assuntos, mas a questão de pesquisar mesmo, sistematicamente: ‘ah! Vou falar disso daqui, então vou pesquisar igual eu pesquisava para o mestrado, se aquilo mesmo procede e tal’. Isso ficou (David, p. 9).

Embora David já realizasse buscas sobre informações antes do mestrado, ele mostra uma diferença depois do mestrado no sentido de fundamentar, de maneira “sistemática”, seus textos e manter seu *blog* apoiado em bibliografia.

### 9.2.3 Contribuições na prática profissional

As respostas dos egressos também centraram-se 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 costumava 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, percebem-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).

A pesquisa contribuiu inclusive na maneira de ver a performance ou a produção musical, não somente como professor universitário, na área da música popular, mas em vários aspectos da atuação profissional de Pedro.

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 pesquisa de Raquel trouxe-lhe aplicações práticas para a vida profissional. Seu trabalho abordou o autoaprendizado de compositores que não tinham "formação musical

formal”, mas que realizavam “composições complexas e tudo dentro de um estilo muito específico”. Com essas músicas, esses compositores tinham que fazer “girar” um contexto e agradar ao público, porque se tratava de uma música com uma funcionalidade e, se a música “não fosse boa”, as pessoas não dançariam. Foram essas as questões que Raquel desenvolveu em seu processo de pesquisa e ela achou que poderia transpor esse conhecimento para suas práticas educativas, como descreveu:

[...] como é que eu vou pegar essa aprendizagem em um contexto informal e levar para dentro do formal, como é que eu aproveito essa sabedoria, essa forma de aprender deles e trago para beneficiar aos meus alunos, num contexto formal de ensino. Então, depois que eu defendi, eu fiquei buscando em sala de aula aplicar e criar situações de aprendizagem que pudessem se aproximar dessa situação que eu percebi em campo, de que forma meus alunos pudessem compreender a música de uma outra forma também, fazendo essa ponte. Então o mestrado foi muito importante nesse sentido, continuam essas reflexões do mestrado diariamente em sala de aula (Raquel, p. 8).

Um novo conteúdo musical e diferentes formas de ensinar música em sala de aula foram contribuições trazidas pela a observação no campo de pesquisa. Além disso, o mestrado auxiliou-a a se tornar uma professora “mais investigativa e preocupada com pesquisa”. Antes Raquel não tinha “mania de registrar” suas atividades e perdeu muitas coisas que “sabia que era legal”. Não fazia publicação ou reflexão sobre as “ações de sala de aula”, porém, depois do mestrado, isso se “modificou”. Ela explica outros hábitos que foi adquirindo graças ao mestrado:

[...] hoje em dia, todo meu planejamento, ele já é para sala de aula e visando a uma pesquisa pessoal, assim, aonde eu já começo a registrar, procuro gravar, guardar alguns materiais que os alunos fornecem, que eu falo: ‘ah, isso aqui pode servir um dia’. Dependendo do que acontece em sala de aula, já faço um Diário de Bordo, já anoto, porque imagino que posso usar aquilo um dia. Atualmente, eu tenho os meus alunos no *WhatsApp*, eu tenho grupos de 300 alunos no *WhatsApp*, grupos de música com eles, onde boa parte de minha pesquisa está sendo vinculada a partir da rede. Então eu *backupeio* *WhatsApp* inteiro, todas as conversas que eu tenho com eles, os vídeos que a gente troca, os áudios, porque eu quero encaminhar o doutorado por aí também [...]. Então acho que o mestrado me auxiliou a ter esse olhar para minha prática diária, um olhar de registro. Mudou muito nesse sentido, isso foi positivo (Raquel, p. 8-9).

Durante o curso de mestrado, talvez não seja perceptível o impacto que o curso pode ter nas práticas de investigação, como o exercício de busca, observação e registro da realidade. Inclusive, percebe-se como Raquel tem ideias de novos projetos de pesquisa a partir de suas

atividades profissionais, quer dizer, ela visualiza possíveis trabalhos de reflexão teórica sobre ações dentro e fora da sala de aula.

A prática de fazer pesquisa, para Fá, foi “muito importante”, porque, atualmente, elabora suas apostilas de aula de piano pensando em “vários métodos”, pensa em como colocar a referência bibliográfica, por exemplo, e “o pesquisador” está presente nessas atividades o tempo inteiro. 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, agora eles 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).

David também acha que o mestrado contribuiu para sua prática como professor, porém, considera que o conteúdo de sua pesquisa “contribuiu pouco”, porque não conseguiu transferir o conteúdo para a sala de aula com as crianças de 1º ao 5º ano. Quer dizer, o conteúdo de música em si, utilizado na escola básica, já era utilizado por ele antes de entrar no mestrado, porém, a questão pedagógica e a didática tiveram um outro desenvolvimento depois do mestrado (p. 11). O contexto de trabalho não permitiu desenvolver outros conteúdos especializados com os alunos, mas ele percebeu as mudanças em suas práticas pedagógicas.

Norma tenta levar o “vivenciado” no mestrado para sua atuação profissional. Isso precisa se converter em um “exercício constante”. O mestrado ajudou no sentido de avaliar, pensar o que se está fazendo, por exemplo: “até que ponto estou conseguindo fazer um trabalho que tenha sentido para o aluno” (p. 7).

Durante o processo de pesquisa, Maria Chica encontrou textos que eram “bem interessantes” e “valiam” para o seu trabalho profissional, porém não eram importantes para sua dissertação. Mesmo assim, ela os guardou em um arquivo. Também ela registra algumas aulas, planeja de maneira escrita os objetivos e o conteúdo, e pretende começar a escrever sobre sua prática para “deixar isso registrado” (p. 6).

Joe, depois do mestrado, tem trabalhado no ensino superior. Com os aprendizados da pós-graduação, consegue avaliar seus alunos a partir das leituras que realizam nas aulas na universidade. Ele é “bem franco” com seus estudantes, dizendo: “você está falando isso

porque não leu aquele outro texto lá na nossa aula, mas eu não estou dizendo que você fez um mal trabalho, é que você esqueceu de ler aquele outro assunto” (p. 19). As discussões, em suas aulas, são com essa “visão” de discussão com fundamento. Até com seus colegas conversa: “eu acho isso, eu acho aquilo” e assim eles “trocam figurinhas” nessas discussões. Outra contribuição foi se enxergar como professor-pesquisador, no sentido de “aprender melhor alguma coisa”, para melhorar seu trabalho de ensino, explicou com detalhes:

pode ser alguma coisa do aprendizado do meu aluno, alguma coisa do ensino, ou alguma coisa técnica de música e me parece que a melhor maneira da gente realmente aprender isso com propriedade é quando a gente faz um trabalho de conclusão de curso, a dissertação, a monografia, a tese. Eu acho que isso realmente dá o conhecimento que você quer buscar. Obviamente eu não sei tudo sobre processos de ensino, mas eu vi alguém fazer, eu li sobre o assunto, então eu consigo olhar para mim como professor e me analisar para não cometer tantos erros. Então, o professor [do mestrado] diz assim que a gente tem que fazer trabalhos que sejam pertinentes à área, né? Eu espero que outros possam ler o meu trabalho e lhes ajudar a ser melhores professores. Mas, para mim, individualmente, eu aprendi a ser melhor professor, sim. Tanto com meu trabalho de conclusão de curso quanto com a minha dissertação (Joe, p. 20-21).

O depoimento traz três pontos importantes: primeiro, estar sempre aprendendo a partir das situações profissionais; segundo, a preocupação de elaborar trabalhos de pesquisa que contribuam para a área; e terceiro, como contribuir com o processo de realizar uma pesquisa para transformar algumas práticas pedagógicas ou, pelo menos, passar a analisá-las.

Ruan acha que o mestrado o “influenciou” para dar sua aula de teoria musical e as aulas de violão com mais detalhes. Por exemplo, para explicar conceitos musicais aparentemente “básicos”, mas não de maneira “rasa” como alguns livros de teoria musical trazem: “o que é um acorde? Um acorde é uma sucessão de terças”. Isso “não é” e ele explica de outra forma:

existe *cluster*, *cluster* é um acorde, existe acorde quartal. Então eu falo que é a verticalização de notas. Quais regras se tem para construir um acorde? Existem várias linguagens. Existe acorde bitonal, dentro da bitonalidade, existe o *cluster*, existem outras coisas. Coisas que, quando a gente começou lá atrás a tocar um instrumento, a gente aprende que é uma sucessão de terças. Então, querendo ou não, contribui, porque a nossa visão se abre no mestrado e, quando você vai ensinar, você não quer que o seu aluno inicie com essa visão travada, você quer já abrir a cabeça dele (Ruan, p. 8-9).

O depoimento mostra como o tema de pesquisa de Ruan, que era sobre técnicas contemporâneas instrumentais, foi um tema que permeou outros campos de sua atuação

profissional, no sentido de “abrir” as possibilidades e oferecer um leque de explicações teóricas e práticas para suas aulas de música.

A pesquisa de Towers ajudou-o tanto na questão da preparação da aula como nas avaliações dos alunos. Ele conseguiu aplicar, em sala de aula, alguns “parâmetros” usados em sua investigação. Mesmo que sua investigação tenha sido feita em outro contexto, em um campo de pesquisa diferente, com uma “diversidade maior” de estudantes, assim mesmo conseguiu aproveitar aspectos metodológicos como as gravações e avaliações conforme tinha utilizado em sua pesquisa (p. 5).

O mestrado ajudou Ruth a desenvolver-se em vários papéis profissionais. Ela é professora de uma universidade há quatro anos, ministra a disciplina de Estágio Supervisionado. Acha que os professores da instituição “acreditam” em seu trabalho, porque “elogiam” o desenvolvimento do trabalho a distância, que “não é fácil”, porque é um trabalho com “muita responsabilidade na formação” de outros professores. Nesse trabalho, ela consegue aplicar o conhecimento adquirido com a prática da pesquisa, além do conhecimento profissional que já trabalha com “com crianças na escola desde [19]94”. Em relação a esses conhecimentos e à repercussão, Ruth comentou:

a experiência profissional é um conhecimento adquirido, mas tenho o conhecimento teórico da área, então eu uno as duas coisas e tenho trabalhado. Estou encerrando agora esse semestre com vinte e dois alunos na disciplina Estágio Supervisionado e sempre com experiências excelentes, muito boas, isso me ajudou muito. [...] você vai se relacionar com aluno, você vira um professor diferente, não tem jeito, entendeu? Uma mãe veio me procurar, para desenvolver um trabalho com uma criança com síndrome de Down e falou assim: ‘nossa. Você trabalha de uma maneira tão diferente que eu nunca vi’. Quer dizer, é o jeito de como você enxerga as coisas, muda. O jeito de você fazer e recebe as interferências teóricas muda tudo, e isso é bom (Ruth, p. 18).

Ruth complementa os dois tipos de experiências, o de professora de música, em diversas faixas etárias, com todas as práticas pedagógicas que aprendeu no passado, e a experiência de ter aprofundado as questões teóricas da área durante o curso de pós-graduação.

Quando Lílian realizava a dissertação, trabalhava com oito turmas na aula de percepção musical. Tinha vinte horas para ministrar essa disciplina que, por acaso, se relacionava diretamente com seu tema de pesquisa de mestrado. Essa situação atravessou suas práticas pedagógicas. Ela contou: “eu lia alguma coisa interessante e aplicava nas turmas, vários alunos reportaram mudanças de comportamento, até de visão de disciplina, com algumas estratégias que aplicava das leituras da pesquisa, do que eu estava fazendo” (p. 13).

Depois de terminar o mestrado, Lílian foi contratada em outra universidade, para ministrar outras disciplinas, mas relacionadas com a linguagem musical, teoria e percepção. Assim, a pesquisa não só a ajudou a ter mais literatura sobre o tema, como até para “estruturar textos” e leituras críticas que lhe “acrescentaram significativamente” como orientadora. Para conseguir ler os trabalhos dos alunos e falar: “mas, você está querendo chegar aonde? Você está saindo do micro para o macro, de macro para o micro? Qual é o objetivo? Você está apontando vários objetivos, aonde você quer chegar?” (p. 14). Acha que esses aspectos foram contribuições não somente para sua área senão para a vida profissional geral.

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 mestrado, especificamente, e fazer a pesquisa auxiliou-a “muito” para orientar TCCs. Nesse sentido, acha que é “mais natural” fazer pesquisa e seguir as diferentes abordagens e os delineamentos metodológicos.

[...] na minha defesa da dissertação, uma das professoras da banca perguntou, ‘o que mais eu havia aprendido no mestrado?’, e eu respondi: ‘que eu tinha aprendido foi fazer pesquisa! Então, não foi com relação a algo que eu descobri na minha dissertação, porque as descobertas do tema em si... eh! A gente não inventa a roda, né? A gente vai aprofundando o tema, chega a certas conclusões e tal. Acaba que termina a dissertação com mais perguntas que respostas do tema, mas eu aprendi a fazer pesquisa, isso eu me lembro que respondi. E continuo aprendendo, cada TCC que a gente orienta também é uma oportunidade nova de testar essa questão metodológica (Joana, p. 8-9).

Joana contribuiu com a própria prática de fazer investigação e seu tema de pesquisa pôde deixar “mais questionamentos” para serem aprofundados, já que qualquer tema de pesquisa não se esgota. 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).

### 9.3 Valores aprendidos

Uma das perguntas do questionário concentrou-se em identificar valores éticos e/ou morais que foram fortalecidos ou aprendidos durante o mestrado. A questão foi aberta para a escrita. As respostas foram classificadas e estão apresentadas no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Respostas do questionário sobre valores éticos e/ou morais aprendidos no meio acadêmico

Valores éticos e/ou morais relacionados com:	Respostas no questionário
Prática da pesquisa	O compromisso ético com a verdade da pesquisa! Relatar o que de fato acontece, ainda que não seja o resultado esperado (Joana).  Aprendi a manter o devido sigilo na pesquisa (Mara).
Linhas de pesquisa	O respeito a todas as linhas de pesquisa sem o preconceito de considerar uma superior à outra (Lílian). Conhecimento sobre Educação Musical, definição individual sobre “quem sou”. Aprendizagem sobre as áreas, as diferentes linhas de pesquisa e respeito ao que pensam (Ruth).
Citação	De forma especial, a preservação da identidade ideológica, o cuidado com as referências para não deixar de apresentar o autor da ideia em que se baseia a pesquisa (Lílian).  Direito autoral, citar detalhadamente autores (Ruan).
Os colaboradores	Você cria um vínculo com as pessoas ou objeto de pesquisa e mantém esse combinado se tem moral e ética acadêmica (Joe).  Respeitar e atentar a toda narrativa independentemente do grau de escolaridade do indivíduo narrador, pois pode aproveitar algo importante (Ruan).  Quando o objeto de pesquisa é uma prática cultural, é importante considerar como os sujeitos as interpretam e não apenas como nós pesquisadores as interpretamos (David).  O respeito pela aprendizagem musical e prática musical e social que existe entre os músicos da Orquestra [investigada] (Fá).
Orientações	Respeitar o grau de desenvolvimento intelectual do orientado (Nícolas).
Compromisso educativo	Aprendi a buscar a excelência em tudo o que faço tanto na vida pessoal como profissional, tornando-me um professor mais exigente com a qualidade, paciente para ensinar e humilde para aprender! (Antônio)  Respeito para com o aluno. Ter compromisso com a música na educação (Norma).  Disciplina, ética profissional, respeito, sociabilidade (Cléo).
Respeito aos colegas	Respeito para com os colegas da área (Norma).  Conviver com colegas para elaboração de trabalhos (Mara).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em algumas entrevistas, os valores morais aprendidos foram lembrados e os assuntos mencionados no quadro anterior, além de outros foram acrescentados. Pedro considerou o "saber libertar, a autonomia da pessoa, o poder de escolha" ou os desafios da interação e da entrada no campo como o desafio dos mestrandos ao lidar com a vida das pessoas:

isso teve um impacto muito forte, essa dimensão do que é o certo e, que é o errado, da língua formal, que tenho de me comunicar, porque estava sempre a servir de modelo, escrever correto, *versus* o que é considerado completamente torto ou errado, mas que é falado daquela forma e que seja entendido, e você aprender a respeitar isso e ver o valor disso e conseguir dialogar com essas pessoas de igual para igual, mas sempre tentando a forma humanamente. Não sei se na condição, mas a busca de igualar condições, comunicar, de falar, compreender, de aceitar, de ressignificar, trazer consciência e ajudar aquela própria história (Pedro, p. 25).

Aprender esses e outros valores por meio da pesquisa foram considerados pelos egressos como aspectos fundamentais:

eu acho que isso foi o grande aprendizado, as óticas dos valores, o respeito, a responsabilidade para o trabalho tanto meu quanto dela [da orientadora], porque outra pessoa irresponsável não teria conseguido. Uma coisa é querer ser responsável e eu não executar o trabalho. Então houve responsabilidade, houve ética, respeito, colaboração, dar valor ao trabalho (Cléo, p. 33).

Eu penso que, acima de tudo, o respeito. Respeitar aqueles que estão contribuindo também para o seu crescimento, seja os professores ou seus orientadores, como também os alunos, todos acrescentam (Norma, p. 6).

De maneira similar, Cláudia acha que se tornou uma pessoa “mais respeitosa e paciente” e de responsabilidade com a pesquisa. Porém, tem “muitos questionamentos” em relação a questões éticas na nossa área:

percebo que muitos trabalhos não têm cuidado ético nenhum ou não tem um procedimento, quando a universidade não exige, enfim. Não sei bem como funciona isso, se é a universidade, ou se é o programa específico que tem que ter frente à universidade, não sei! Mas eu percebo que a maioria não tem, não passa por nenhuma comissão ética. Então você vê trabalhos que, muitas vezes, acabam expondo muito os sujeitos [...]. Eu não sei, tem muita gente, tem vários autores que falam que, para definir uma área, a gente precisa desses critérios bem respeitados cientificamente (Cláudia, p. 20-21).

Cláudia expôs sua preocupação com o papel do comitê ético para as pesquisas dentro das universidades brasileiras.

Para Ruth, os valores que foram mais fortalecidos foram relacionados à questão de “identidade teórica”, no sentido de se “afirmar” dentro de uma linha de pesquisa, esse assunto é ético. O respeito com outras formas de pensar é fundamental para o pesquisador que vem unido a essa linhagem teórica, ela explicou:

às vezes, tem muitas pessoas que se fundamentam em falar da área do outro, ou falam: ‘essa minha é melhor’. Acho que a pesquisa dá essa segurança para a gente saber aonde você está pisando, mas com uma maturidade que você não precisa denegrir outras áreas para se confirmar na sua. Isso é muito legal, isso é ético. Tem muitas pessoas que não veem assim, mas eu não vejo assim (Ruth, p. 21-22).

Essa definição de linha teórica faz parte da formação e de ter um valor de identidade junto a uma forma de pensar. Até certo ponto, Ruth aponta ter fidelidade e coerência nas pesquisas e na postura profissional, sobretudo na atuação profissional e dentro da área de educação musical.

## **9.4 Perspectivas futuras**

### **9.4.1 Projetos acadêmicos e pessoais**

Os egressos mencionaram alguns projetos tanto acadêmicos como pessoais que surgiram depois de realizar o mestrado. David relatou a dificuldade de entrar nas universidades públicas, pela linha da música popular brasileira, porque as universidades que abriram vagas para professores de música popular priorizam a linha do Jazz. Ele se dedica às aulas na escola pública, já que não “apareceu” nenhum concurso depois que saiu do mestrado. Ainda tem “esperança” de dar aula no ensino superior, porque os planos – junto com sua esposa – são de que ele se aposente como professor universitário. Para isso, David acha que precisa entrar de novo no “cenário acadêmico”, pois, do contrário será “muito difícil”, e expressou: “a chance maior seria voltando a estudar, a fazer pesquisa, quem sabe, de aqui a algum tempo, fazer uma pós-graduação novamente, um outro mestrado ou doutorado, se passar muito tempo, tenho noção de que vai ser muito difícil de fazer” (p. 9). Percebe-se o interesse de trabalhar na universidade, porém, ele tem noção das exigências de preparação e da titulação necessária para ingressar em instituições de ensino superior.

Norma também 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. Em relação a essa preparação contínua, comentou: “eu acredito que vale a pena fazer o doutorado, sim! Acho que, para a gente que está na Educação, sabe que o estudo não para, não é? Tem que continuar estudando” (p. 3).

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:

eu entro na universidade em um dia e, no outro, estou criando o grupo de pesquisa, na hora, no outro dia, tomo posse e, no outro dia, já estou formando o grupo, para botar a garotada para pesquisar, para ler, para pensar comigo. Sim, sim, tem uma coisa que eu quero, eu disse para minha professora: ‘eu quero ser orientadora, eu quero ir para a universidade, eu quero trabalhar com a pesquisa’, porque eu estou encantada com pesquisa, o coração pulsa quando eu falo ‘pesquisa!’ (Cléo, p. 26).

Para Cléo, a experiência do grupo de pesquisa foi tão importante que se tornou um modelo para reproduzir no momento em que tiver a oportunidade de atuar na universidade.

Ruth tem vontade de fazer doutorado, está procurando um(a) orientador (a) similar a do mestrado, porque foi “muito legal” com sua orientadora. Por outra parte, outro projeto é trabalhar praticando a investigação. Ela comentou: “eu me dei tão bem na pesquisa, que hoje, se eu pudesse entrar numa instituição por causa da pesquisa, seria o meu sonho, porque eu amo fazer pesquisa, amo!” (Ruth, p. 11).

O projeto profissional de Joe é dar aula em uma universidade pública. Ele 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.

A única coisa que eu estou tentando tomar cuidado agora é achar um local para fazer o doutorado, onde talvez tenha [meu instrumento] para ter malucos que se entendam [risos] e talvez com um orientador assim que... eu estou procurando agora, alguém que diga assim: ‘oh, eu acho que essas ideias que você falou para mim, de possíveis pesquisas, são legais. Eu concordo em ser teu orientador. Tenta aí, se você passar a gente faz junto’. Então eu quero tentar achar pelo menos um professor-orientador assim, que também não deixe tanto na mão [...]. Realmente, eu quero aprender a fazer o trabalho, quero agora um pouco de suporte. Eu não quero, por exemplo, chegar, como no mestrado, que eu cheguei e: ‘o quê que é um referencial teórico?’. Não, eu quero que, quando eu tiver um problema, sei lá, imaginemos que no doutorado chegue e: ‘professor, o quê que é um referencial teórico?’ Daí ele diz: ‘Joe, um referencial teórico é mais ou menos isso, isso e isso, está joia? Tem esse livro aqui, lê ele eu acho que você vai entender bem’. ‘Ah, ok, ótimo!’. Sabe? Eu não queria ter que chegar

na minha tese e estar com essa assim: o quê que é um referencial teórico mesmo? Então eu estou tentando achar um, estou nisso (Joe, p. 23).

Além de procurar um orientador que realmente guie a investigação no doutorado, Joe acha que o tema de pesquisa tem que ser algo “novo”, no sentido de contribuir para a área de educação musical. Inclusive chegou a procurar doutorados no exterior para avaliar outras possibilidades.

Os egressos citaram outros projetos, como versar a dissertação para o formato de livro. Depois de concluir o mestrado, Pedro teve essa demanda da sua dissertação para “virar livro”. Porém, ainda não conseguiu atender a essa demanda, entendendo que seria outro tipo de escrita, como explicou: “é um outro processo que você transforme essa linguagem acadêmica para uma linguagem interessante, com a fluência tipo de um livro para o leitor” (p. 21). Esse projeto começou durante 2013, um ano depois de defender a dissertação, Pedro começou a “formatar”, só que, por questões pessoais, foi retardando o projeto.

De maneira similar, Raquel tinha o projeto de transformar sua dissertação em livro e contou os detalhes:

eu tive convite de três editoras para publicar o trabalho e eu não consegui mandar para publicar, porque eu acho que não está bom para virar livro. Aí eu falei com uma das editoras, que eu achei uma das editoras mais bacana e tal. Eu pedi para eles um prazo, que eu queria reescrever para publicar rescrito, porque não queria eh... e eles: ‘não, tá bom desse jeito!’. E eu falei: ‘não, não está!’. E acaba que eu nunca tenho tempo de sentar e reescrever, porque, na verdade, eu teria que tirar uns meses sabáticos para conseguir pôr do jeito que eu quero. E aí, no final das contas, nem publico do jeito que está e nem termino para publicar, mas, enfim [risos] (Raquel, p. 8).

Além da ideia do livro, Raquel tem pensado em fazer o doutorado “em breve”, porque “sente falta de ter alguém para dialogar” que seja da área de educação musical. Ela acha que dialogar com as pessoas de outra área “também é muito rico”, no entanto, tem coisas que ela quer debater com outro educador musical, como as experiências na área.

Outros egressos querem retomar os temas de pesquisa trabalhados no mestrado e dar continuidade no doutorado, a seguir, dois exemplos:

essa minha área é bem interessante, a autoeficácia é muito bacana, eu quero continuar essa pesquisa com o doutorado, para mim é bem importante isso. Porque a autoeficácia tem tudo a ver com a sensação do aluno de música, que ele sempre se acha incapaz, quando ele não tem conhecimento prévio ou um ouvido muito desenvolvido, ele se acha incapaz. Então essa pesquisa de autoeficácia foi muito bacana com os alunos de percepção, eu gostei muito assim da matéria. Quero levá-la adiante, vamos ver! (Lílian, p. 2-3).

[...], mas eu voltei a pensar agora que eu vou fazer seleção para o doutorado, mais para o final do ano. Especificamente do piano em grupo, mas, pensando

o ensino de piano mesmo, nas licenciaturas em música, que vai envolver o piano em grupo também. Porque, às vezes, tem também a questão do ensino a distância, porque o ensino a distância é o ensino em grupo também. Então muitas coisas eu vou prosseguir na pesquisa, mas assim numa perspectiva diferente, que vai ter outras coisas (Towers, p. 5).

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.

Maria Chica tem feito algumas pesquisas práticas dentro de suas aulas. Apesar de se sentir preparada para fazer pesquisa, no momento não tem “esse tempo” para se dedicar à investigação. No futuro, quer fazer pesquisa com alguns interesses pessoais e pretende fazer “trabalhos maiores” (p. 6).

Fá considera que, se conseguisse fazer um doutorado, “mais na frente”, já com a experiência de ter cursado o mestrado, ela estará um pouco mais “experiente” em relação a questões metodológicas, por exemplo, com levantamento de dados (p. 3). Ela quer cursar um doutorado a distância, por questões da vida pessoal e profissional. Fá imagina que um doutorado nessa modalidade seria a melhor opção para suas circunstâncias e justifica sua ideia:

gente! Um doutorado a distância. Não sei porque ninguém ainda no Brasil teve essa brilhante ideia, abrir um doutorado assim. A coisa mais fácil do mundo, você filma as aulas, põe no *YouTube*, a gente assiste, põe senha para assistir, a gente vai lá fazer a prova escrita para passar, mas faz tudo à distância. Aí, você não está fazendo entrevista comigo? [entrevista por *Skype*] Hoje em dia, você não precisa mais esse sair, porque eu agora estou numa fase da minha vida que eu tenho que tomar uma decisão: ou a minha carreira ou minha família. Eu estou com 38 anos de idade, meu marido é filho único e não tem ninguém no mundo. Eu sou quase sozinha também, se a gente não tiver filho vai ser só nós dois. Então assim, eu acho que eu preciso pensar realmente, seriamente agora nisso, na minha vida pessoal, minha vida familiar. Eu não consegui ter filho até agora por causa desses problemas pessoais que eu tive [...] (Fá, p. 14).

O doutorado a distância ajudá-la-ia a realizar o desejo da maternidade e continuar trabalhando, explicou:

[...] porque aí eu posso trabalhar menos, entendeu? Eu não tenho como parar de trabalhar, isso não tem jeito, eu vou ter que trabalhar, porque, se não consigo fazer um doutorado, porque se for a distância assim, eu já olhei até em outros países, doutorado nos Estados Unidos a distância, mas é tudo pago e a gente tem salário de professor de educação básica, você não tem grana para isso (Fá, p. 14).

Fá inclusive acha que o doutorado e o mestrado a distância ajudariam outras pessoas, por exemplo, em cidades distantes da capital, têm pessoas que não podem sair da localidade porque trabalham e “não pode ficar só por conta de estudar”. Fá acredita que, na “realidade no Brasil”, poucas pessoas podem somente se dedicar a estudar.

Mara ainda não tem pensado onde vai fazer o doutorado e também explica que, por questões familiares, postergará esse plano, como relatou:

[...] Porque meu marido está fazendo mestrado agora, e eu vou esperar ele terminar o mestrado para a gente ir juntos para o doutorado. Nossa ideia é sair para os dois fazer o doutorado ao mesmo tempo, então têm todas essas coisas, mas provavelmente 2019 vamos sair (Mara, p. 7).

Como se observa, também a questão familiar do casal faz parte do planejamento para cursar futuramente um doutorado, esses assuntos apareceram de maneira "natural" nas entrevistas, mostrando como as questões pessoais estão ligadas, quase sempre, às decisões acadêmicas.

Para Cláudia, foi muito importante passar pela experiência do mestrado para pensar sobre o curso de doutorado. Porque, quando morava em sua cidade [que é uma capital de estado], por causa de suas condições de moradia, não conseguiu sair para outra universidade e ficou fazendo mestrado “ali mesmo”. Decidiu não “emendar” o doutorado com o mestrado e falou para si mesma: “não! Para, senta, pensa, pesquisa onde pode fazer, o que você vai fazer, tenta fora, tenta, mas, não faz de qualquer jeito, não faz em qualquer lugar, nem com qualquer pessoa!” (Cláudia, p. 19). Porém, depois começou a procurar “de novo” as possibilidades do local com “mais calma”, apareceu a ideia de continuar com o doutorado porque surgiu o “gostinho de querer mais”. Cláudia acha que o mestrado é uma preparação para o doutorado, porque proporciona o contato com outras questões que poderá “definir melhor” (p. 23).

Ruan tem a “esperança” de fazer o doutorado. Na época em que terminou o mestrado, até cogitou a ideia de emendar com o doutorado, mas essa ideia se foi “esfriando por conta de outras questões”. Especificamente por causa da precaução com a questão financeira, por não ter um trabalho estável e em função do receio de ficar sem vínculos empregatícios, quando acabasse a bolsa, depois de quatro anos de doutorado.

[Depois do mestrado] eu fiquei meio que numa crise financeira, fiquei com medo do doutorado me causar um problema maior quanto a isso, por exemplo, entrar no doutorado, e se eu conseguisse a bolsa do doutorado, que era maior, e quando chegasse no fim, se eu precisasse repetir a dose e ter que parar todo trabalho para concluir o doutorado, a queda ia ser maior, aí eu não

sabia onde ia parar. Então fiquei com receio financeiro e fui me reerguendo. Quando eu consegui me reerguer, que conseguir pagar as contas em dia, tudo direitinho, e viver mais tranquilo, conseguir fazer uma reserva para qualquer emergência, será hora de eu pensar em voltar a fazer o doutorado. Só que aí, eu fiquei com medo, eu falei: ‘deixa eu aqui! Que está ficando bem!’, e a vida financeira foi subindo, foi melhorando, melhorando a vida financeira e eu falei assim: ‘não vou fazer o doutorado’. Aí fiquei aquietado, adormeci essa ideia. E é como estou aqui, se passaram três anos [risos], sim eu acho que três anos já, porque defendi em 2013. Então, se passaram três anos já, e eu estou aqui ainda sem pensar em voltar a fazer o doutorado (Ruan, p. 7).

Mesmo que Ruan tenha a ideia de fazer doutorado, tem adiado isso por causa da experiência de ter terminado o mestrado e ficado com problemas financeiros. Está convencido de que tem que planejar a situação econômica e de trabalho, porque uma bolsa de estudos só dá um período de tempo de “estabilidade”.

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.

#### **9.4.2 Aperfeiçoar-se em pesquisa no doutorado**

Durante a entrevista, abordei sobre o aperfeiçoamento da prática de fazer pesquisa, perguntei se os egressos consideravam importante ou necessário cursar um doutorado para se aperfeiçoarem na prática de investigar.

Nícolas considera importante fazer um doutorado, pois, aí, poderia desenvolver a pesquisa em um período de tempo maior, tendo dois anos para cursar as disciplinas e dois anos exclusivos para a pesquisa. Cursar um doutorado “auxiliaria bastante”, porque aprenderia outras formas de fazer pesquisa, conheceria outro orientador e aprenderia “outras coisas”. Inclusive a experiência de pós-graduação enriquecer-se-ia ao cursar o doutorado em outro programa, com outros professores e poderia ter outros “saberes envolvidos” (p. 7).

Vários entrevistados revelaram estarem interessados em continuar sua preparação em pesquisa no curso de doutorado, tanto por causa da questão do tempo como pelo interesse de aprofundar seus temas de pesquisa, como mostram alguns exemplos a seguir:

o mestrado te ensina fazer a pesquisa, você inicia algo e, no doutorado, de fato, você vai fazer a pesquisa e contribuir com o mundo, tipo fazer de fato a pesquisa que você iniciou no mestrado (Ruan, p. 7).

Eu acho que se faz doutorado, porque se sente que fica faltando, porque, no doutorado, é aonde você aprofunda mesmo, não é? O tempo é maior (Towers, p. 5).

Ah, sim eu sinto [que é necessário fazer doutorado], porque dois anos foi muito pouco para se fazer pesquisa, porque eu sei que, no doutorado, agora, eu preciso de uma coisa autoral; não que o mestrado não seja, mas [o doutorado] vai ser um trabalho que eu vou ter mais tempo para investir, então pode ser que tenha mais profundidade, discussão, uma contribuição maior, pode ser que isso aconteça. E eu acho que isso poderia me ampliar profissionalmente também (Ruth, p. 20).

De maneira similar, para Cléo, é importante fazer um doutorado, porque poderia se “debruçar na pesquisa” e seria “muito mais prazeroso”. O mestrado foi um “grande aprendizado”, conseguiu conhecer o caminho metodológico e “enxergar” a teoria e a epistemologia da área e, no doutorado, seria um “maior aprendizado”. Com o mestrado, Cléo sente-se “encorajada” para fazer pesquisa, não se atreve a falar a palavra “preparada”, porque a considera “muito forte”. Embora seja importante se aperfeiçoar, comentou: “o doutorado é um passo legal, mas não é uma condição, eu posso continuar a prática da pesquisa com o mestrado, mas eu acho que poderia melhorar se continuasse no doutorado” (Cléo, p. 34).

Fazer um doutorado, para Joe, significa tentar “solidificar” os caminhos metodológicos do mestrado e “comprovar” a utilização dessas metodologias, como comentou:

eu fiz um caminho pelo mestrado e eu ia tentar de novo pelo doutorado e ver se dava certo. E é claro, obviamente, algumas coisas não vão dar certo e é aí que vai ter o aprendizado para você melhorar a pesquisa. Nesse sentido, eu acho que fazer o doutorado ia melhorar [...]. Sei que vai ter as coisas boas, que é o conhecimento, que vou aprender a mais, seja com o ensino, com o aprendizado, com música, quanto em fazer pesquisa também. Não que eu me ache pronto para fazer pesquisa, mas assim, eu vou botar à prova o que eu aprendi no mestrado e ao tentar fazer de novo eu vou melhorar, vou aperfeiçoar o que eu fiz (Joe, p. 22-23).

Para Joe, o doutorado serviria para colocar novamente à “prova” a metodologia utilizada em sua dissertação de mestrado, isso significaria se “aperfeiçoar” em pesquisa.

Ademais, considera importante cursar um doutorado para ter maiores possibilidades de trabalhar na universidade pública.

David considera que, para quem não está dentro da carreira acadêmica, não é necessário fazer um doutorado. Também depende do nível de pesquisa que se pretende realizar, se é para gerar conhecimento, participar de um congresso ou tentar ingressar novamente na carreira acadêmica, com certeza, é importante. Ele opinou:

fazer pesquisas de mestrado e doutorado só para quem quer realmente seguir carreira acadêmica, que é o que eu percebi, porque, para quem não vai trabalhar dentro da universidade, ser realmente um professor universitário, serve só pelo prazer de aumentar o conhecimento, de exercitar a intelectualidade, etc. Agora, profissionalmente mesmo, só para quem vai continuar a carreira acadêmica (David, p. 11).

Para Lílian, a pergunta sobre a importância de se aperfeiçoar em pesquisa cursando o doutorado foi “complexa”, ela concluiu:

eu acho que é o melhor caminho, porque você estando dentro da academia, é muito mais tranquilo de desenvolver pesquisa, tem ali olhos de orientações, de outros professores que podem contribuir, se encontra com colegas que podem escrever com você, tem pessoas da mesma área que podem trocar ideia, grupos de pesquisa, e isso eu acho que ela se desenvolve bem melhor se você estivesse fazendo um doutorado. É claro, eu posso me inserir num grupo de pesquisa mesmo sem estar fazendo doutorado, eu posso continuar estudando mesmo sem estar fazendo doutorado, mas eu acho assim, essa coisa meio *freelancer* acaba não funcionando muito, você vai deixando de lado. Então, o fato de você ter o apoio da academia para prosseguir os estudos, eu considero importante, sim, e, até porque, com o doutorado, você tem um espaço de tempo maior para poder desenvolver pesquisa [...]. Então, pensando e respondendo, sim, eu acho que é importante (Lílian, p. 11).

Lílian acredita que realizar trabalhos de pesquisa independente de um contexto acadêmico é complicado. Por outro lado, pensando na questão de elaboração da investigação, no doutorado, é possível ser mais específico. Os primeiros dois anos são para dar um “*start*” no tema, depois, pode-se tentar solucionar os problemas que não foram solucionados com a pesquisa do mestrado e talvez prosseguir com a linha de pesquisa e aprofundar no doutorado.

Fazer um doutorado, para Cláudia, seria importante para reafirmar-se como pesquisadora. Também porque é importante para ter vínculos com academia, se ela não fizer o doutorado, “é muito difícil” trabalhar como pesquisadora. Na “nossa área”, não existem concursos para ser só pesquisador, o meio para fazer pesquisa é estar vinculado com uma universidade (p. 25).

Ruth tem interesse em fazer o doutorado por causa das oportunidades para continuar fazendo pesquisa. Ela explicou a dificuldade de praticar a investigação fora de um contexto acadêmico:

pesquisa sem universidade, sem chances, porque é isso que eu estou te falando, tem pessoas que recebem [dinheiro], e tem pessoas que não recebem, mas tem esse olhar de pesquisador e atitude de pesquisador. E pesquisa não põe dinheiro na sacola, na prática, longe da universidade, e eu preciso pagar minhas contas, não posso viver de pesquisa. Até onde eu pude eu liguei o conhecimento teórico com as minhas práticas como profissional. Mas assim um pesquisador, eu não consigo ver. Eu já ouvi falar que fora do Brasil tem pesquisadores independentes; mas eu não consigo ver hoje uma chance, para eu ser pesquisadora longe da universidade, não existe. Eu tenho interesse em fazer ou doutorado, porque eu tenho interesse pessoal, eu amo pesquisa, gosto muito, mas eu não sei se eu viraria como uma pesquisadora independente, aí é uma incógnita (Ruth, p. 20).

Mesmo que, para Ruth, seja um “gosto” desenvolver pesquisa, nos espaços laborais onde tem atuado, não teve incentivo para desenvolver pesquisa acadêmica. No entanto, ela faz o esforço de vincular a teoria aprendida no mestrado com sua prática profissional. Ruth deseja realizar doutorado por causa do gosto que tem pela pesquisa e pelas oportunidades acadêmico-profissionais. O melhor espaço para continuar investigando, com uma remuneração financeira, seria dentro da universidade. Alguns dos egressos estão vislumbrando seu futuro como professores universitários, esperando concursos públicos para se inserirem na universidade e realizarem os projetos de investigação que têm planejados.

Tem outros egressos que contrastam com a ideia de que a universidade é o único espaço para realizar pesquisa. Raquel, por exemplo, acredita que se pode fazer investigação fora da universidade. Ela continuou desenvolvendo, “de certa forma”, sua pesquisa de mestrado, implementando alguns dos resultados dentro de sala de aula. Considera que essa ação dá seguimento à pesquisa, mesmo sem se tratar especificamente de um doutorado. Explicou a legitimidade que dá ter uma titulação e detalhou:

[...] A pesquisa dá para fazer fora do doutorado? Dá! Mas, se você fizer um doutorado, você vai ter um título, você vai ter uma tese, então isso te legitima mesmo e te dá mais poder de diálogo, status profissional, enfim, eu quis fazer só o mestrado. E é importante, no meio acadêmico, a gente é professor, então... eu não acho essencial para pesquisa, mas para carreira acaba sendo muito importante você ter um doutorado (Raquel, p. 14).

Embora Raquel acredite que “não seja necessário” fazer um doutorado para continuar desenvolvendo pesquisa, também pensa que tem benefícios cursar um doutorado dentro de

uma estrutura institucional, dentro de um contexto onde se consegue dialogar com os pares e ter um orientador. Ela comentou:

eu acho que quero fazer o doutorado, porque eu acho fantástico você poder ficar quatro anos dentro da universidade, discutindo um tema, tendo o orientador. Eu acho importante o orientador para dialogar com você, para te fazer enxergar coisas que você não está vendo, ter alguém para dialogar. É muito solitário, às vezes, pesquisar sozinho é muito ruim. Se você está inserido dentro de um contexto de pesquisa, de um grupo, é muito mais rico outros olhares do que só o seu olhar. Então, para isso, eu vejo a importância do doutorado, mas refinar a pesquisa, eu acho que você pode fazer isso sozinho, como o que eu disse, o importante é você ter outros olhares, mas você pode ter outros olhares longe do doutorado, num grupo de estudo, em outros vínculos (Raquel, p. 12).

A maioria dos entrevistados procuraria um doutorado para desenvolver seus conhecimentos e suas habilidades como pesquisadores, para testar, comprovar e conhecer outras metodologias. Também procuraria cursar um doutorado com o entusiasmo de continuar a investigar os temas de pesquisa abordados no mestrado ou aprofundar teorias dentro da área de educação musical, isso relacionado a dispor de um tempo maior, de quatro anos, para cursar e realizar suas investigações. Finalmente, outro motivo é somar a experiência prévia do mestrado para continuar com o que seria um dos ápices da formação universitária, os estudos de doutorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo compreender a formação de alunos de mestrado em educação musical a partir dos olhares de egressos de mestrados acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil. O estudo pretendeu identificar os aprendizados e analisar as experiências feitas durante a formação no mestrado, especificamente relacionadas com a elaboração de pesquisa acadêmica.

O método utilizado foi o estudo de caso, tomando os pressupostos de Merriam (2009), Yin (2015) e Flick (2009). A utilização do estudo de caso, nesta pesquisa, permitiu analisar a realidade complexa e pouco explorada, da formação de pós-graduados em educação musical. A coleta de dados foi realizada através de um questionário *online* e de uma entrevista semiestruturada, realizada à distância, apoiada nos trabalhos de Gil (2008), Bell (2008) Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), Taylor e Bogdan (1994). Para a categorização e a análise dos dados, considerei 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.

Para a revisão da literatura relacionada com o tema de pesquisa, foi realizado um mapeamento da área de educação musical, pensando-a como um campo de conhecimento no Brasil. Apresentei alguns textos produzidos ou que foram traduzidos no país para o português e que contribuíram para a reflexão sobre a área como campo de conhecimento (BASTIAN, 2000; KRAEMER, 2000; SOUZA, 2000a, 200b). Foram apresentados também alguns manuais de pesquisa e estudos sobre o estado da arte da produção brasileira no campo da educação musical, tanto de teses e dissertações como de revistas e anais de eventos na área. Também foram revisados temas existentes na literatura sobre formação acadêmica na pós-graduação em educação musical, discutindo estudos relacionados com: motivos de estudar a pós-graduação (TEACHOUT, 2004a; 2004b; HARRISON, 2011); impactos na prática docente (CONWAY, EROS E SANLEY, 2009; MARTIN, 2016); sobre orientações de trabalhos acadêmicos (FREGA e MONDANI, 2006; HARRISON, 2012; LEONG, 2010; MADSEN, 2003; SIMS e CASSIDY, 2016; SOUZA et al., 2005) e sobre a possibilidade de cursar a pós-graduação *online* em educação musical (GROULX e HERNLY, 2010; KOS e GOODRICH, 2012).

No referencial teórico, a pesquisa apoiou-se no significado de comunidade científica (FOUREZ, 1995) e no domínio de um ofício intelectual (MILLS, 2009), considerando-se esses conceitos como elementos que constituem a formação em pesquisa e a identificação de

um grupo, nesse caso, o grupo de mestres egressos de programas acadêmicos. Relacionado com a construção da área em educação musical como um campo científico, foram abordados pressupostos teóricos dos autores como Kramer (2000), Bastian (2000), Souza (1996, 2001, 2003 e 2007) e Frega (1986, 1997 e 2000), que acompanharam as reflexões sobre a formação e a consolidação da área de educação musical. Esses autores propõem repensar as metodologias adotadas e constituídas para captar objetos específicos assim como a importância de formar profissionais capacitados na prática de pesquisa para fortalecer a produção de conhecimento na área.

Para os propósitos desta pesquisa, a utilização dos recursos questionário *online* e entrevista a distância resultaram em uma combinação funcional no sentido de serem dois instrumentos que se complementaram e que funcionaram de maneira flexível para coletar as informações no campo empírico. Essa pesquisa pode servir como exemplo para realizar outros estudos que possam utilizar esses tipos de recursos. O questionário ajudou a “preparar” os participantes “para o tema” e para realizar a entrevista, concretizada posteriormente. Além de gerar uma base de dados concretos, com informações sobre os perfis e interesses dos egressos, as respostas para os questionários serviram como um parâmetro para observar o envolvimento que os egressos tiveram com o tema. Essa questão refletiu-se nos depoimentos durante as entrevistas, que trouxeram à tona a necessidade de falar sobre e de tratar do tema da formação na pós-graduação. A combinação das técnicas de coleta – questionário *online* e entrevista a distância – conseguiu captar informações com diferentes características, que, metodologicamente, foram possíveis de serem justapostas e confrontadas no tipo de estudo qualitativo adotado.

A utilização de recursos tecnológicos (novas tecnologias de informação e comunicação) para realizar tanto o questionário *online* como a entrevista a distância, mostrou a possibilidade de realizar estudos qualitativos com o apoio desses recursos para se aproximar de campos empíricos distantes geograficamente, como foi o caso dos 18 participantes desta pesquisa, moradores de diferentes regiões do país. Os recursos tecnológicos podem ser uma alternativa para pesquisas que contam com poucos subsídios.

A análise dos dados coletados, apresentada em seis capítulos, considerou: a caracterização dos participantes; as linhas descontínuas (atividades e situações pontuais no tempo); as orientações; as linhas contínuas (atividades e situações difusas no tempo); a defesa; contribuições do mestrado e perspectivas futuras.

Diversos aspectos sobre a formação de mestres em educação musical foram abordados no percurso deste estudo. Foi necessário descrever o grupo de participantes,

explicando brevemente sua formação anterior ao mestrado, suas experiências profissionais, procurando conhecer os motivos que tiveram para ingressar no mestrado em educação musical.

No questionário e nas entrevistas, foram propostas questões sobre a formação em um contexto universitário, estruturado com disciplinas, orientações e processos protocolares que compõem essa formação. Outros assuntos referiram-se à sua formação durante o mestrado, tanto em momentos específicos que marcavam ciclos dentro desse processo, como: cursar disciplinas, fazer o Exame de Qualificação ou o momento da defesa de dissertação; como também em atividades que foram realizadas durante o tempo todo e que fazem parte desse processo de formação, como: a leitura e a escrita, hábitos de estudo, orientações e também situações como trabalhar e estudar e aspectos emocionais e pessoais envolvidos ao longo do mestrado. Foi importante considerar o momento atual dos participantes, perguntando como se veem após cursar o mestrado e quais seriam as perspectivas futuras em relação ao impacto desse mestrado em sua vida acadêmica e profissional e o interesse pela continuidade do fazer pesquisa.

### ***Resultados***

No grupo de 18 participantes desta pesquisa, havia um leve predomínio de mulheres, 10 (55,56%) em relação aos homens, 8 (44,44%). Os participantes são naturais de quatro regiões do país (Centro-oeste, Nordeste, Sudeste e Sul) porém, alguns deles cursaram suas graduações e pós-graduações em outras localidades. Os egressos predominantemente terminaram sua formação em instituições públicas. Embora esta pesquisa não tivesse como foco o perfil profissional dos egressos, foi apresentada, de uma forma breve, sua atuação na educação musical e em espaços onde se desenvolvem profissionalmente. Descrever essas características ajudou a entender vários relatos relacionados com seus interesses tanto de fazer o mestrado quanto com relação à escolha de seus temas de pesquisa.

Para além da avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação, a discussão sobre os objetivos e as escolhas individuais dos pós-graduandos egressos é de fundamental importância para a consolidação da pós-graduação em música e para a carreira de pesquisadores e professores universitários. Os motivos para esses egressos cursarem a pós-graduação, permitiram compreender alguns aspectos da dimensão humana das experiências, vivenciadas durante o mestrado, bem como o impacto que elas exercem na formação de sujeitos partícipes, enquanto pesquisadores e educadores musicais.

Ao analisar os processos por meio dos quais os mestrandos foram aprendendo a fazer pesquisa, apareceram questões relacionadas a parâmetros institucionais que deram um marco a esses processos, tanto as estruturas acadêmicas de cada instituição (regulamentação interna, características do Programa, corpo docente, oferecimentos de disciplinas) como as regulamentações nacionais a respeito da pós-graduação (ingresso, prazos de finalização, bolsas). Além dessas estruturas mais “formais”, os entrevistados destacaram os contextos regionais (maior ou menor acesso à universidade correspondente à região ou local de moradia). Além disso, os egressos também descreveram situações pessoais que surgiram durante seus estudos, como estudar e trabalhar, as demandas familiares e estados emocionais, que, até certo ponto, afetaram de uma forma positiva ou negativa seu desenvolvimento

No momento do ingresso no mestrado, as aprendizagens ocorrem tanto dentro das disciplinas obrigatórias e optativas da pós-graduação como nas orientações individuais. Destaca-se que as dificuldades, no início, para delimitar os problemas de pesquisa estavam relacionadas com a formação prévia em pesquisa. Os egressos tiveram muitas expectativas de que o mestrado iria cobrir todas as “lacunas” resultantes da graduação relacionadas à iniciação científica. Foi identificado que o processo de iniciar uma pesquisa partindo de diferentes níveis dependeu, em certa medida, das experiências prévias e dos hábitos de leitura e escrita acadêmica. 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.

É importante destacar que, além do interesse por algum tema de pesquisa – que geralmente estava relacionado com sua prática profissional –, apareceram diferentes posturas epistemológicas relacionadas à área de educação musical. Cabe destacar que não houve consenso sobre os assuntos e objetos de estudo pertencentes à área de educação musical. Alguns assuntos pareciam que estavam entre objetos de estudos mais musicológicos ou da performance, outros vinculados, exclusivamente, a teorias de outras áreas, como da educação ou psicologia. Isso teve repercussão na dificuldade de compreender os caminhos teórico-metodológicos das pesquisas. Em contraste, alguns egressos relatam pertencer a linhas de pesquisa muito delimitadas com marcos teóricos e metodologias específicas, as quais lhes ajudaram a seguir um “caminho seguro” durante todo o processo de construção da pesquisa.

Durante esse processo, foi importante a orientação sob a qual realizaram suas pesquisas. Por exemplo, o tipo de orientação foi um aspecto que teve impactos na elaboração da pesquisa. Aqueles que tiveram uma orientação mais constante e, ao mesmo tempo, organizada sentiram-se com mais segurança para realizar o trabalho, porém, em alguns casos,

o fato de não terem tido orientações “precisas”, obrigou-os a assumirem certa autonomia nos processos investigativos. O papel do orientador foi destacado por vários entrevistados como um eixo de sua formação acadêmica, na maioria dos depoimentos, referiram sentir admiração, respeito e gratidão pelos professores-orientadores. Nesta pesquisa, não se encontrou nenhum caso “grave” relacionado com o tema das orientações (orientação desqualificadas, choques teóricos, relações desgastadas entre orientador e orientando), porém, foram relatadas situações “de outros” colegas ou de impressões pessoais sobre orientadores que não realizam sua função como mentores do processo de investigação. Entre outras coisas, sobre orientações, detalharam-se aspectos como, organização do tempo e modalidade de orientação (presencial ou a distância), momentos que, geralmente, foram organizados para construir uma dissertação.

Os aprendizados em momentos específicos, como realizar o Exame de Qualificação do projeto em andamento ou as finalizações da escrita e a experiência da defesa final, foram momentos delineados por questões temporais (os prazos institucionais e o tempo pessoal do processo de elaboração do trabalho) e por aspectos pessoais (atitude perante o público experiente, exposição oral, controle dos nervos e emoções). Os depoimentos revelaram experiências nesses momentos que deixaram “marcas” na formação dos egressos. Por exemplo, apesar de experimentar um momento tenso durante a defesa, como responder perguntas ou apresentar o trabalho para um público, tudo contribuiu para uma formação acadêmica e pessoal mais sólida.

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, aos quais Mills se refere como partes que levaram os egressos a procurar e terminar essa formação. A vivência de cada situação contribuiu para a formação dos egressos, não só como educadores musicais “pesquisadores” mas, também, nos aspectos mais humanos 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; superar perdas e mudanças na família; e superar questões econômicas e psicológicas, que foram 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.

De alguma maneira, os participantes realizaram uma “avaliação” dos cursos de pós-graduação, revisando o tempo para realizar o curso de mestrado. Nas exigências da CAPES,

o tempo oficial para concluir o mestrado é de 24 meses, os quais foram avaliados pelos entrevistados como mínimos para aprender e praticar pesquisa acadêmica.

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. Os depoimentos destacaram as dificuldades desse processo formativo desde as suas graduações. Alguns programas de graduação em música não estão comprometidos com os processos de iniciação científica, o que limita o conhecimento e o acesso à atividade de pesquisa. 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.

### ***Contribuições e desdobramentos***

A discussão da temática proposta nesta tese diz respeito aos aspectos particulares dos egressos no ingresso, no andamento e na conclusão de um curso de mestrado, visando formar acadêmicos-pesquisadores na área de educação musical.

Ao analisar as contribuições da pós-graduação para o aprender a fazer pesquisa, espero ter trazido elementos para refletir sobre o papel e a responsabilidade dos programas de pós-graduação na formação de pesquisadores na área; sobre a importância de formar professores universitários capacitados para continuar o ensino e a prática da pesquisa com seus alunos e com grupos de pesquisa e colocar em discussão alguns desafios da pesquisa na área da educação musical.

Por se tratar de uma pesquisa com um grupo de 18 egressos da pós-graduação no nível de mestrado, trata-se de um estudo que não permite generalizações. Por isso, sugere-se

a realização de pesquisas em outros programas, ampliando os resultados para outras instituições, de tal forma que a comparação e a troca de experiências possam fortalecer as investigações sobre a pós-graduação *stricto-sensu* em educação musical.

Respeitando as diferenças regionais e os projetos institucionais, acredito ser possível repensar uma agenda de formação que parta das situações reais dos alunos e de seus projetos de profissionalização, congregando o processo de formação também através da pós-graduação com possibilidades de fortalecimento do campo da educação musical e apoiando-se em produções científicas afeitas à nossa realidade.

Repensar a formação de profissionais especializados na área de educação musical, considerando também as diferenças da pós-graduação em países da América Latina e outros, é uma necessidade latente que precisa de mais análises. Isso pode gerar formulações para propor programas de mestrado e doutorado em outros contextos, parâmetros de diagnóstico, desenhos e avaliações que gerem novas propostas acadêmicas; adequadas aos contextos e fundamentadas em pesquisa sistematizada. Dessa forma, poder-se-ia fortalecer a educação musical como uma área independente, que, todavia, luta pela valorização de suas especificidades e de seu espaço em relação a outras áreas do conhecimento dentro das universidades.

Destaco que o desejo por reforçar o entendimento da área como autônoma e independente é um assunto diretamente de meu interesse, porque, nas universidades de meu país, o México, a área específica de educação musical é quase invisível em relação a outras áreas da música, como etnomusicologia, práticas interpretativas, teoria musical e composição. Por essas preocupações, espero que este trabalho contribua para pensar a formação do educador musical e sua preparação em pesquisa, desde a graduação até os níveis de pós-graduação. A conclusão do doutorado dá-me a responsabilidade de pensar meu papel como professora-orientadora e pesquisadora e, talvez, nos desafios de consolidar um grupo de pesquisa e contribuir para a construção de uma “comunidade científica” local.

Esta investigação colocou um leque de assuntos relacionados com a formação do mestre em educação musical e, talvez, possa parecer um estudo pretensioso quanto à variedade de temas. É possível pensar que o estudo poderia ter focado um tema único de todos os abordados. Porém, o próprio campo empírico e a pouca literatura sobre o assunto, no Brasil, demandaram realizar um estudo mais “amplo” no que diz respeito a temáticas e assuntos desses processos de formação em pesquisa na pós-graduação. No entanto, para futuros desdobramentos deste trabalho, pode-se pensar na possibilidade de delimitar assuntos sobre a formação de mestres, como, por exemplo: sobre os motivos de ingresso na pós-graduação;

condução e orientação de trabalhos acadêmicos, impactos da pós-graduação nas práticas acadêmicas e profissionais; e desenvolvimento da leitura e escrita acadêmica, para mencionar alguns.

Em relação a outros trabalhos que podem surgir a partir desta temática, talvez possam estar relacionados com: formas de avaliação de processos em pesquisa na pós-graduação; atuação de pesquisadores na área de educação musical; estruturação, organização e produção de grupos de pesquisa em educação musical; formação de professores-orientadores para atuarem na universidade; e avaliação de cursos de mestrado e doutorado acadêmico.

Para finalizar, espero que esta pesquisa contribua para pensar mais sobre os processos de formação nos níveis de pós-graduação e refletir sobre o percurso formativo dos educadores musicais desde a graduação até a pós-graduação. Por se tratar de um assunto ainda pouco estudado, espero que a contribuição deste trabalho deixe caminhos para a reflexão sobre os processos que envolvem a prática de investigar e a construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Daniel. J. Online Versus Traditional Master of Music in Music Education Degree Programs: Students' Reasons for Choosing. *Journal of Music Teacher Education*. National Association for Music Education, v. 25, n. 1, p. 52–64, 2015.

ARAÚJO, Anderson Henrique. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – RUMUS/UFRN, *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.155-163, 2014.

ARROYO, Margarete. *Estudos de pós-graduação que focalizam juventudes, músicas e escolas: algumas indicações para a Educação Musical*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, 2008.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille Braun. *O estado do conhecimento do campo temático juventude, música e Escola: resultados iniciais*. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17 2007., São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2007.

BARBOSA, Maria Luiza, CHAGAS, Antonio, CRISTAL, Quedma Rocha e SANTIAGO, Diana. Dissertações e teses defendidas no PPGMUS-UFBA entre 1990 e 2015. In: SANTIAGO, D. *25 anos do PPGMUS-UFBA: reflexões sobre uma trajetória*. Salvador: EDUFBA, 2016, p.79-346.

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.

BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1992-1997*. Santa Maria: UFSM, 1998.

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

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. *OPUS*. Goiânia, v. 9, 35-48, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO Ana Maria Netto (Orgs). *A bússola de escrever: Desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2ª. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

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 Portugal. 1994, 334 p. Título original: *Qualitative Research for Education*.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

BUDASZ, Rogério (Org.). *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas* ANPPOM- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, vol. 1, Goiânia, GO, 2009.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. *A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003)*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* Natal: UFRN, Departamento de Música, 2006. p. 76-81.

CASTRO, Claudio de Moura. *A prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, Rosane Michelli. A pós-graduação em educação no Brasil: Alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. *Educação em Revista*, v. 28, n. 04, p. 263-287. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/11.pdf>>

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. *Estudos de Psicologia*, Natal: v. 12, p. 37-46, 2007.

CONWAY, Colleen; EROS John; STANLEY Ann Marie. Perceived effects of the Master of Music in music education on P-12 teaching practice. *Research Studies in Music Education*, v. 31, n. 2, p.129-141, 2009.

CORRÊA, Luciara Bilhalva; OLIVEIRA, Luciana Conter de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A construção da pesquisa na caminhada do mestrado. *Ambiente & Educação*, v. 12, p. 111-129, 2007.

DALBEN, Angela Inmaculada Loureiro de Feritas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992- 2011). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n.30, p. 103 -118, Jan/Jun. 2013.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Revista Em Pauta*, v.12, n. 18/19, p.65-93, Abr/Nov. 2001.

\_\_\_\_\_. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, Set. 2010.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, n. 7, p. 76-82, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p.130-142, Jan/Jun. 2014.

DEL BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. *Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17. São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13

DUPRAT, Regis. A Pós-graduação em Música no Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007, p.29-36.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da Abem*, n. 5, p. 45-57, Set. 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (I). *Revista da Abem*, n. 15, p. 11-26, set. 2006a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical no Brasil- Teses e Dissertações- Diversidade Temática, Teoria e Metodológica. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007a, p.37-52.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da Abem*, v.16. Porto Alegre: Abem, p.95-111, mar., 2007b.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 2002-2005*. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006b.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Publicações da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música) 1989-2010*. Índice de Autores e Assuntos – Educação Musical. UNIRIO-PPGM, Rio de Janeiro, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010. p.155-175.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*, Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

\_\_\_\_\_. La educación musical basada en la investigación. *CIEM - Boletín de Investigación Educativo Musical*, Buenos Aires, n. 11, p. 11-19, agosto, 1997. Ano 4.

\_\_\_\_\_. *Educación Musical e Investigación Especializada*. Buenos Aires: Recordi, 1986.

\_\_\_\_\_. La investigación en las enseñanzas musicales. *LEEME - Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. n. 1, p. 1-8, Maio. 1998. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega98.pdf>>

FREGA, Ana Lucia; MONDANI, Alicia. La investigación em la formación superior del docente de música: reflexiones en torno a observaciones efectuadas a partir de ejercicios de

réplica. *CIEM - Boletín de Investigación Educativo Musical*, Buenos Aires, n. 38, p. 20-28, Diciembre, 2006. Ano 13.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010. p.155-175

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Docência, Vida Cotidiana, e Mundo Contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas?. *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, p. 137-150, 2003. (Edição especial).

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; WEILAND, Renate Lizana. Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da Abem têm revelado? In: SOUZA, Jusamara; KLEBER, Magali; DIAS, Antônio; FIALHO, Vania; FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; WEILAND, Renate Lizana; MACIEL, Edineiram Marinho (Org.). *Música, educação e projetos sociais*. 1ªed. Porto Alegre: TOMO Editora, 2014, v. 1, p. 63-94.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO Ana Maria Netto (Orgs). *A bússola de escrever: desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2ª. Ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 215-226.

GALIZIA, Fernando Stanzione, LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013) *revista da abem*, Londrina, v.22, n.33, p. 77-93, Jul/Dez. 2014.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs). *A bússola de escrever: desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

GAZO, Pilar Figuera; RAITZ, Tânia Regina; LLANES ORDÓÑES, Juan. Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. *ETD*. v.15, n.3, p.612-627, Set./Sez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1276>. Acesso em: 08 Abril. 2014.

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

GUERRERO USEDÁ, Maria Eugenia. Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*. v.6, n.1, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4459920>. Acesso em: 08 abril 2014.

GROULX, Timothy J. e HERNLY, Patrick. Online Master's Degrees in Music Education: The Growing Pains of a Tool to Reach a Larger Community, *Update*, v. 28, n. 02, p. 60-70, 2010.

HARRISON, Scott. D. 'Letting go': An auto-ethnography of higher degree supervision in music. *International Journal of Music Education*. v. 30, n. 02, p. 99-110, 2012.

\_\_\_\_\_ . There's a fine line between pleasure and pain: why students enrol in higher degrees in music and music education. *Australian Journal of Music Education*. p. 66-75, 2011.

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

IBARRA ROSALES, Guadalupe. Las nuevas formas de producción de conocimientos y su impacto en la formación de investigadores en la UNAM. *Tiempo de Educar*, p. 66-89, Jan./Dez. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100404>> Acesso em: 08 abril. 2014.

JANZEN, Thenille Braun. *Pesquisa documental sobre a temática "juventude e música" a partir da produção brasileira stricto sensu do período de 1996-2006*. In: SEMANA DA MÚSICA, 4., 2007, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, Departamento de Música, 2007.

KEMP, Anthony (Org). *Introdução à investigação em educação musical*. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KOS, Ronald P Jr. e GOODRICH, Andrew. Music teachers' professional growth: Experiences of graduates from an online graduate degree program. *Visions of Research in Music Education*, n. 22, p. 1-26, 2012.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMC, 1999.

LEONG, Samuel. Mentoring and research supervision in music education: Perspectives of Chinese postgraduate students. *International Journal of Music Education*. v. 28, n. 2, p.145-158, 2010.

LIMA, Pardo Maria Benedita; COLNAGO, Neucideia Aparecida Silva. Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação. *Revista Paidéia*. v.21, n. 49, p. 237-246, Maio./Ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2011000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2011000200011&script=sci_arttext)>

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. v. 12, n. 2, p. 265-282, Maio./Ago. 2005.

LLAURADÓ, Oriol. O trabalho de campo Online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años. *Netquest*. Disponível em: [http://www.netquest.com/papers/trabajo\\_campo\\_online\\_ollaurado.pdf](http://www.netquest.com/papers/trabajo_campo_online_ollaurado.pdf) Acesso: 19 de julho de 2016

LUCAS, Maria Elizabeth. Sobre o significado da pesquisa em música na universidade. *Porto Arte*, v. 2, n. 4, p. 51-55, 1991. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27418>>

MACHADO Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO Ana Maria Netto (Orgs). *A bússola de escrever: desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2ª. Ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-66.

MADSEN, Clifford. K. Instruction and supervision of graduate students in Music Education. *Revista -Research Studies in Music Education*. n. 21, p. 72-29, 2003.

MARTIN, Lisa D. Doctoral Students in Music Education: Occupational Identity, Career Intent and Commitment, and Confidence for Teaching in Higher Education. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 26(1) p. 13–27, 2016.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 1, n. 1. 1999. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>>

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de Caso: Uma Reflexão sobre a Aplicabilidade em Pesquisas no Brasil, *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações* . FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8–18, Jan./Abr. 2008.

MATEIRO, Teresa. (Org.). *Considerações sobre a pesquisa em educação musical. Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – Índice de Autores e Assuntos 2006-2012*. Florianópolis: UDESC, 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisas na área de educação musical com o auxílio do computador na análise de dados qualitativos. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n.27, p.101-121, Jul./Dez. 2005.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI Hortênsia. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis. *Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical*, 2013.

MATEIRO, Teresa; VECHI Hortênsia, EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). *Revista da abem*, Londrina, v.22, n.33, p. 77-93, Jul./Dez. 2014, p. 380-388.

MENDIETA RAMÍREZ, Angélica (Org.). ¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. *Retos y propuestas*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015.

MERRIAM, Sharan B. *A Guide to Design and Implementation (Revised and Expanded) from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Trad. Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

MONTES BALDERAS, Patricia. La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación. In: PACHECO MÉNDEZ, Teresa; DÍAZ BARRIGA, Ángel (Org.), *El posgrado em educación em México*. Instituto de Investigaciones sobre la México Distrito Federal: Universidad y la educación-IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. 2009, p. 89-121.

MORAES, Rafael Vicente de. Por uma pesquisa imaginativa na formação do jovem pesquisador. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. v.11, n.21, p. 105-118, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180115442010>> Acesso em: 08 abril. 2014.

MORÁN OVIEDO, Porfirio (Org). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México Distrito Federal: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación-IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. 2011.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. A função formador da pesquisa nos cursos de graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – MG. Relato de Experiência. Revista *ouvir OUver*, Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Artes, UFU, n.1, p. 87-94. 2005.

OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-graduação em educação musical: resultados preliminares. *Revista da Abem*, n. 4, p. 61-98, Set. 1997.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley et al. Produção científica sobre educação musical escolar: uma análise das referências de artigos da Revista da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22. João Pessoa, 2012. *Anais...* João Pessoa: Anppom, 2012. p. 1879-1886.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*, São Paulo: Hucitec-UNESP, 1998.

PACHECO, Roseli; DE OLIVEIRA, Cleiton (Orgs). *Orientações em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa; DÍAZ BARRIGA, Ángel (Orgs), *El posgrado em educación em México*. México Distrito Federal: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación-IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. 2009.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação Musical*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERUJO SERRANO, Francisco. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. Tradução de: Marcos Marcionilo - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. CAPES. *Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação brasileira*, v.8, n. 15, mar. 2011.

SANCHEZ PUENTES, Ricardo. Didáctica de la Investigación en la Enseñanza Media Superior. In: MORAN OVIEDO, Porfirio (Org.). *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México D.F: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 47-65.

SANTIAGO, D. *25 anos do PPGMUS-UFBA: reflexões sobre uma trajetória* 1ed. Salvador: Editora do Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2016. v. 1

SANTOS, Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. S. Aprendendo a orientar. In: PACHECO, Roseli; DE OLIVEIRA, Cleiton. *Orientações em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 59-84.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. *OPUS: Revista da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – Campinas: ANPPOM*, 2003, Ano 9, n. 9, p. 49-72, Dez. 2003.

SEBASTIÁN, Jesus. Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica. *Revistas electrónicas educación*. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/superior/jsebastian.pdf>> Acesso em: 08 abril. 2014.

SEDAS NUNES, Adérito. *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Presença, 10ª edição Lisboa: 1991.

SERRANO AMAYA, José Fernando. Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. *Revista Nómadas*. n. 7. 1997. Disponível em: <<http://www.ucentral.edu.co/investigacion/instituto-de-estudios-sociales-contemporaneos/revista-nomadas/historico-de-la-revista-nomadas>> Acesso em: 08 abril. 2014.

SEVERINO, Augusto Joaquim. Pós-graduação e pesquisa o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs). *A bússola de escrever: desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SILVEIRA, Clarice Santiago. *A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica*. 2012, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará Universidade Estadual Do Ceará, 2012, Fortaleza.

SIMS, Wendy L. e CASSIDY, Jane W. The Role of the Dissertation in Music Education Doctoral Programs. *Journal of Music Teacher Education*, v. 25, n. 3, p. 65–77, 2016.

SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da Abem*, Londrina, v.24, n.36, p. 55-70, Jan./Jun. 2016

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

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.

\_\_\_\_\_. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, Abr./Nov. 2000a.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem*,. Porto Alegre, v.8, p.7-10, Mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa em Educação Musical*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* ANPPOM, 1997, p. 49-53. <Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/486>>

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

\_\_\_\_\_. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n. 33, p.109-120, Jul./Dez. 2014

SOUZA, Jusamara et al. *Prática da pesquisa em grupo: um relato de experiência na área de educação musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, Departamento de Música, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane. (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1998-2002*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de A. R.; RIBAS, Maria Guiomar; RAMOS, Silvia Nunes (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Musical*. Porto Alegre: Tomo Editorial (no prelo).

SOUZA, Jusamara; TREJO LEÓN, Rosalía. Impactos do mestrado em educação musical na formação de futuros pesquisadores: um estudo com egressos de sete instituições brasileiras. In: TOURINHO, Cristina (Org.) *Formação Profissional em Música: Projeto PROCAD/Casadinho (Livro II)*. Jundiá: Paco Editorial, (no prelo).

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tradução de Jorge Piatigorsky. *Methods. The Search for Meanings*. Editorial Paidós, Buenos Aires: 1994.

TEACHOUT. David J. Factors affecting individuals' decisions to enter music teacher education doctoral programs. *Action, Criticism & Theory for Music Education*. MayDay Group. Canadá: Brandon University School of Music, v. 3, n. 3, Dez. 2004a.

\_\_\_\_\_. Incentives and a Barriers for Potencial Music Teacher Education Doctoral Students. *Journal of Research in Music Education*. v. 52, n. 3, p. 234-247, 2004b.

TREJO LEÓN, Rosalía. *Un análisis crítico de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana (México) Origen, implementación y una visión futura*. 2009, 247 f. Dissertação de Mestrado em Didática da Música, Universidade CAECE de Buenos Aires, Argentina, 2009.

\_\_\_\_\_. Enseñanzas de investigación en educación musical: un relato de experiencia docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - Buap, México. In XII Encontro Regional Nordeste da ABEM. 12., Encontro Regional Nordeste do PIBID – Música, 1., 2014, São Luis. *Anais...* São Luis: UFMA, 2014. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_nordeste/nordeste/paper/view/760](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/760)

ULHÔA, Marta (Org.) Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em Música e Artes Musica até dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4, p. 80-94, Ago. 1997.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, Set. 2009.

YIN, K. Robert. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAIDAN, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J.; SILVA, Patrícia Gomes Carneiro da. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.129-160, Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a07.pdf>

ZILBERMAN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola de escrever: desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 329-335.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### E-mail convite de participação para esta pesquisa

Prezado (a):

Gostaria de convidá-la para participar de uma pesquisa em nível de Doutorado, orientada pela Profa. Dra. Jusamara Souza, cujo tema é a Formação do pesquisador em educação musical: um estudo com egressos de Programas de Pós-Graduação em música no Brasil.

Os participantes desta pesquisa são alunos egressos do Mestrado em Educação Musical de universidades brasileiras, dos anos 2011, 2012 e 2013. **Encontramos seu nome entre os egressos por meio da base de dados Lattes..**

Em uma primeira etapa, você responderá um questionário sobre as experiências em pesquisa e os processos de aprendizagem durante seus estudos de pós-graduação em educação musical. O questionário é composto de perguntas objetivas e será disponibilizado de forma digital. Desenvolvemos o questionário de forma que seu preenchimento possa ser feito em poucos minutos.

Na segunda etapa, você será convidado a responder algumas questões qualitativas que serão gravadas por meio de interações a distância, a combinar com você.

Se sua colaboração for possível, por gentileza, entre em contato comigo pelo e-mail [rtrejoleon@gmail.com](mailto:rtrejoleon@gmail.com) ou pelo celular (51) 8170 7537 (WhatsApp), manifestando sua disponibilidade.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da formação científica na área de educação musical!

Agradeço antecipadamente sua atenção e fico à disposição para qualquer dúvida.

Rosalía Trejo León  
Doutoranda  
Programa de Pós-graduação em Música  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

## APÊNDICE B

### Questionário: roteiro de questões



**Formação do pesquisador em educação musical:  
um estudo com egressos de Programas de  
Pós-Graduação em música no Brasil**



Prezado(a) colega:

Este questionário faz parte da pesquisa em nível de Doutorado, intitulada Formação do Pesquisador em Educação Musical: um estudo com egressos de Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil, orientada pela Profa. Dra. Jusamara Souza, no programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O questionário trata das experiências em pesquisa e os processos de aprendizagem durante seus estudos de pós-graduação em educação musical e é composto por questões subjetivas e objetivas.

As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações, eventos acadêmicos e científicos. A identidade dos participantes será mantida em anonimato (quando necessário, utilizando o pseudônimo eleito pelo respondente) conforme procedimentos éticos adotados.

Grata pela sua colaboração!

Rosalía Trejo León (PPGMus - UFRGS)

Li e aceito contribuir para a pesquisa

### DADOS PESSOAIS

Nome completo

Pseudônimo para pesquisa

Qual é a sua faixa etária?

- 20 a 25
- 25 a 30
- 31 a 35
- 36 a 40
- 41 a 45
- 46 a 50
- 51 a 55
- 56 a 60
- 61 ou mais

## Sexo

Masculino

Feminino

Outro

## Naturalidade

Cidade onde nasceu

## Cidade onde reside atualmente

## E-mail de contato

ex: meunome@exemplo.com

UF

Estado nasceu

UF

## FORMAÇÃO ACADÊMICA

### Qual é o seu curso de GRADUAÇÃO

### Nome completo da Instituição

Ex.: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ano de início

Ano de término

### Qual é o seu curso de MESTRADO ACADÊMICO?

Área de concentração

### Nome completo da Instituição

Ex.: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ano de início

Ano de término

### Qual é o seu curso de DOUTORADO?

### Nome completo da Instituição

Ex.: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ano de início

Ano de término

### Pós-graduação Lato Sensu (especializações):

#### Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) 1

Ano de início

Ano de término

Pós-graduação Lato Sensu (especializações):

**Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) 1**

**Ano de início**

**Ano de término**

**Nome completo da Instituição**

Ex.: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) 2**

**Ano de início**

**Ano de término**

**Nome completo da Instituição**

Ex.: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## EXPERIÊNCIA E ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Que ocupação ou cargo tem atualmente?

Marque as atividades que fazem parte de sua experiência profissional ATUAL. (Informe quantas opções precisar).

- Coro
- Orquestra
- Grupo vocal
- Grupos instrumentais
- Banda
- Músico solista
- Técnico de áudio
- Ensino de instrumento
- Ensino de teoria musical
- Docência musical até Ensino Médio
- Docência musical Ensino Superior
- Outros

Indique os ESPAÇOS mais importantes nos quais você concentra sua

experiência profissional pedagógico-musical ATUALMENTE. (Marque no máximo 4 alternativas)

- Escolas até Ensino Médio
- Aulas particulares
- Escola de música
- Projetos comunitários; ONGs
- Estúdios
- Conjuntos corais
- Conjuntos instrumentais
- Conservatório
- Universidade
- Outros espaços

## INGRESSO NO MESTRADO

Considerando os itens abaixo, indique os que o levaram a ingressar no mestrado, indicando a importância com NÚMEROS DE 1 A 5, SENDO 5 O DE MAIOR IMPORTÂNCIA E 1 O DE MENOR IMPORTÂNCIA. (Informe quantas opções desejar).

### Motivos

	Importância
Interesse pela aprendizagem	<input type="text"/>
Atuar/trabalhar na Universidade	<input type="text"/>
Probabilidade de melhorar financeiramente	<input type="text"/>
Exigência do local de trabalho pelo título/grau acadêmico	<input type="text"/>
Desejo de contribuir para formar futuros professores	<input type="text"/>
Interesse pelas características do programa de pós-graduação escolhido	<input type="text"/>
Oportunidades para participar e realizar pesquisa	<input type="text"/>
Para melhorar minha própria profissão	<input type="text"/>
Ter prestígio pessoal e reconhecimento	<input type="text"/>

Caso tenha outros motivos não listados acima, informe nos campos abaixo. (5 MAIOR IMPORTÂNCIA; 1 MENOR IMPORTÂNCIA)

a) Outro motivo

Importância

b) Outro motivo

Importância

c) Outro motivo

Importância

## DURANTE O MESTRADO

Indique três disciplinas (ou tópicos de interesse dentro das disciplinas) de seu mestrado que, na sua opinião, contribuíram para fazer pesquisa. Para cada uma, aponte ao menos uma contribuição.

Disciplina 1

Contribuições

**Disciplina 2**

**Contribuições**

**Disciplina 3**

**Contribuições**

**Durante o mestrado, que leituras o ajudaram a se iniciar na Pesquisa? (Mais de uma opção pode ser marcada).**

- Metodologia de pesquisa
- Epistemologia da educação musical
- Epistemologia da música
- Teoria Educativa
- Teoria da educação musical
- Teoria de música
- Outras

**Você já participou de algum Grupo de Pesquisa durante o Mestrado?**

- Sim
- Não

**Qual grupo?**

**Onde (instituição)**

**Período de tempo**

Ex.:2011-2015

**Indique duas contribuições por participar nesse Grupo de Pesquisa**

**2ª contribuição**

**1ª contribuição**

Durante seu mestrado, você recebeu algum tipo de Bolsa (CNPq, Capes, outra) ou apoio financeiro institucional?

- Sim  
 Não

Qual bolsa ou apoio intitucional?

Por quanto tempo?

**Durante o seu Mestrado, você trabalhava?**

- Sim  
 Não

**Qual era seu trabalho?**

**Esse trabalho tinha alguma relação com o tema de Pesquisa?**

- Sim  
 Não

## ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E HÁBITOS DE ESTUDO

Por gentileza, lembre como organizou o tempo de construção da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, indicando o tempo (preferencialmente em meses) que levou para realizar cada etapa.

### Fases do trabalho

	Tempo
Delineamento do Problema de Pesquisa	<input type="text"/>
Elaboração do Projeto	<input type="text"/>
Revisão da Literatura	<input type="text"/>
Ida ao Campo	<input type="text"/>
Coleta de Dados	<input type="text"/>
Análise de Dados	<input type="text"/>
Escrita Final	<input type="text"/>
Revisão da escrita final	<input type="text"/>

**Quantas horas por dia, aproximadamente, você dedicava ao mestrado?**

**Eram ininterruptas?**

- Sim
- Não
- Às vezes

Mencione dois hábitos de estudo que tinha durante o seu mestrado.

**Hábito um**

**Hábito dois**

**Em que medida você ficou satisfeito com seus hábitos de estudo?**

1 2 3 4 5

Muito insatisfeito      Muito satisfeito

**Comente sua resposta sobre a satisfação com seus hábitos de estudo**

**Na sua opinião, o tempo do Mestrado é suficiente para aprender a fazer pesquisa?**

- Sim
- Não

**Por que?**

## EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

**ANTES** do mestrado, você teve contato com **LEITURAS ACADÊMICAS**?

- Sim
- Não

**Como isso aconteceu?**

**Sobre quais assuntos?**

**ANTES** do mestrado, você teve alguma experiência com **ESCRITA ACADÊMICA**?

- Sim
- Não

**Como isso aconteceu?**

**Sobre quais assuntos ESCREVEU?**

As perguntas seguintes se referem a produções acadêmicas escritas a partir da formação do MESTRADO.  
Se desejar, inclua experiências com artigos que

**Você já escreveu artigos científicos INDIVIDUALMENTE?**

- Sim
- Não

**Quantos foram publicados?**

**Comente suas experiências com a escrita INDIVIDUAL**

**Você já escreveu artigos científicos COM COLEGAS?**

- Sim  
 Não

**Quantos foram publicados?**

**Comente suas experiências de escrever com COLEGAS**

**Você já escreveu artigos científicos COM SEU (SUA) ORIENTADOR(A)?**

- Sim  
 Não

**Quantos foram publicados?**

**Comente suas experiências de escrever com o(a) ORIENTADOR(A)**

**Você já escreveu artigos científicos com OUTRAS PESSOAS?**

- Sim  
 Não

**Quantos foram publicados?**

**Comente suas experiências de escrever com OUTRAS PESSOAS**

**Escreveu OUTRAS publicações ACADÊMICAS?**

- Sim  
 Não

**Indique quais:**

- Livro  
 Capítulo de livro  
 Resenha  
 Ensaio  
 Resumo  
 Trabalho para eventos  
 Produção didática  
 Artigo de divulgação  
 Outro

## QUESTÕES FINAIS

Qual é o seu nível de interesse ATUAL em trabalhar com PESQUISA ACADÊMICA?

1 2 3 4 5

Muito baixo      Muito alto

Mencione valores éticos e/ou morais que foram fortalecidos ou aprendidos durante seu MESTRADO

Outros comentários/observações. (Opcional)

Enviar

## APÊNDICE C

### Entrevista: roteiro de perguntas

#### DURANTE O MESTRADO

1. Durante o Mestrado, você fez Exame de Qualificação?

( ) SIM. Que lembranças positivas você tem da Qualificação?

Que lembranças negativas você tem da Qualificação?

Que contribuição a Banca de Qualificação trouxe para o seu trabalho?

( ) NÃO.

2. Que lembranças positivas você tem dos últimos meses que antecederam a defesa?

3. Que lembranças negativas você tem dos últimos meses que antecederam a defesa?

4. O que você fez para se preparar para a defesa oral?

#### DEFESA FINAL E APÓS A DEFESA

5. Quais foram os critérios para a escolha de sua BANCA de defesa?

6. Indique algumas contribuições que a BANCA de defesa trouxe para o desenvolvimento posterior de seu trabalho

7. Indique as aprendizagens que você teve com a sua Defesa.

8. Indique ao menos três sensações, emoções ou sentimentos que surgiram logo após a defesa.

#### APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO

9. Após concluir o seu mestrado, você se sentiu preparado para continuar pesquisando de modo independente?

( ) SIM. ( ) NÃO. POR QUÊ?

10. A prática de fazer pesquisa, durante o mestrado, contribuiu para sua atividade profissional?

( ) SIM. Em quê? ( ) NÃO. Por quê?

11. Você considera que é necessário fazer um doutorado para aperfeiçoar a prática de fazer pesquisa?

( ) Sim. ( ) Não. POR QUÊ ?

12. Para alguém que quisesse fazer um mestrado em sua área, o que você recomendaria?

13. Você gostaria de acrescentar algo relacionado com suas experiências acadêmicas no Mestrado ou sobre esta pesquisa?

## APÊNDICE D

### CARTA CESSÃO

EU, [nome completo]\_\_\_\_\_,  
[estado civil]\_\_\_\_\_, carteira de identidade  
número\_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que cedo os  
direitos de minhas entrevistas, gravadas pela pesquisadora, para Rosalía Trejo León, podendo  
as mesmas serem utilizadas, integralmente ou em suas partes, para fins acadêmicos, sem  
restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de  
citações, desde que minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando igualmente dos  
direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente  
documento.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé.

[Local / data]

Nome [com assinatura]