

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Breno Henrique Matias

**A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE
ITABIRITO/MG**

Mariana 2020

Breno Henrique Matias

A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE
ITABIRITO/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Mariana
Junho de 2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M433f Matias, Breno Henrique.

A formação inicial do(a) professor(a) de música para a educação básica [manuscrito]: um estudo na rede municipal de Itabirito/MG. / Breno Henrique Matias. - 2020.

172 f.: il.: , gráf., tab.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação - Música. 2. Professores de música - Itabirito (MG). 3. Saberes do docente. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:78.07(815.1)(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Breno Henrique Matias

A formação do professor de música para a educação básica: Um estudo sobre a formação do licenciado em música em Minas Gerais

Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador) - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (Membro Interno Titular) - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Juliana Santos da Conceição (Membro Interno Suplente) - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mônica Ávila Todaro (Membro Externo Titular) - Universidade Federal de São João del-Rei

Versão final
Aprovada em 29 de junho de 2020

De acordo

Professor (a) Orientador (a)
Dr. José Rubens Lima Jardimino



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/09/2020, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0083595** e o código CRC **53226E9F**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.006749/2020-18

SEI nº 0083595

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

À minha esposa Neuza pela compreensão e companheirismo;
Aos meus filhos Vitória e Áureo;
À minha mãe, meu pai e irmãos.

Agradecimentos

A Deus, que nos mantém perseverantes e a quem recorremos nas horas difíceis.

Ao meu orientador, professor José Rubens Lima Jardimino, pessoa ímpar, que tive o privilégio de conhecer e que terei como amigo para a vida inteira.

À minha família, esposa, filhos, mãe, pai, irmãos, que sempre acreditam que venceremos até mesmo quando nós duvidamos.

A todos os professores do mestrado, que nos trouxeram outro olhar para a educação.

Aos amigos do mestrado, Cláudia e Carlos Eduardo, por serem bons companheiros e nos ajudar com o trabalho de campo.

Aos professores e colegas de profissão de Itabirito que se dispuseram a participar da pesquisa.

Aos funcionários do ICHS que sempre tiveram o maior profissionalismo, respeito e atenção com os estudantes.

RESUMO

A pesquisa que deu lugar a esta dissertação focou a formação do professor de música para a escola de educação básica. O campo pesquisado foi a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito, em Minas Gerais, no qual a música é disciplina curricular da educação básica desde o ano de 2014. A música tem participado do currículo como atividade nas escolas desde o ano de 2005 por meio de um projeto de Artes na Escola. O campo possui professores de música efetivos no seu quadro funcional que atendem a todas as escolas municipais, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental I. Na metodologia da pesquisa, adotamos como técnica de construção dos dados, o grupo focal e o questionário de caracterização, além da análise documental nos currículos de formação dos professores sujeitos desta pesquisa. O Grupo Focal foi o principal instrumento de coleta de dados e teve Gatti (2005) como referência. Como referencial teórico, a pesquisa recorreu a Tardif (2010) e Pimenta (1999) no que concerne à compreensão dos saberes da docência. Para a parte analítica do trabalho, optamos realizá-la tendo como referência Bardin (1977), adotando a Análise de Conteúdo por meio da categorização, que organiza os dados e proporciona boa estruturação para a apreciação. As categorias de análise, algumas definidas *a priori* e outras emanadas da empiria (observação/grupo focal) são: Experiências e aprendizado musical direcionando a escolha da profissão; Finalidade da formação e da atuação com a música; Formação inicial; Saberes docentes; e Construção da identidade da música na escola. Os achados da pesquisa indicam que o processo de formação inicial dos professores de música exige conhecimentos no campo dos saberes da profissão, gerando experiências educacionais articuladas aos saberes pedagógicos, do conhecimento, curriculares, disciplinares e também aqueles que emergem das experiências de vida, mesmo que de forma inconsciente, mas que proporcionam a realização das escolhas profissionais para a carreira docente. Com o objetivo de verificar se a formação do professor de música tinha bases pedagógicas sólidas para uma atuação na escola de educação básica, os dados demonstraram que os professores possuem conhecimentos no âmbito da docência, no campo pedagógico, e que a atuação no contexto escolar vem reforçando esses conhecimentos pela prática e pela busca de formação continuada para superar as deficiências da formação inicial. Portanto, a hipótese de que a licenciatura em música havia possibilitado formação pedagógica capaz de instrumentalizar o professor para o trabalho na educação básica não se confirmou, visto que há uma disparidade entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas, comprovada tanto pelas falas dos pesquisados quanto pelos documentos analisados.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Professor de música. Saberes docentes

ABSTRACT

The research that gave rise to this dissertation focused on the formation of the music teacher for the basic education school. The researched area was the Municipal Education Network of the city of Itabirito in Minas Gerais, in which music has been a curricular subject in basic education since 2014. Music has participated in the curriculum as an activity in schools since 2005 through an Arts project at school. The area has certified music teachers in its staff and serve all municipal schools covering early childhood education and the first phase of elementary education. In the research methodology, we adopted the data, the focus group and the characterization questionnaire as a construction technique, in addition to conducting documentary analysis in the studies curricula of the professors subject to this research. The focus group was the main data collection instrument and had Gatti (2005) as a reference. As a theoretical framework, the research used Tardif (2010) and Pimenta (1999) in what concerns the understanding of teaching knowledge. For the analytical part of the work, we chose to do it using Bardin (1977) as a reference, adopting Content Analysis through categorization, which organize the data providing a good structure for the assessment. The categories of analysis, some defined a priori and others that emanate from empiricism (observation / focus group) are: Experiences and musical learning guiding the choice of the profession; Purpose of training and acting with music; Initial formation; Teaching Knowledge, and Construction of music identity in school. The research findings indicate that the process of initial formation of music teachers required specific information in the area of the profession's knowledge, generating educational experiences linked to pedagogical, curricular, disciplinary knowledge and also those that emerge from life experiences, even that unconsciously, which provide the realization of professional choices for the teaching career. With the objective of verifying if the formation of the music teacher had solid pedagogical bases for a performance in the school of basic education the data demonstrated that they have knowledge in the scope of teaching, in the pedagogical area and that the performance in the school context reinforces this knowledge through practice and through the search for continuous educations in order to overcome the deficiencies from initial studies. Therefore, our hypothesis that the degree in music had enabled pedagogical preparations capable of equipping the teacher to work in basic education has not been confirmed. What we found was a disparity between the specific disciplines and the pedagogical disciplines, which was proven both in the speeches of the respondents and in the documents analyzed.

Keywords: Initial teacher education. Music teacher. Teaching knowledge

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Música em Instituições Públicas Estaduais em Minas Gerais	57
Quadro 2 - Cursos de Música em Instituições Públicas Federais em Minas Gerais	58
Quadro 3 – Autores e Categorias de Análise do Saber Docente	67
Quadro 4 - Organização das Etapas de Análise de Pesquisa	90
Quadro 5 - Categorias de Análise Criadas pelo Grupo Focal	97
Quadro 6 – Formação dos Participantes antes do Ingresso na Universidade	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições de Formação em Música no Brasil	56
Tabela 2 - Currículos das licenciaturas cursados pelos professores	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prática e Consciência Profissional	75
Figura 2 - Figuras Musicais Representativas dos Participantes	84
Figura 3 - Percurso da Análise de Conteúdo	95
Figura 4 - Modelo de formação de professores de música na América Latina	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de ingressos em curso de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2008 - 2018	36
Gráfico 2 – IDEB de Itabirito	79
Gráfico 3 – Habilitação por Instrumento	81
Gráfico 4 - Tempo de Atuação como Professor de Música	82
Gráfico 5 - Tempo de Atuação nas Escola Municipais de Itabirito	82
Gráfico 6 - Professor e Carga Horária Semanal	83
Gráfico 7 - Professor X Escolas Por Semana	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC – Atividade Acadêmico Científico Cultural
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CFE – Conselho Federal de Educação
CIAE – Curso Intensivo de Artes na Educação
CMAEE – Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CRE – Centro de Referência Educacional
DEE – Disciplinas Específicas de Educação
DEM – Disciplinas Específicas de Música
DOA – Disciplina de Outras Áreas
EAB – Escolinhas de Artes do Brasil
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMG – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEA – Movimento de Escolinhas de Artes
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PED – Projeto de Estímulo à Docência
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProUni – Programa Universidade para Todos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: AS LICENCIATURAS E AS FORMAÇÕES ESPECÍFICAS	22
1.1 Percurso das Licenciaturas no Brasil	23
1.2 Formação do Professor de Artes no Brasil	36
1.3 A formação do Professor de Música no Brasil	46
2 PILARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	67
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	77
3.1 O Lugar (<i>locus</i>) da Pesquisa: elementos históricos e dados educacionais	78
3.2 Os Sujeitos da Pesquisa – Licenciados em Música	80
3.3 O Método	84
a) <i>Estruturação do Grupo Focal</i>	87
b) <i>O Grupo Focal</i>	88
3.4 A Análise de Conteúdo	90
4 SER PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA: FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIA	99
4.1 Experiências e Aprendizado Musical Direcionando a Escolha da Profissão	100
4.2 Finalidade da Formação e da Atuação com a Música	109
4.3. A Formação Inicial	114
4.3.1 Saberes do Conteúdo: o currículo de formação dos professores de música de Itabirito 127	
4.4 Saberes da Docência	139
4.5 Construção da Identidade da Música na Escola	145
CONCLUSÕES	154
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	168

APÊNDICE 1 – Questionário.....	168
APÊNDICE 2 – TCLE	171
APÊNDICE 3 – Roteiro do Grupo Focal	173

INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento sobre a formação do professor, sobretudo a do professor de música, despertou-nos interesse durante a graduação, momento em que as disciplinas pedagógicas, o estágio supervisionado e as experiências vivenciadas no Projeto de Estímulo à Docência (PED), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, conduziram o olhar deste pesquisador para a formação docente. Dessa maneira, o Trabalho de Conclusão do Curso de música, base para a finalização da licenciatura, foi direcionado para essa formação.

Além disso, a prática como professor de música na rede pública e privada culminou em questionamentos sobre a formação, o espaço de atuação, o ensino, as práticas e a situação da disciplina música no contexto escolar. A música ainda não tem raízes fixadas nas escolas de educação básica, ela está em processo de construção.

Ao ingressar como professor de música na rede municipal de Itabirito, com um grupo de professores formados na área específica e com o enorme desafio de fazer funcionar algo novo na educação, a questão da formação docente ficava cada vez mais em evidência.

O problema de pesquisa possui uma relação estreita com o pesquisador, e esse trabalho na docência em música e a formação inicial com inserção em projetos que visavam fortalecer o ser professor instigaram-nos a aprofundar no tema da formação do professor de música. A partir desse momento, destinamos tempo e trabalho para compreendê-la, tornando-a elemento de análise, além de perceber que essa formação se relaciona com a própria trajetória do pesquisador, professor de música que atua no contexto da cidade de Itabirito, e quer observar melhor essa formação e os desafios que a cercam.

A presente pesquisa tem como objeto a formação docente do professor de música. Nesse campo de conhecimento, investigamos se a formação inicial dos professores de música da rede pública do município de Itabirito contempla as necessidades pedagógicas para atuação na educação básica.

Diante dessa indagação, trabalhamos com a hipótese de que essa formação inicial é capaz de estabelecer a base pedagógica para o professor de música atuar na educação básica, uma vez que esses professores são egressos de licenciaturas e que estas possuem finalidade formativa de professores, principalmente para aqueles que irão atuar na escola básica.

Também objetivos específicos emergiram dessa investigação: i) analisar a formação dos professores de música de Itabirito durante a formação inicial; ii) identificar os processos de

inserção da música como disciplina curricular no município; iii) verificar quais as necessidades de formação demandadas a esses professores no contexto da educação básica; iv) examinar como os professores de música avaliam sua formação inicial após terem contato com as necessidades formativas para a educação básica; v) além de buscar identificar em que medida os saberes necessários à docência foram abordados na formação inicial dos professores de música.

Para compreendermos essa formação voltada para a educação básica, escolhemos como campo a rede municipal de ensino de Itabirito, por ser uma cidade que tem a música como disciplina escolar, que nos proporcionaria verificar a pergunta geradora da pesquisa.

No Brasil, são poucas as cidades que instituíram a música como disciplina escolar. A educação básica tem a música nas escolas muitas vezes de forma não especializada, utilizando a música como ferramenta de ensino, instrumento de controle da turma, da rotina escolar e de tantas outras maneiras, mas não com a finalidade de estudar música, isto é, usada como meio e não como fim. Por essas e outras questões, encontrar um município que tenha a música no currículo das escolas não é algo usual, muito pelo contrário, é uma situação muito rara, tanto que, na Região dos Inconfidentes, apenas Itabirito atende a esse requisito.

A disciplina de música possibilita com que estudos que visem analisar a formação tornem-se possíveis; para isso, é importante a presença do professor de música na escola, contextualizando sua atuação na educação básica.

O município de Itabirito instituiu a música no currículo das escolas no ano de 2005 por meio do projeto de Artes na Escola e em 2013 realizou concurso público para efetivação de profissionais da música e de outras áreas. A música por meio desse projeto conseguiu se estabelecer na escola e se solidificar, ganhando espaço no currículo. Nesse tempo, a Lei Federal nº 11.769/2008 trazia a música como conteúdo obrigatório em todas as escolas brasileiras, uma conquista da categoria de profissionais da educação musical, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Entretanto, houve um veto ao profissional específico, fato que será explicado com mais detalhes no capítulo de formação do professor de música.

Já em 2014, a prefeitura de Itabirito, apoiada no projeto de Artes na Escola, na Lei nº 11.769/2008 e no concurso público, implementa a música como disciplina escolar. No final de 2016, a Lei nº 11.769/2008 foi revogada através da Lei nº 13.278/2016, durante o governo Dilma Rousseff. Mesmo assim, mantém-se, no município de Itabirito, o ensino de música como disciplina curricular da educação básica, com onze professores, em exercício, especialistas na área musical, em todas as escolas.

Os sujeitos desta pesquisa são professores de música das escolas de educação básica nessa cidade. No campo funcional, há efetivos e contratados com atuação em todas as escolas municipais e que possuem experiência na docência que varia entre 1 ano a até mais que 10 anos. Há nesse grupo professores que participaram do projeto de Artes na Escola, quando ainda a música nem era disciplina, e esses profissionais foram graduados na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Esse quadro que se apresenta na cidade de Itabirito, com a inserção da música como disciplina, possibilita um campo de pesquisa muito específico e também muito rico devido ao fato de música estar presente na escola pública com profissionais formados em licenciatura e serem efetivos no cargo, o que dá maior credibilidade e garantias de continuidade desse trabalho.

Quanto à formação do professor de música, é preciso ter consciência de que ela ainda sofre influências do espaço, como apresentado por Del Ben (2003), que cita a multiplicidade de espaços de atuação do músico como elemento importante que interfere no perfil do egresso e na formação. Outros autores apresentam uma formação que também já sofreu interferências com a multiplicidade de nomenclaturas e a polivalência como elemento presente também nas ações e na relação com as escolas (PIRES, 2003). A formação desse professor de música envolve a relação da educação musical com a educação básica (JOLY, 2017), e as transformações impostas pelas leis são elementos que podem ajudar a modificar a formação docente em música (ESPERIDIÃO, 2011); (SOBREIRA, 2017).

São muitas as variáveis que podem modificar ou direcionar a formação docente e pretendemos analisar parte desse campo, com foco na área de música e nos professores de música da escola de educação básica de Itabirito.

Esta pesquisa se pautará pelo cunho qualitativo, que nos permite compreender a análise de maneiras, perspectivas, pontos de vista e situações dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), além dos fenômenos em situações naturais (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário de caracterização e o grupo focal, além dos históricos cursados pelos professores durante a graduação, que passaram por uma análise documental.

O questionário de caracterização foi utilizado para conhecermos os participantes de maneira a caracterizá-los, compreender os elementos que pudessem ser levantados de forma padronizada quanto à formação, dados pessoais e profissionais, bem como à docência e à música.

O grupo focal foi mais específico: buscamos encontrar elementos da formação, captar como esses participantes percebiam sua formação diante do contexto de trabalho, como apresentavam em suas falas os saberes da docência quanto à experiência, aos pedagógicos e aos específicos da área. Nesse grupo, conseguimos ouvir os participantes de forma coletiva, momento em que puderam discorrer livremente sobre temas relativos à formação e às experiências musicais antes da universidade.

No grupo focal nos pautamos pelas orientações de Gatti (2005), que apresentou a história dessa técnica e os caminhos para sua aplicação cuja escolha para coleta de dados não foi aleatória, pois para sua aplicação seria necessário que os participantes possuíssem relação direta com o tema da pesquisa e que as discussões pudessem abordar as experiências cotidianas desses participantes. Dessa maneira, o grupo focal foi escolhido como principal instrumento da nossa coleta de dados, visto que ele conseguiria captar bem o propósito deste trabalho, proporcionando dados que pudessem ser analisados à luz do referencial teórico.

Os históricos escolares da graduação dos professores participantes passaram por uma análise documental, quando fizemos a organização das informações contidas nesses documentos e as colocamos dispostas em uma tabela que trouxe melhor visualização dos dados.

Investigamos a formação docente por meio dos dados trazidos pelos professores ao se referirem a sua atividade de educação musical no contexto escolar, instante que enfrentam os desafios da prática e buscam o amparo nas teorias frente ao desafio de ensinar.

Depois de realizado o grupo focal, transcrevemos as falas e optamos em utilizar a análise de conteúdo como meio de organização dessa fonte de informação. Para tal, recorremos a Bardin (1977), que apresenta diversas formas de análise de conteúdo de comunicações. Como nossos dados estavam no campo da oralidade, essa técnica nos possibilitou fazer a análise e por isso optamos por escolhê-la. Essa técnica propõe três fases: 1 – a pré-análise; 2 – a exploração do material; 3 – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Seguimos o caminho descrito na técnica e criamos nossas categorias de análise, sendo algumas *a priori* e outras emanadas dos dados. Para conhecer e analisar essa formação dos professores de música, utilizamos categorias de análises, abordando os saberes docentes, bem como o curso de formação inicial e as influências da iniciação musical dos pesquisados na sua vida profissional, quando atuam na escola de educação básica.

Encontramos – como achados desta pesquisa – elementos que comprovam um direcionamento da licenciatura em música para a área específica, quando os pesquisados

apontaram esse direcionamento e os dados documentais serviram de confirmação das falas dos pesquisados.

Como base conceitual e histórica, realizamos estudos bibliográficos sobre a formação docente, sobre os saberes necessários à formação profissional, o percurso das licenciaturas no Brasil, a formação do professor de Artes e a formação do professor de música nas licenciaturas.

Na seção denominada “Percurso das Licenciaturas no Brasil”, apresenta-se a origem das licenciaturas e os diversos objetivos e tendências formativas que, associados às demandas da escola básica, conformavam a formação docente. Aponta-se também a formação dentro do esquema 3+1, que explicaremos com detalhes no primeiro capítulo, e a grande disparidade entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas da área de conhecimento. Nessa seção, é apresentada a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e realizada análise sobre como os aspectos da política de formação de professores estavam dispostos nessas leis. Aqui tratamos da LDB nº4024/61, da Lei nº 5692/71 e da LDB nº 9394/96. Outro elemento de importante destaque foi a criação das licenciaturas curtas e do viés polivalente da formação, de caráter tecnicista, fazendo surgir o termo educador em contraposição ao termo professor, que foi vinculado nesse período ao tecnicismo.

A formação do professor de Artes no Brasil é elemento de exposição neste trabalho. Apresenta inicialmente a formação fora de instituições que ofertam a base pedagógica, formando técnicos e artistas, que em determinados momentos, assumiram a atividade do ensino. Discute-se também o papel formativo da Escola de Belas Artes, as influências do movimento da “Escola Nova” para a concepção de arte e do objetivo de ensino, a criação das Escolinhas de Artes do Brasil, a inserção da Educação Artística como disciplina e curso de formação de professores, além da reformulação dos parâmetros de formação pela Proposta Triangular. Além desses marcos, nessa seção, também ocupar-se-á da criação da disciplina Artes e da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como da formação específica em linguagens artísticas, na modalidade licenciatura.

A formação do professor de música também é apresentada separadamente da formação do professor de Artes no intuito de enfatizar aspectos dessa formação específica. Recorremos aos caminhos percorridos pelo professor e a música no contexto da escola e seu impacto na formação do professor de música, bem como nas legislações e diretrizes curriculares que norteiam essa formação.

Diante do objetivo central desta pesquisa, que é analisar a formação do professor de música, fez-se necessário um capítulo sobre os saberes da docência e, para isso, recorreu-se a

Tardif (2010), que traz os saberes profissionais, curriculares, das disciplinas e da experiência, e Pimenta (1999), que também discute o saber da experiência, dos pedagógicos e do conhecimento. Esses autores categorizam e descrevem esses saberes e sua aplicação no campo da formação de professores, trazendo ainda uma concepção de professor como crítico-reflexivo.

Descreve-se, na sequência, o percurso metodológico que inicialmente utilizou dois instrumentos de coleta de dados, a saber, o questionário de caracterização e o grupo focal, cujos dados foram analisados à luz dos estudos realizados pelos levantamentos bibliográfico e histórico sobre a formação de professores e seus saberes docentes. Já os dados gerados pela aplicação do grupo focal foram analisados mediante criação de categorias apoiadas na Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (1997). Outro elemento considerado foram os históricos escolares dos participantes, quando puderam ser verificadas as disciplinas cursadas sob o tratamento da análise documental.

A última seção trata da análise dos dados da pesquisa, quando se realizou a triangulação entre os dados do questionário de caracterização, do grupo focal, dos históricos e inferências do pesquisador. Essa análise está dividida em cinco categorias:

Experiências e aprendizado musical direcionando a escolha da profissão – Nessa categoria, abordamos as falas dos professores que trazem o início de suas experiências com o aprendizado musical, apresentando quando e onde tiveram esse início e de que forma isso ocorria, através de métodos tradicionais, aprendizagem informal, tradição oral e estudo autodidatas. Discorremos também sobre o papel dos influenciadores nesse início, ou seja, pessoas, família, instituições que proporcionaram a imersão desse professor na música. Essa é a fase anterior à entrada na formação inicial.

Finalidade da formação e da atuação com a música – Os professores apontam qual o objetivo de ingressarem na formação superior, se tinham a pretensão de se formar em música para ser músico ou para ser professor de música. Abarcaram-se, nessa categoria, os motivos que levaram esses professores a entrar na profissão, além de mencionarem o espaço onde pretendiam atuar após a formação.

Formação inicial – Apresenta a análise realizada pelos participantes da licenciatura em música por eles cursadas, apontando potencialidades e desafios. Nessa categoria, os professores discorrem sobre sua vida acadêmica na formação inicial, refletindo sobre questões que compreendem atualmente pontos relevantes à formação, bem como aqueles que foram descontextualizados entre o espaço de atuação real, ou seja, a escola e a formação na licenciatura. Os professores apontam também os elementos de que sentiram falta durante essa

formação e que na prática docente é elemento fundamental ao trabalho. Além dessas impressões dos professores, realizou-se um desdobramento em busca de maior informação ao analisar os saberes do conteúdo: o currículo de formação dos professores de música de Itabirito, cujos dados nos levaram a confirmar o direcionamento da formação na área específica.

Saberes docentes – Nessa categoria, conseguimos captar, dentro das falas dos professores, elementos que comprovassem a presença ou a falta dos saberes docentes. Trabalhou-se com Pimenta (1999) e Tardif (2010), buscando, através de suas conceituações de tipologias de categorias dos saberes docentes, reconhecê-las pelas falas dos professores. É uma categoria que aborda os diversos saberes da formação docente, que devem ser incorporados à ação na escola e em sua vida profissional.

Construção da identidade da música na escola – Aborda-se, nessa categoria, como a música é vista dentro da escola pelos professores de música e outros profissionais. Buscamos verificar esse olhar que a música, como disciplina, proporciona tanto na direção escolar, como nos demais profissionais que compõem a escola, além de compreender o que o próprio professor de música entende dessa disciplina. A construção da música como disciplina é elemento de formação e requer dos participantes outros saberes nesse processo.

Na conclusão, verificamos que a questão proposta e os objetivos foram respondidos e que outros elementos que, a princípio, não faziam parte da pesquisa surgiram e demandaram análise, bem como foram apontadas outras linhas pesquisa que podem ser realizadas nesse campo tratado aqui.

1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: AS LICENCIATURAS E AS FORMAÇÕES ESPECÍFICAS

A formação do professor no Brasil possui vários caminhos que apontam para muitas direções. Essa formação não passa por uma linha reta, pelo contrário, os caminhos são tortuosos, difíceis e, que muitas vezes, não se encontram, mas travam forças em direções opostas, mesmo que o objetivo seja formar da melhor maneira possível.

Não há dúvida de que a formação do professor é um campo de debate político e de forças de interesses, que muitas vezes se expressam pelas leis, pelas normas e atos que fazem com que essa formação seja direcionada para atender a um determinado grupo, que articula e norteia a formação docente.

Para este trabalho abordar-se-á uma pequena parte desse campo de formação, trazendo um pouco do percurso da licenciatura, com o objetivo de conhecer essa história, que terá como base legislações e autores que buscaram trazer luz na trajetória das licenciaturas e de suas estruturas.

Em um segundo momento, tratar-se-á a formação do professor de Artes, que teve percursos, realmente no plural, em que, na maioria das vezes, se misturavam concepções de formação e coexistiam várias leis que deveriam organizar esse campo, mas que acabaram distorcendo a arte, a arte-educação e até a arte na escola.

Já no campo da formação do professor de música, que se entrelaça em um determinado momento da história com a formação das artes para a educação, ao se tornarem formações específicas, esse profissional tende a buscar seu espaço na educação. Ao mesmo tempo, visa garantir seu espaço nas instituições de ensino específico, o que direciona para uma formação abrangente em alguns cursos. E, mesmo seguindo as determinações legais de construção de currículo, ainda se discute nas licenciaturas a formação do viés mais técnico e pouco articulado com a parte pedagógica.

O objetivo nessa seção é trazer elementos dessas formações e das transformações ocorridas durante esse processo para que se possa ter referenciais que embasem as análises sobre a formação docente do músico no Brasil.

1.1 Percurso das Licenciaturas no Brasil

A formação de professores tem se tornado cada vez mais complexa devido às muitas transformações sofridas ao longo do tempo. Composta por diversas facetas, por vários direcionamentos definidos no campo político e legislativo, sofre também a pressão da demanda social e da busca por um profissional mais capacitado técnica e pedagogicamente. Diante disso, o percurso educacional brasileiro, que ainda é muito recente quando comparado com outros países, precisa ser analisado para que se possa compreender algumas das principais transformações ocorridas na formação docente, no percurso histórico das licenciaturas, nos objetivos de formação, na valorização profissional e na incessante busca de melhorar a atuação do professor no seu contexto de trabalho.

Alguns pesquisadores nos auxiliaram, quando também traçaram esse percurso, na busca pelo entendimento do modo como foram estabelecidas as relações entre a formação realizada, a formação desejada, as demandas educacionais e, inclusive, as emergenciais que projetaram novos rumos para a educação no país.

As escolas normais se configuraram como marcos iniciais para a formação docente no Brasil. O surgimento da primeira Escola Normal é marcado pela lei nº 13, referente à instrução primária, ficando estabelecido em seu artigo 7º a criação da Escola Normal de Ouro Preto, em 28 de março de 1835; porém suas atividades só foram efetivamente estabelecidas no ano de 1840 (PEDRUZZI, 2016). A primeira Escola Normal em funcionamento data de 1835, na Província do Rio de Janeiro, e destinou-se ao magistério da instrução primária. Ela já trazia em seu currículo uma formação para “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p.64).

Em todas as províncias, foram criadas escolas normais, mas com futuro incerto, uma vez que a criação e a extinção caminhavam juntas nesse processo. Em 1870, com a obrigatoriedade do ensino primário, essas escolas ganharam força, entretanto, a formação pedagógica era realizada de forma insatisfatória com poucas disciplinas, como pode ser observado pelo Regulamento de 3/1/1887, quando no 1º ano estudava-se: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; no 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; no 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (TANURI, 2000).

Essa estruturação formativa das escolas normais foi ganhando forças e ampliando seu leque de atuação. Por volta de 1920, essas escolas já haviam ampliado a duração e o nível dos estudos, uma vez que se dedicavam à instrução em nível primário e, nesse período, já abrangiam a instrução para o nível secundário, com disciplinas, práticas e princípios apoiados no escolanovismo, por via da psicologia experimental (TANURI, 2000).

No início do século XX, no Brasil, inicia-se a preocupação em formar professores para o ensino secundário, trazendo para tal cursos regulares ofertados por instituições governamentais.

Cacete (2014) aponta que o governo provisório de Getúlio Vargas em 1930 foi o momento de criação do Ministério da Educação, e em 1931 a elevação a nível superior da formação de professores secundários, que deveriam ser formados nas universidades, quando foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tendo como a principal função a formação de professores para a escola secundária e a prática da pesquisa. Porém, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não foi de fato instalada, mas sim as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que teriam outras funções além de formar professores, não sendo específica para a formação pedagógica.

É a partir de 1930, quando se formavam os bacharéis e estes posteriormente realizavam a complementação pedagógica, que se inicia a formação de professor para o ensino secundário. A construção de um sistema nacional de educação e a criação de Faculdades de Filosofia também foram relevantes nessa década.

A historiografia da educação aponta os anos 1930 como marco inicial para o processo de construção de um sistema nacional de ensino. Nestes anos, se estabeleceram as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis por formar, em nível superior, os professores. Entretanto, como demonstram diferentes estudos e trabalhos publicados entre os anos de 1950 e 1960 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), estas instituições ainda não formavam professores em número suficiente para suprir as carências de docentes (NASCIMENTO, 2012, p. 340-41).

É importante ressaltar também um aspecto trazido por Nascimento (2012) ao mencionar que as instituições não formavam docentes em quantidade suficiente para atender a demanda da área, o que se configurou em um problema que irá merecer a atenção e a destinação de políticas específicas que certamente impactarão na formação.

O esquema formativo da década de 1930 ficou conhecido como 3+1, quando em três anos estudavam-se os conteúdos específicos da área de formação profissional (formava-se o

bacharel) e com mais um ano destinado aos estudos pedagógicos formava-se o professor para o ensino secundário. Há uma clara separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, além da destinação distinta de tempo formativo com disparidade de pesos entre o ser bacharel e o ser professor, demonstrando uma diminuição das disciplinas pedagógicas frente às disciplinas específicas.

Esse formato de 3+1 em que nascem as licenciaturas no Brasil já favorece inicialmente para fortalecer e perpetuar a dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas da área formativa. A desvinculação entre essas disciplinas gera uma hierarquização de conteúdos, em que as disciplinas específicas da área educacional possuem e demandam menor tempo de estudos e, conseqüentemente, nos leva a pensar que também possuem menor importância para o aspecto formativo proposto. É importante lembrar que se trata de cursos de formação em licenciaturas, com objetivos de formar professores para atuação no exercício do ensino secundário, o que exige conhecimento pedagógico sob base robusta em busca de melhor formação dos professores e, conseqüentemente, para os estudantes secundaristas.

A legislação de diplomação, conforme nos apresenta Castro (1974), fazia menção clara da separação entre bacharel e licenciado.

A denominação dos diplomas se modifica. Aos concluintes dos cursos das várias seções eram conferidos diplomas de “bacharel” (em Filosofia, Matemática, Química, etc., conforme o artigo 48 do Decreto-Lei 1190/39). Ao bacharel que concluísse o “Curso de Didática” é que seria conferido o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (Art. 49). Separam-se, pois, o diploma de bacharel e o de licenciado, embora o segundo supusesse o primeiro. Ficou expressa no Decreto-Lei a exigência de diploma de licenciado para o exercício do magistério secundário ou normal (CASTRO, 1974, p. 634).

Um ponto importante a ser destacado era a necessidade de ser primeiro bacharel para depois se tornar licenciado por meio da formação pedagógica. Outro aspecto notado se refere ao fato de que, para ser professor no ensino secundário, seria preciso o diploma de licenciado. Pode-se observar uma preferência formativa pelos conteúdos específicos, destinando pouca expressividade ao campo pedagógico, desarticulando-o da formação, como se este não fizesse parte do mesmo curso.

De acordo com Nascimento (2012), os índices de escolaridade haviam crescido significativamente, mas as políticas de formação de professores não correspondiam às novas necessidades da escola brasileira. Surge então a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB

nº 4.024/61, que tratou em seu Capítulo IV sobre a formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Nessa lei, a instrução docente para o primário deveria ser realizada em escola normal ginasial e/ou colegial, com professores, respectivamente, regente do ensino primário ou professor do primário. Para isso, era preciso efetivar as disciplinas obrigatórias do curso e uma preparação pedagógica. A formação para professores do ensino médio deveria ficar a cargo das faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

O Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela LDB nº 4.024/61, teve papel importante na reformulação das licenciaturas, pois esse conselho tinha a prerrogativa para estabelecer currículo mínimo, duração e controle do funcionamento dos estabelecimentos federais e particulares. Cacete (2014) aponta que o Conselho exerceu suas funções, modificando o esquema 3+1 para oito períodos e alegando que bacharelado e licenciaturas são graus equivalentes, mas não iguais, consolidando a separação entre eles e um rompimento com o esquema formativo vindo dos anos 1930.

O Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, definiu que o currículo mínimo para as licenciaturas compreenderia as matérias do bacharelado mais os estudos que habilitassem o exercício do magistério. Houve avanço na criação de uma estrutura específica para as licenciaturas, mas, ao mesmo tempo, não rompe com o esquema 3+1, uma vez que ocorreu apenas a junção da formação que era realizada de forma separada.

Existiam então as licenciaturas com duração de 4 anos, mas também foram criadas as licenciaturas curtas em 1964 por indicação do Conselho Federal de Educação, que surgem em um momento conturbado no Brasil, quando era instalado um novo sistema de governo, a ditadura militar. Nascimento (2012), ao analisar o documento que traz a indicação da criação dessas licenciaturas, intitulado “Sobre o exame de suficiência e a formação de professor polivalente para o ciclo ginasial”, aponta que esse documento abordava a carência de professores de algumas disciplinas em determinadas regiões do Brasil, como vê-se a seguir:

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

O professor polivalente surge nesse período devido à necessidade de se formar profissionais capazes de atender a mais de uma matéria escolar ao mesmo tempo. Com isso, esperava-se que a falta de professores diminuísse. Nascimento (2012) aponta que se esperavam resultados quantitativos, ou seja, mais professores formados, mas não havia uma preocupação do qualitativo. E com isso a formação não precisaria ser aprofundada, tanto que o tempo de formação era de três anos, mas abordando-se mais áreas do conhecimento e em menor espaço de tempo.

Isso leva à reflexão de que a formação, que já vinha sendo tão questionada quanto a sua eficiência e, até mesmo, pela falta de formação profissional na educação, estava sendo tratada com pouca atenção, respeito e rigor pelo governo que privilegiou a quantidade. Estatisticamente, os dados de quantos formados ou diplomados aparecem mais rapidamente do que aqueles referentes à qualidade da educação, por isso traziam nesse período uma formação aligeirada e pouco profunda, visto que o foco não era qualidade e sim resolver o problema da falta de professor.

Em meados da década de 1960, existiam muitas críticas quanto à formação de professores secundários, formados pelas faculdades de filosofia, argumentando-se que essas faculdades não conseguiam conciliar formação do professor com a pesquisa, apresentando deficiência na prática docente, a não fixação do profissional na docência, dentre outras questões (CACETE, 2014). Esses fatores contribuíram para a substituição dessas faculdades, aliado também à nova forma de governo, que visava maior controle político sobre a educação bem como a desarticulação dos movimentos estudantis.

Nesse período, ainda aconteciam os exames de suficiência, em que graduados em cursos superiores de diferentes áreas podiam assegurar registro para lecionar onde não tinha professores, em regime de emergência para assegurar a quantidade necessária de professores diante do crescimento das matrículas para o ensino secundário (CACETE, 2014).

Essa situação de improviso só fez com que a educação passasse a ser vista como um campo aberto para qualquer profissional, desvalorizando tanto o profissional quanto a carreira, os salários, a própria formação e, sobretudo, a educação.

Os anos 1960 foram de muitas transformações na questão da formação docente, não apenas na formação em si, pensando-se nas questões de conteúdos e/ou pedagógicas, mas também nos espaços de formação como a substituição das faculdades de filosofia pelas faculdades de educação.

No início dos anos 60, a Universidade de Brasília substituiu a faculdade de filosofia pelos institutos centrais de ensino básico, criando a Faculdade de Educação, que passou a assumir a formação pedagógica dos professores. As universidades federais foram posteriormente adotando essa solução em sua reestruturação, por meio dos Decretos-leis nº 53/66 e 252/67, que, posteriormente, também foi incorporada pela Lei da Reforma Universitária 5.540/68 (CACETE, 2014, p.1068).

Essa criação das faculdades de educação em substituição às faculdades de filosofia tornou-se tendência e foi fortalecida com a Reforma Universitária, entretanto, de acordo com Cacete (2014), os problemas que vinham das faculdades de filosofia não foram resolvidos com a criação das faculdades de educação, pois “a mesma precariedade e desprestígio que marcaram as seções de pedagogia e de didática nas faculdades de filosofia persistiram e até se agravaram com a criação das novas faculdades de educação e com a desarticulação das faculdades de filosofia” (CACETE, 2014, p.1069-70).

Azevedo *et al.* (2012) reforçam que a formação de professores no Brasil, durante os anos 1930 até os anos 1960, foi duramente criticada por fazer a separação entre saberes científicos e saberes pedagógicos, ocorrendo ainda nesse período discussões nas universidades sobre os rumos da educação superior. Entretanto, ao ser promulgada a Lei nº 5.540/68, que tratou da Reforma Universitária, desconsideraram-se as discussões realizadas nas universidades, mantendo ainda os cursos de formação de professores de curta duração, o caráter teórico da formação de professores e a falta de integração entre os conteúdos.

A Lei nº 5.540/68 provocou transformações na formação de professor, uma vez que retirou das faculdades de letras, ciências e filosofia a responsabilidade total da formação do licenciado, ficando conhecida como a Reforma Universitária, trazendo ainda em seu texto a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2006). Na prática, essa lei acabou respondendo aos interesses de grupos acadêmicos ligados à pesquisa, fazendo com que o ensino perdesse gradativamente seu espaço institucional e importância simbólica, enquanto a pesquisa passa a ter maior valorização nas universidades brasileiras.

Cacete (2014) explicita que, no final de 1960 e início de 1970, surgiu uma nova demanda formativa que geraria ruptura na formação de professores, quando se deveria formar professores para o ginásio (1º ciclo) e para o colégio (2º ciclo), fazendo com que o CFE instituisse três licenciaturas para formar para o 1º ciclo, sendo a de Letras (português e uma língua viva), Estudos Sociais (história, geografia, organização social e política do Brasil) e Ciências (ciências físicas e biológicas, iniciação às ciências e matemática). O CFE pretendia formar professores que pudessem assumir disciplinas de forma polivalente, ou seja, lecionar mais de uma matéria

ao mesmo tempo em busca de resolver o problema da falta de professores. Essa formação em licenciatura teria a duração de três anos.

Na década de 1970, a criação da Lei nº 5692/71 trouxe novas perspectivas na concepção formativa para professores:

- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Nessa concepção formativa, a habilitação para atuar da 1ª à 4ª série não requeria formação em nível superior e nem em licenciatura, o que passa a ser requisito apenas para o exercício profissional a partir da 1ª à 8ª série, sendo preciso apenas a licenciatura curta. Já para atuar no ensino médio o que se exigia era a licenciatura plena. Entretanto, não se impunha licenciatura para todas as áreas de ensino, demonstrando mais uma vez que a preocupação não era com a qualidade, mas com a quantidade de profissionais formados e com o mínimo de conhecimento.

Azevedo *et al.* (2012, p. 1006) ressaltam que, no início da década de 1970, a promulgação da Lei nº 5.692/71 “permitiu a formação de quadros profissionais para o ensino geral, sem, todavia, desconsiderar a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior”. Entretanto, os autores chamam atenção para o fato de que a lei caminhava na contramão da realidade socioeconômica brasileira, levando à discussão da formação de professores como tema de referência, o que geraria nova reformulação das licenciaturas.

Diniz-Pereira (2006) aponta que, nos anos 1970, mais especificamente em meados dessa década, a formação era fortemente influenciada pela psicologia comportamental e por tecnologias educacionais, em que o professor era organizador de processos de ensino-aprendizagem, ocorrendo uma formação mais instrumentalizada, funcionalista e técnica (DINIZ-PEREIRA, 2006). Ainda de acordo com o autor, nessa época, a educação passa a ser

vista como prática social, à medida que a prática do professor passa a ser prática educativa transformadora.

Não se pode esquecer da grande tendência tecnicista que abrangia o Brasil nesse tempo e sua grande influência na educação, com objetivos de se formar para o trabalho, com instrumentação técnica. É nesse momento que chegam nas universidades e nos centros de formação de professores as concepções sociológicas da escola reprodutora das relações sociais, chamando a atenção para a ideia da escola como espaço de contradições (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Azevedo *et al.* (2012), em relação o final dos anos 1970, apontam que era preciso uma formação de professores que tornassem os sujeitos mais críticos e conscientes, tendo a educação papel relevante na sociedade. Dessa forma, não caberia mais uma concepção tecnicista, voltada para o repetir, para o fazer com técnica, mas sim uma formação com vistas à criticidade, aos questionamentos sociais, trazendo um novo olhar para a profissão docente no país. A visão de uma escola mais social se expande, disseminadora da história das humanidades, que torna a educação uma atividade não neutra, mas transformadora, trazendo com isso a necessidade de uma formação com caráter político e levando o professor a compreender a escola como instrumento de modificação da sociedade.

Os aspectos funcionais e operacionais da formação de professores na década de 1970 passaram a sofrer críticas, pois esse modelo não levava em consideração os elementos históricos, políticos e sociais, que condicionam a educação e a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2006). As críticas a esse modelo ganharam forças na década de 1980, visto que se tratava de uma formação neutra, isolada e desvinculada de aspectos considerados inerentes à educação e para a formação docente como os políticos e sociais.

Há um distanciamento desse modelo tecnicista, dessa escola reprodutora que visava formar para o trabalho e cresce a dimensão social da educação, voltando o olhar da formação para o campo da prática social e da função da escola, como manifesta Diniz-Pereira:

“É nesse contexto que a formação docente sofre a influência ao conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter a clareza da necessidade de a prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.27).

Para Azevedo *et al.* (2012) a formação de professores dos anos 1980 traz um compromisso desse profissional com as camadas populares, levando às discussões de valorização das práticas docentes, transformação social e unificação de teoria com prática. Os

autores destacam ainda que o professor deveria ter nesse contexto a competência técnica e o compromisso político em sua prática docente, sendo identificado agora como educador e não como professor, uma forma de buscar romper com a concepção tecnicista dos anos 1970.

Diniz-Pereira (2006) assinala que, nos anos 1980, os questionamentos quanto à formação de professores percorreram dois pontos básicos, sendo um o caráter político da prática pedagógica e o outro o compromisso do educador com as classes populares, mencionando ainda que a crise na educação brasileira e as condições de trabalho e salário também se figuraram como elementos importantes e de destaque nos textos de formação de professores.

Diniz-Pereira (2006), ao trazer as contribuições de Arroyo (1985), ressalta o questionamento de que os debates acontecem em torno da formação dos professores, mas que a deformação dessa formação diante da sua inserção no mercado de trabalho é deixada de fora desses debates. O autor ainda alega que a discussão sobre formação de professores deve ocorrer em um espectro maior, envolvendo o contexto escolar, as condições de trabalho, de materiais e a condição de ser profissional assalariado também precisam fazer parte desse debate.

A identidade do trabalho docente também é um elemento de destaque e amplia a discussão sobre a formação docente. Diniz-Pereira (2006) faz o questionamento: trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão? Dúvidas como essas contribuem para desvalorizar e descaracterizar o trabalho no campo da educação, somando-se ainda a carreira e as condições de trabalho.

Azevedo *et al.* (2012) tratam do surgimento do termo educador nos anos 1980:

[...] surge, no início dos anos 1980, permanecendo até o fim, a figura do educador em substituição à do professor. Tal substituição, além de mostrar o descontentamento com a formação docente e demarcar um novo tempo em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior, representava oposição ao técnico de educação (AZEVEDO *et al.*, 2012, p.1009).

O termo educador marca um período histórico, com via de rompimento com o tecnicismo, demonstrando que os rumos formativos deveriam ser outros, pois este, meramente mecânico, não atendia às questões sociais e políticas da educação.

O descontentamento com a formação de professores no Brasil na década de 1980 foi um dos motivos que levaram a mudança do termo professor para o educador, na busca de romper com o período anterior, dando ênfase ao ato de educar sobre o ato de ensinar, sendo o educador oposição ao especialista de conteúdo, ao técnico de educação da década de 1970, trazendo educadores como agentes sócio-políticos.

Diniz-Pereira (2006) afirma que no início dos anos 1980 as discussões educacionais versavam sobre o papel do professor, sua competência técnica e o compromisso político. O educador deveria ter a competência técnica para assumir o compromisso político, sendo dois aspectos indissociáveis na formação. Esses aspectos não eram consenso na literatura e por isso sofreu críticas por se pensar um retorno ao tecnicismo e a técnica sendo condição para o político.

Outro aspecto importante para a formação de professores encontra-se na relação teoria e prática, pois de longa data essa questão se arrasta no âmbito formativo, fragilizando a formação. Azevedo *et al.* (2012) reforça, que nos anos 1980, ganharam força as pesquisas sobre a formação de professores, abordando-se as temáticas das práticas pedagógicas. Aliado a essas pesquisas o elemento formativo do educador deveria abordar essa relação.

Diniz-Pereira (2006), ao trazer elementos do livro “Universidade, escola e formação de professores”, material apresentado em um seminário realizado em São Paulo em 1986, menciona as autocríticas das universidades ao pensar a formação que ofertavam para professores da educação básica, visto que, muitas vezes, essa formação ficava em segundo plano e afastada da construção de uma nova escola. O autor ainda relata que essas críticas chegaram na discussão da prioridade da pesquisa em comparação às atividades didático-pedagógicas, em que a pesquisa e a pós-graduação são privilegiadas e as graduações, sobretudo as de licenciaturas, são menosprezadas, gerando maior distanciamento entre universidades e sistemas de ensino de educação básica.

A discussão sobre o ensino e a pesquisa chega aos anos 1990, período em que a formação também sofre alterações, não descartando, ignorando ou rompendo totalmente com os preceitos formativos dos anos 1980, mas trazendo a concepção de refletir sobre a própria prática, de ser pesquisador e ao mesmo tempo professor/educador.

Azevedo *et al.* (2012) afirma que, na década de 1990, a visão formativa comporta o viés do professor pesquisador, trazendo ainda como temas centrais a relação da teoria e prática, do ensino com a pesquisa e do saber escolar com a formação prática do professor. Esses elementos foram reforçados com a promulgação da LDB nº 9.394/96, que gerou mudanças curriculares, repensou a formação docente e trouxe ênfase à discussão da relação teoria e prática.

Essa lei apresentou questões importantes sobre os profissionais da educação, quando trata em seu título VI, Art. 61, inciso I, admitindo serem esses professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Reconhece também o portador de diploma de pedagogia como profissionais com notório saber

e graduados com complementação pedagógica, ampliando muito o conceito desses profissionais na formação para o trabalho em educação.

A LDB nº 9394/96 também aborda os fundamentos formativos dos profissionais da educação, que devem se pautar por sólida formação básica, científica e social; associação entre teoria e prática, estágios supervisionados, capacitação, formação com aproveitamento das experiências anteriores em outras instituições, conforme consta no Art. 61, Parágrafo Único, incisos I, II e III.

A formação de docente exigida por essa lei para atuação na educação básica é de licenciatura em nível superior, podendo ainda ser admitida a formação em nível médio, na modalidade normal, para o exercício na educação infantil e para o magistério do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Diniz-Pereira (2006), ao analisar essa lei e sua relação com as licenciaturas, aponta que as possibilidades formativas para a educação básica se apresentam bastante variadas, podendo ocorrer em nível superior ou médio, em institutos, em universidades, cursos de licenciaturas, normal superior ou normal médio.

A LDB nº 9.394/96 cria novo itinerário formativo para a docência por meio das práticas de ensino inseridas no currículo de formação, que deveriam ter o mínimo de trezentas horas, na busca de se fazer uma revisão/reparação na questão histórica de separação entre disciplinas pedagógicas e específicas, apontando ainda a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

A busca da superação da segmentação da formação docente, que acontece em dois eixos, sendo um pedagógico e outro específico do curso, não ocorre apenas nos anos 1990 e nem a partir dele, pois como já visto, desde a instituição das licenciaturas o esquema formativo já trazia essa separação. Portanto, superar essa questão não competiu apenas a essa década, mas sim em outros períodos, como nos traz Diniz-Pereira (2006, p.70-71):

Procurando superar a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas da Licenciatura, o documento final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em 1983, já sugeria que as licenciaturas fossem trabalhadas conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela formação específica. A formação do licenciando deveria então, incluir disciplinas de conteúdo específico, pedagógicas e *integradoras*.

O objetivo de se implementar as disciplinas integradoras era o de articular os conteúdos específicos aos pedagógicos, visando superar a separação entre teoria e prática. Diniz-Pereira

(2006) afirma que os profissionais para lecionar essas disciplinas integradoras deveriam dominar, ou ter conhecimento dos dois tipos de conteúdo, tanto dos específicos quanto dos pedagógicos, com o objetivo de trabalhar na formação de um professor capaz de se dedicar a pesquisar sobre ensino, a compreender sua realidade educacional e a buscar soluções para os problemas encontrados, seguindo o caminho da ação/reflexão/ação.

Nos anos 1990, de acordo com Diniz-Pereira (2006), o pensamento educacional e o estudo sobre formação de professores direcionam para os aspectos microssociais, em que a formação se volta para o professor-pesquisador, para o profissional reflexivo, que pensa na ação, fazendo relação entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual, agência e estrutura, micro e macro.

Também Azevedo *et al.* (2012) afirmam que é dessa mesma época a busca pela compreensão da prática pedagógica, dos saberes pedagógicos sobre os conteúdos escolares, levando-se a pensar a formação que envolvesse a profissão docente.

Diniz-Pereira (2006) aponta que a falta de articulação das licenciaturas com a realidade das escolas de educação básica e com o espaço de atuação dos professores pode ser elemento de separação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, visto que muitos dos formadores dos licenciandos, ou seja, os professores dos cursos superiores, não possuem vivências na educação básica. Dessa maneira, o momento do estágio realizado pelos licenciandos também se torna o momento em que os professores dos cursos superiores, que são os orientadores do estágio, passam a ter contato com essa realidade da escola básica.

Nos anos 1990, a sociologia da educação teve foco em estudos do cotidiano escolar em busca dos saberes escolares e isso impactou na formação dos professores que precisavam compreender como acontecia a produção e a construção do conhecimento escolar, a cultura escolar, os saberes científicos e escolares, tornando o trabalho docente muito complexo e exigindo uma formação que abarque essa complexidade (DINIZ-PEREIRA, 2006). O autor acrescenta ainda que o professor pesquisador, proposto como objetivo formativo na década de 1990, não pode ser apenas voltado para a pesquisa e o ensino, mas deve também articular sua atuação com a proposta do ensino fundamental e médio e as condições de trabalho na escola e do docente.

Assim o professor pesquisador, reflexivo na ação, tende a superar o engessamento do professor técnico da década de 1970, uma vez que refletir sobre sua ação e refazer a prática cotidiana o leva a ser pesquisador de seu próprio contexto e de sua própria prática, o que o

possibilitará a enfrentar e a enxergar os problemas com um olhar mais apurado e com práticas efetivas, refazendo sua ação, baseando-se nas teorias a serem aplicadas na prática.

Azevedo *et al.* (2012) destacam que as concepções formativas entre os anos 1970 e 1990 sofreram alterações na busca de se formar um melhor profissional para a área da educação:

Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador e executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares, o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa (AZEVEDO *et al.*, 2012, p.1013).

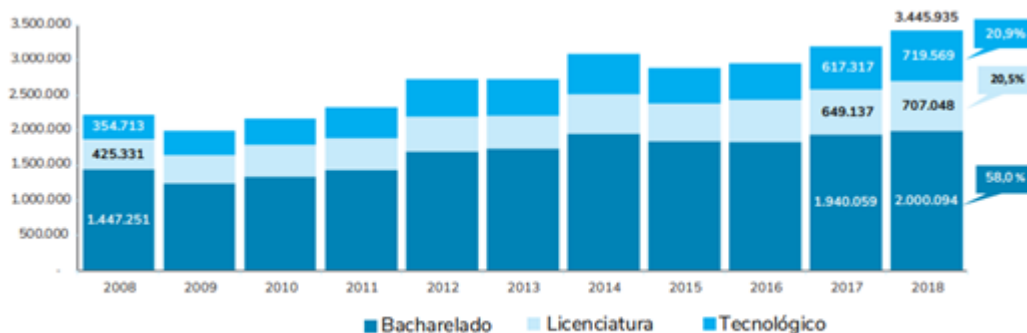
Os autores afirmam que naquelas condições não se pode pensar em uma formação que seja desvinculada das escolas, espaço real de atuação, além de relacionarem também a esse enfoque “às discussões sobre os saberes da docência; à defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação; à formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros” (AZEVEDO *et al.*, 2012, p.1014).

De acordo com Diniz-Pereira (2006), a recorrência de problemas educacionais nos leva a impressão de discuti-los e não chegarmos às soluções, principalmente quando tratamos das licenciaturas. E que as novas questões vão surgindo ao longo do tempo, reconfigurando a formação de professores, trazendo o treinamento técnico na década de 1970, a formação do educador na década de 1980 e a do professor pesquisador na década de 1990. Ainda segundo o autor, essas novas configurações formativas incidem direto na atuação do professor no espaço escolar e chamam atenção para um ponto importante, pois as mudanças pensadas para a formação não garantem inovações na formação docente, visto que são caminhos lentos e complexos.

Um dos problemas apresentados nesta seção, desde a formação nas escolas normais, foi a falta de profissionais da educação para as escolas. Atualmente no Brasil, o quadro de ingresso nos cursos superiores cresceu, proporcionado por aumento em número de vagas e conseqüentemente de estudantes, de acordo com dados apresentados pelo censo 2018. Esse crescimento apoia-se nas políticas de ampliação de vagas e acesso ao ensino superior, principalmente a partir de 2003 com a implementação do REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, implementando cotas de acesso para as universidades federais, isso no sistema público; e, no sistema privado, a implementação do ProUni – Programa Universidade para Todos destinado a estudantes de baixa renda.

Esse crescimento de políticas públicas de acesso ao ensino superior, tanto em instituições públicas quanto em privadas, ajudaram no crescimento do número de matrículas no ensino superior. O gráfico abaixo demonstra esse aumento de ingressantes em um período de dez anos.

Gráfico 1 – Número de ingressos em curso de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2008 - 2018



Fonte: Censo da Educação Superior 2018

O crescimento dos números indica que as ações do governo funcionaram no sentido de ampliar vagas, e as licenciaturas seguiram essa curva, como constatado no período, com a admissão de 281.717 novos estudantes nas licenciaturas.

1.2 Formação do Professor de Artes no Brasil

A formação de professores de artes na escola brasileira também percorreu caminhos tortuosos e descontraídos com o propósito da própria educação, e, muitas vezes, não proporcionava nem minimamente, conhecimentos pedagógicos. Em outros momentos, havia dissonâncias conceituais e formativas, coexistindo correntes de pensamentos conflitantes para a formação docente em artes. Tudo isso direcionou a arte como disciplina escolar e, principalmente, interferiu diretamente na formação e na concepção do professor.

Essa formação não está presente no início dessa estrutura, porém, a arte no contexto da educação é elemento que se faz presente para o desenvolvimento do homem em todas as formas de cultura.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo (BRASIL, 1997, p.20).

Guimarães (2016) destaca que, no início da educação brasileira, período dos jesuítas, a arte já era utilizada como elemento para atingir objetivos religiosos, mas não se tinha a formação em artes, pois o principal meio de se conseguir fazer o ensino superior era por meio de bolsa na Universidade de Coimbra. Não havia também incentivo à instalação de Universidades no Brasil Colônia, pelo de se estar incentivando pensamentos de independência, o que não interessava a Portugal.

É importante se ter consciência do quanto a educação é libertadora e transformadora, pois o conhecimento muda a forma de nos reconhecermos no mundo como cidadãos de direito. Portugal, ao não proporcionar a ampliação do ensino na Colônia, demonstra o medo que os governantes, ora dominadores, tinham em relação ao conhecimento para a população que, ciente das atrocidades e, sobretudo, de seus direitos, tende a fazer a revolução necessária, rompendo com as amarras invisíveis da ignorância.

Essa situação só começa a mudar com a vinda, ou melhor, a fuga, da corte portuguesa para a Colônia brasileira, onde foram criadas as cátedras de ensino superior, que não eram universidades, mas que formavam profissionais.

As cátedras consistiam em disciplinas isoladas, de extrema simplicidade, que com seus próprios meios e poucos recursos, ensinava aos alunos, muitas vezes em locais improvisados, professor este que não possuía um diploma de licenciatura como nos moldes atuais, mas era detentor de exímio saber na área em questão ou indicado pelas suas habilidades retóricas. Com base nestas foram criadas as academias e faculdades, organizadas por um programa sistematizado, local adequado e direção especializada (GUIMARÃES, 2016, p.40-41).

Esse primeiro momento de organização do ensino superior no Brasil acontece devido à Corte portuguesa estar presente em solo brasileiro, controlando o direcionamento da educação e até mesmo de movimentos de independência. É preciso lembrar também de que não se tratou

de um ato de pura bondade: a Corte precisava continuar sendo formada e não havia estruturas para que isso acontecesse no Brasil. Se fosse apenas pelo interesse de Portugal em ampliar a educação e criar um sistema de formação superior no Brasil, já o teriam feito antes mesmo de precisarem se refugiar aqui.

Segundo Guimarães (2016), o período em que o ensino superior torna-se mais denso no Brasil foi entre os anos de 1822 e 1889, no período imperial, quando as cátedras se acoplaram e se transformaram em academias; porém, a preocupação formativa estava no âmbito da cultura da profissionalização e no sentido liberal das profissões de prestígio social da cultura da elite europeia.

Outro aspecto importante é a criação da Real Academia de Pintura e Escultura, em 1816, por meio da qual se pretendia implantar o ensino de artes e ofícios. A Real Academia de Pintura e Escultura veio a ser denominada de Escola Imperial de Belas Artes no ano de 1826, “um lugar de convergência para uma elite cultural que se formava no país, movimentando a corte e, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística (GUIMARÃES, 2016, p.43).

É possível perceber que os interesses da educação, sobretudo da educação superior, estavam diretamente ligados aos interesses das elites do país, estrutura que ainda não se rompeu totalmente, principalmente quando se volta o olhar para o campo artístico, que, exclusivo, parece elitizar ainda mais esse conhecimento.

Mas não se pode dizer que essa estrutura rígida seja impossível de se transpor, pois, nos tempos atuais, vê-se ações, como a ampliação do acesso e permanência à educação superior e a criação dos pontos de cultura¹, por exemplo, como elementos importantes na busca de mudança desse paradigma. Ainda será preciso mais tempo, recursos e ações nesse sentido, além da busca de democratizar a arte na educação.

Naquele período, as elites acabavam menosprezando a arte popular e os conhecimentos oriundos da própria população produtora de arte ao reconhecer e valorizar a arte europeia em detrimento das expressões desenvolvidas no Brasil. Inclusive, houve intensão de suprimi-la, com a vinda de artistas estrangeiros, mais indicados para “modificar” a visão de arte e ensinar técnicas descontextualizadas com as expressões genuinamente brasileiras.

Olhando ainda para o passado, houve a Escola Imperial de Belas Artes que se tornou a Escola Nacional de Belas Artes com o advento da República no Brasil. De acordo com

¹ Projeto criado no ano de 2004 durante a gestão do músico e compositor Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura. Esses projetos recebem recursos do governo federal para incentivar a cultura através de ações socioculturais.

Guimarães (2016), os professores formados na Escola Nacional de Belas Artes e no Instituto de Música não eram licenciados em matérias pedagógicas. Eles ensinavam Canto Orfeônico e Desenho, mas sem o título de licenciado, pois somente quem pertencia às áreas da filosofia, ciências, letras e educação obtinham essa titulação.

É importante analisar os apontamentos sobre a titulação dos professores das áreas artísticas, em um momento em que não era necessário obter a titulação de licenciado para atuar na educação. Era mais fácil transformar a disciplina em algo relacionado à técnica, aos trabalhos manuais, tirando do professor de artes a necessidade do conhecimento pedagógico. Dessa forma, para estas áreas do conhecimento restaria apenas a reprodução, a repetição de procedimentos, ficando destinado apenas ao campo do fazer. Além disso, torna-se evidente a menor importância dessa disciplina para a formação do cidadão e, conseqüentemente, menor necessidade de formar professor com titulação de licenciado, ou melhor, o próprio professor.

Guimarães (2016) também informa que esse contexto de formação, ligado à Escola Nacional de Belas Artes, fazia perpetuar a instrução desvinculada da parte pedagógica, mas destaca que, nesse período, ocorreram duas importantes medidas inovadoras na formação do professor, sendo: 1 – O curso de Formação de Professores Secundários de Desenho, em 1943, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que acrescentava as disciplinas específicas da área pedagógica, transformando o artista em professor; 2 – A criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, que se voltou para o ensino não diretivo de expressões artísticas através da livre expressão, tendo como público-alvo as crianças. Essas escolinhas também ministraram cursos de formação inicial e continuada de professores para o 1º grau nos anos 1950. Já nos anos 1960, criaram o Curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE).

Também Rosa (1998) menciona que a exposição de desenhos infantis em 1917², realizada por Anita Malfatti, que obteve apoio de Mário de Andrade, valorizou o fazer artístico e expressivo da criança, que até então era vista como adulto em miniatura, promovendo a livre expressão, dando a tônica do aprendizado em artes, ou seja, a “livre-expressão”, trazendo a criança para o centro do ensino.

Mas foi Anísio Teixeira quem teve contato com a obra de John Dewey e se entusiasmou por suas ideias. Concebeu a base do “Movimento Escola Nova”, e seu pensamento influenciou as reformas educacionais em 1927 e 1935, conforme abordado por Rosa (1998). A escola era

² A exposição de Anita Malfatti em 1917 é compreendida como o início do movimento da Semana de Arte moderna de 1922, que visava à renovação da artística no país em busca de uma arte mais brasileira.

defendida como espaço de reprodução do modelo ideal de sociedade cujo aprendizado se dá por meio do experimentalismo.

Formar professores para ensinar artes nas escolas é elemento relativamente novo, visto que no Brasil as principais influências para essa formação surgem apoiadas no pensamento do americano John Dewey e pelo modernismo brasileiro, bem como a criação das Escolinhas de Artes do Brasil – EAB que, posteriormente, foi transformado em Movimento de Escolinhas de Artes – MEA, indicativos já apontados no trabalho de Freitas (2013).

As EABs foram as principais responsáveis pela formação de professores, apoiadas na concepção da Escola Nova, cuja concepção formativa permanece até a década de 1970, quando se cria uma maneira de se formar em arte para a educação, pois até então esses profissionais eram técnicos atuando como professores.

Essa década foi marcada pela criação e inserção da educação artística como componente curricular da escola básica e, para isso, foi preciso formar o professor para essa nova disciplina, professores graduados em Licenciatura.

Rosa (1998) e Freitas (2013) apontam a complexidade de se formar o professor licenciado em artes, pois os primeiros cursos de licenciatura nessa área só passaram a existir pela Lei nº 5692/71. Se pensarmos que a educação e a formação de professor no Brasil são recentes em termos históricos, a formação de licenciados em artes no país é ainda mais recente. A formação de professores polivalentes, a partir de 1970, perdurou com professores de educação artística para ensinar as quatro linguagens na educação básica. Esse tipo de formação configurou-se um problema para a área da educação em arte nas escolas.

A formação rápida de professores era um problema estrutural para o desenvolvimento pleno da disciplina, pois os professores não se aprofundavam em nenhuma das linguagens (Artes Visuais, Desenho, Música, Teatro ou Dança) e, uma vez formados, precisavam trabalhar com todas elas (OUTRAMARI, 2009, p.28).

Essa posição formativa para professores de artes implica dizer que não havia uma preocupação efetiva com o aprofundamento da formação, com conhecimento específico e os conhecimentos pedagógicos do ser professor, sobre como se ensina e se aprende. O que havia era um aligeiramento formativo com base na quantidade e não na qualidade, pois faltava professor e o importante não era formá-lo bem, mas garantir que as escolas tivessem o professor.

Uma formação em artes abrangendo quatro linguagens artísticas por meio de uma licenciatura curta com duração de dois a três anos, era certamente uma formação frágil, com grandes possibilidades de gerar um profissional despreparado em todas as linguagens artísticas e também no contexto escolar.

Além de todos esses problemas, as licenciaturas em educação artística também passaram pelos mesmos percalços de outras licenciaturas, como a separação de conteúdos específicos dos pedagógicos, dicotomia entre bacharelado e licenciatura e desarticulação entre teoria e prática. Rosa (1998) chama a atenção para o fato de que esses problemas existem desde a criação das licenciaturas e que a separação entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Artes traz ainda uma outra separação, a do artista e a do professor. Não bastando essa separação, mesmo com mudanças nas legislações norteadoras da formação em artes, a concepção de formação ainda se encontrava tradicional e idealizada pelo escolanovismo.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação (BRASIL, 1997, p.20).

No fragmento mencionado, extraído de documentos oficiais do governo, vê-se que não ocorreram avanços nas decisões curriculares nesses 50 anos. O que podemos destacar como elemento que teve evolução está na formação de professores, quando se contempla a inserção de parte pedagógica junto dos saberes artísticos e a criação da licenciatura, mesmo na modalidade curta. Porém, as licenciaturas curtas com tamanha abrangência também apresentam-se como fator negativo para a formação desse profissional da educação.

A Lei nº 5692/71 instituiu o ensino de artes como obrigatório na educação brasileira com o nome de Educação Artística, mas logo se constatou que isso só tendia a reforçar o modelo tecnicista. Conforme nos apresenta Batistti (2016), essa lei selou um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visaram ofertar mão de obra barata para empresas multinacionais, com o propósito de preparar escolas profissionalizantes.

Dessa forma, o ensino de artes não precisaria ser reflexivo, apenas precisava despertar habilidades nos alunos. Consequentemente, a formação do professor também não precisaria ser aprofundada, pois não lhe seria útil para o desempenho de suas atividades profissionais na

escola. Somente no final dos anos 1970 é que surgiram os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística com duração de quatro anos, o que poderia ampliar um pouco esse espectro formativo, mas o problema de abrangência de muitas linguagens é fator desfavorável.

Guimarães (2016) ressalta que, até o final dos anos 1970, as licenciaturas curtas, que formavam professores polivalentes em apenas dois anos, tornaram-se insuficientes para a área, supervalorizando a livre expressão por um lado e os aspectos técnicos por outro, dicotomizando processo e produto na formação docente, formando professores desprovidos do pensar reflexivo e que reproduziam as alienações formativas vivenciadas como alunos e nos cursos de formação inicial.

Essa formação era apenas uma reprodução do que se vinha fazendo no campo artístico em décadas, além, é claro, de trazer consigo essa mistura dos processos escolanovistas e do tecnicismo da década de 1970. Os reflexos dessa formação ajudavam a perpetuar o lugar ocupado pela arte na educação, desprivilegiado como saber escolar e, conseqüentemente, desvalorizado pelos alunos e pela própria escola.

De acordo com Guimarães (2016), que muitos currículos de licenciaturas em Artes carregam uma centralidade nos saberes artísticos em detrimento dos saberes da profissão, não havendo entre esses saberes uma integração, como deveria ser em um curso de formação de professores, gerando uma distância entre o artista e o professor. Essa distância também se agrava ao pesar a formação polivalente, quando o foco era a formação de professores, podendo não formar professor e nem artista.

No caso da formação do professor polivalente em Artes, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato, porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado; dilui-se um pouco de tudo, ensina-se o mínimo e não se toma como referência a articulação desses conteúdos com as demais linguagens e com a transposição didática para a Educação Básica (GUIMARÃES, 2016, p.72).

Outro aspecto relevante deve-se ao fato de que, em pleno ensino com viés tecnicista, o ensino de Artes voltar-se para os ideais da Escola Nova. Rosa (1998) também chamou atenção para esse fato ao assegurar que o tecnicismo e a livre expressão dividiam espaço, entretanto, o tecnicismo era o questionamento, a livre expressão, porque apoiou-se inclusive no livro didático como solução à livre expressão, definindo conteúdos da arte, atividades e procedimentos na sala de aula.

Também Honorato (2015) afirma que os professores se sentiam inseguros e despreparados, por isso apoiavam-se no livro didático, que possuía pouca base teórica, pouco fundamento e ações que pudessem auxiliar, de fato, os professores. Esses livros apresentavam atividades descontextualizadas da escola, do professor e sobretudo dos alunos. Esse posicionamento reforça que a formação não estava preparando o professor de Educação Artística para ser profissional autônomo em suas decisões didático-pedagógicas, reforçando a necessidade de mudança dessa estrutura formativa.

Nos anos 60 e 70, o mundo tecnológico se apresenta em crescente expansão e a educação brasileira é considerada insatisfatória na formação de profissionais, tanto em nível médio como no superior, para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto surge a Pedagogia Tecnicista que vem para ampliar a eficácia da escola objetivando a preparação de pessoas capazes, produtivas e competentes. Pessoas essas que serão a mão de obra desse mercado que valoriza a industrialização e o desenvolvimento econômico do país. Para atingir esses objetivos a escola transforma seu currículo incorporando a ele o moderno e o tecnológico, e considera o professor como um técnico que precisa ser capaz de elaborar um competente planejamento escolar. O foco nessa tendência é a organização racional dos elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – que devem ser explicitados nos documentos como os planos de aula (HONORATO, 2015, p.26).

É evidente que a formação proposta para a década de 1970 teve avanços, porém ainda não atendia às necessidades formativas para a educação. Na busca de melhorar a formação docente em artes, como nos traz Outramari (2009), ao mencionar que, nos anos 1980, o movimento de Arte/Educadores no Brasil, que trazia novos debates acadêmicos e visava organizar os educadores em busca de qualificar suas práticas com a promoção de eventos, encontros, criação de associações e proposição de novas possibilidades para a ação educativa em artes.

O termo educador, que surge na década de 1980, também abrangeu a Arte, chegando aos Arte/Educadores, os quais certamente tinham tendências formativas diferentes das propostas tecnicistas que influenciaram a formação da década de 1970. Isso mostra que havia uma contraposição aos ideais formativos dos anos 1970 e um apontamento mais abrangente do ser educador em artes. Essa nova terminologia, “o educador”, apontava também para a área artístico-educacional como nova concepção formativa.

As discussões sobre Arte-Educação nos anos 1980 foram de fundamental importância para a transformação da disciplina. Tendo por base uma proposta

de ensino fundamentada em experiências feitas nos Estados Unidos e na Inglaterra, investe-se em concepções diferentes das até então utilizadas no Brasil. Aqui a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, figura como um dos marcos para o novo ensino de Arte no Brasil, no momento em que se buscavam novos parâmetros para a disciplina (OUTRAMARI, 2009, p.28-29).

É importante destacar que a mudança na concepção de ensino implica em mudança na formação do professor, pois esses dois fatores são indissociáveis.

A Proposta Triangular, trazida para o Brasil pela educadora Ana Mae Barbosa, após contato com essa metodologia nos Estados Unidos da América, abrangia inicialmente o fazer, a análise-estética, a leitura da obra e a história da arte, conforme nos aponta o excerto a seguir:

A proposta “triangular” é desenvolvida levando em consideração o fazer artístico, a análise da obra de arte através da imagem e a contextualização da obra. As aulas são organizadas de forma que o aluno observe o repertório de obras de arte existente, conheça os elementos da linguagem visual e possa expressar-se levando este aprendizado em consideração. A metodologia da Proposta Triangular enfatiza a apreciação e a compreensão da obra de arte (ROSA, 1998, p.28).

Evidentemente, a realidade brasileira e a norte-americana são distintas, o que levou a Proposta Triangular a se adequar para que pudesse ser implementada no novo contexto. De acordo com Outramari (2009), essa orientação sofreu alterações, uma vez que na sua origem apresentavam-se quatro fundamentos de estudos, sendo o estudo do fazer, da História da Arte, da Estética e da Crítica. Já na proposta brasileira ficou definido que seriam abordados três fundamentos de estudos com os seguintes aspectos: o fazer, a História da Arte e, conjuntamente, a Estética e a Crítica, não havendo a separação deste último como na proposta americana.

Nos anos 1990, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, houve a substituição da Educação Artística por Artes, porque de acordo com o Artigo 26, parágrafo 2º, o ensino de Artes tornou-se componente curricular obrigatório da educação básica. Com isso, a formação em Educação Artística também deixou de existir, passando para formações específicas nas linguagens artísticas.

Alguns documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam um caderno para Arte, e passam a dar enfoque ao que deve ser ensinado nas escolas, direcionando os caminhos formativos para as licenciaturas. É preciso enfatizar, que ao instituir o PCN-Arte, a disciplina possui o mesmo *status* das demais disciplinas do currículo. O PCN-Arte também apoiou sua concepção de ensino na proposta triangular.

A perspectiva metodológica proposta nos PCN traz os conteúdos da área organizados por três eixos norteadores de aprendizagem: *produção em arte* que aponta para o processo de criação individual do aluno; *fruição* que se baseia na apreciação significativa da arte; e a *reflexão* que tem foco na arte como uma produção pessoal e que está ligada à variedade das culturas humanas de diferentes tempos históricos. Percebe-se aqui a influência da Proposta Triangular que apresenta também três eixos como base para um expressivo conhecimento em arte: o fazer artístico; a análise de obras e a história da arte (HONORATO, 2015, p.32-33).

As discussões ocorridas na década de 1980, que visavam trabalhar uma nova formação para o professor de Educação Artística, tornaram-se referência para a reformulação da área, visto que o PCN-Arte apresenta, de forma clara, os aspectos da proposta triangular que nortearam não apenas o ensino, mas a formação de professores de Artes.

Outros documentos que conformaram a formação de professores no Brasil foram editados nos anos 2000, como os pareceres do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001, instituídos em 2002 e que apresentavam Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica. Acrescenta-se a isso um importante documento para a formação do professor de Artes, como o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior CNE/CES nº 195/2003, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de nível superior em Dança, Design, Música e Teatro.

As diretrizes apontadas no parecer nº 195/2003 normatizam as estruturas dos cursos; o perfil dos formandos; as competências e habilidades; os conteúdos curriculares, que devem ser trabalhados como conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, buscando romper com o distanciamento entre teoria e prática. É possível perceber uma busca por unidade formativa com organização de conteúdos e atividades, além da separação das linguagens artísticas e de suas especificidades.

A partir da LDB nº 9394/96, criou-se a disciplina Artes, com formação acontecendo em áreas específicas, ou seja, nas linguagens artísticas que compõem a Arte na escola (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Porém há um descompasso entre a formação e a disciplina uma vez que, nas escolas, a formação do profissional é colocada à prova quando precisa lecionar algo que não pertence a sua formação específica, visto que o componente curricular Artes abrange uma área muito maior que uma linguagem específica. Para Guimarães (2016) ainda hoje nas escolas de educação básica tem-se um perfil profissional do professor de Artes como

o polivalente, que deve ensinar linguagens que não domina e que corre o risco de provocar equívocos conceituais e reverberar o senso comum da Arte europeia, branca e masculina.

Como já visto no início da formação em Artes, não havia uma preocupação com a formação profissional sob o ponto de vista do aprimoramento pedagógico. Posteriormente, incluem-se os conhecimentos pedagógicos, ocorrendo uma mistura e dicotomia no processo de formação no âmbito das proposições escolanovistas de livre expressão e no campo tecnicista para a formação para o trabalho. Já a Proposta Triangular desabrocha na nova concepção de arte nos anos 1990 e embasa documentos oficiais, marcando sua adesão na questão formativa e de ensino.

1.3 A formação do Professor de Música no Brasil

Discutir a atual formação do professor de música sem voltar o olhar para o percurso não é algo que consideramos possível, visto que muitas das práticas e teorias formativas encontram-se presentes desde o início da formação de professores feitas até então.

Optamos em escrever uma parte desta seção para tratar especificamente da formação do professor de música, descolando-o da formação do professor de Artes, uma vez que as pretensões de análise perpassam o contexto histórico, foco já abordado na seção anterior.

Nesses termos, introduzido o assunto, não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre a formação do professor de música, visto a natureza complexa desse tema. A intenção é mostrar como foi o caminho percorrido no que diz respeito à formação do professor de música no Brasil, a fim de compreender como essa formação foi sendo moldada até a estruturação que se apresenta hoje. É importante mencionar que aqui também foram tratados alguns dos principais acontecimentos sobre a formação do professor de música no Brasil, destacando aqueles que nos possibilitarão olhar a formação desse professor com a finalidade de análise.

Sabemos que alguns esquemas formativos se encontram presentes desde a implementação dessa formação no país e são esses esquemas e as suas modulações de formação que nos ajudarão a realizar as análises e melhor compreender a proposta hoje para formar professor nessa área de conhecimento.

No contexto histórico, pretende-se elencar alguns dos principais momentos que fizeram com que a formação de professor navegasse por distintas direções, além de abordarmos também um pouco da música como disciplina escolar, visto que ela ajudou a transformar e moldar a

formação do professor de música. Outro elemento importante a ser discutido nesta seção serão as legislações e as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto em seu âmbito geral, ou se já, o da formação de professores sem especificar a área, neste campo específico, quando serão tratadas as diretrizes apontadas para formar professores de música.

Alguns autores retrataram esse campo da formação no Brasil, abordando-o em diversas perspectivas. Pires (2003), Bellochio (2003), Del Ben (2003), Queiroz; Marinho (2005), Esperidião (2011), Pires (2015), Joly (2017), Sobreira (2017), Santos, *et al.* (2019), dentre outros que constroem essa história e trazem os preceitos da formação e da música na escola.

Pires (2003) trabalhou em uma pesquisa da formação docente que buscou abarcar a identidade dos cursos de formação do professor de música, compreendendo que havia, nesse período, multiplicidade de nomenclaturas e polivalência presentes nas práticas oficiais e nas práticas das escolas. Nesse interim, ocorre a mudança de Educação Artística para Artes nos currículos escolares, o que impactaria no perfil de formação desejado para o professor das escolas públicas. Já em sua tese, Pires (2015) abordou a formação pelo aspecto da profissionalidade emergente dos licenciandos em música, utilizando como análise o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Bellochio (2003), em seus estudos, buscou compreender as concepções de formação do professor de música, entendendo que essa concepção não pode ser pensada de forma única, ou seja, um foco apenas de formação, pois os perfis estão atrelados às instituições formadoras, não sendo uma formação, denominada por ela, de universalista, mas sim que consiga articular em sua matriz os conhecimentos específicos de música com os da área da educação.

Del Ben (2003) levanta uma questão importante ao considerar a profissionalização do ensino e também ver a existência de na questão da formação do professor de música, peculiaridades específicas da área, dentre elas, a multiplicidade de espaços de atuação e, concordando com Bellochio, indica a importância de se ter conhecimentos pedagógicos e musicológicos na formação do professor de música, propondo equilíbrio entre as áreas. A autora traz a concepção de formação do professor relacionada aos espaços de atuação.

Queiroz; Marinho (2005) realizaram estudos sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entendendo que esse curso tem uma proposta de formação abrangente, mas atual, com perfil profissional que consegue atender aos espaços de atuação profissional, além de proporcionar a formação pedagógica e musical simultaneamente.

Em sua tese, Esperidião (2011) analisa o estudo de educação musical e a formação de professores, compreendendo que a Lei 11.769/2008 não foi suficiente para efetivar a música na escola de educação básica. Quanto aos aspectos do campo da formação aponta a necessidade de ampliar a visão do educador sobre a ação de intervir, ensinar, dimensão acadêmica, política e cultural, ou seja, fazer com que a formação possibilite uma maior e melhor percepção da área da educação musical.

No doutorado, Joly (2017) discute a identidade profissional do professor de música, que tem a educação básica como campo de trabalho. O autor constrói seus argumentos no intuito de estabelecer as relações da educação musical com a educação básica e de compreender o que vem a influenciar na construção da identidade do professor de música na educação básica por meio de suas experiências sociais, suas relações e experiência nesse espaço.

Já Sobreira (2017) trabalhou com as legislações de inserção da música na educação pública, desde o Canto Orfeônico até a revogação da lei 11.769/2008. É importante mencionar que o autor pesquisa a música na escola pública pela legislação, mas essa inserção não se desvincula da formação de professor, pois esses são os profissionais que irão ocupar aquele espaço e assim música na escola e a formação de professores não se dissociam com facilidade.

A argumentação desenvolvida por Santos, *et al.* (2019) foi direcionada na perspectiva da história dos Conservatórios de Canto Orfeônico como instituições formadoras em nível superior de professores de música para as escolas brasileiras e as contribuições desses conservatórios para a formação do professor.

Todos esses pesquisadores apresentaram contribuições para a análise e a compreensão da formação do professor de música. Elementos novos não serão incluídos nesta parte específica sobre a formação do professor de música, mas apresentadas a partir da ótica do autor desta dissertação, mostrando um pouco do percurso remontado com alguns acontecimentos que são referências para a formação docente. Também o seu campo e o contexto de atuação são contemplados, além, é claro, de algumas legislações que direcionaram e ainda direcionam a construção da formação em música.

Ao nos reportarmos à música no Brasil, principalmente nas escolas, observa-se que ela começa com um caráter religioso, trazida e implementada por padres jesuítas. Não havia formação musical nesse período, muito menos formação acadêmica, visto que nem instituições para essa formação existiam ainda na pátria. Portanto, essa formação mais sistematizada e acadêmica teve seu início com a chegada da família real no Brasil, em 1808, para manter algumas de suas necessidades, tanto de serviços quanto de mão de obra. Para isso, foi preciso

investir em formação, mesmo não sendo uma formação em nível superior em áreas diversificadas.

Na música, partir-se-á inicialmente do Conservatório³ Imperial Francisco Manuel da Silva, de 1841, mas que se institui efetivamente somente em 1847, através do Decreto 496, que trouxe ainda para esse contexto a finalidade de formar artistas dentro de um currículo destinado à prática musical.

Como disciplinas, o Conservatório Imperial apresentava rudimentos preparatório e solfejo; canto para o sexo masculino e feminino; instrumentos de corda e sopro; harmonia e composição. Não há, nesse espaço e nem nesse currículo, menção ou disciplina que possam servir de base para a formação de professores, com formação voltada para o campo técnico e prático.

Nas primeiras décadas do século XX, consolidou-se a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas escolas normais, consideradas de nível médio (secundário). Em ambos os cursos, a música estava presente como disciplina (MARTINOFF, 2017, p. 45). Essa autora aponta que a função da música, na formação de professores tinha caráter disciplinar, com utilização de canções que ajudassem na rotina escolar, como na hora de entrada, de lanche, etc. e o repertório musical ajudava nesse domínio de sala. Cabe ressaltar que essa é uma das formas com que a música chega na formação de professores e com que ela entra nas escolas.

Outro fator importante a se destacar, já em 1931, foi Villa Lobos⁴, recém-chegado da Europa, trazendo consigo a concepção de implantar a música nas escolas brasileiras. Por intermédio de Anísio Teixeira⁵, Villa Lobos se torna Diretor do Ensino Artístico da Prefeitura do Distrito Federal e, em 1932, no governo Vargas, assume a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) que tinha por objetivo desenvolver o ensino da música nas escolas primárias e secundárias, e para tal, formava professores no Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico.

De acordo com Pires (2003), o canto orfeônico entra nas escolas na década de 1930 e traz consigo um caráter de prática musical cívico-disciplinalizadora, com ideias de coletividade, unidade nacional, disciplina e patriotismo. Ainda segundo Pires, o Decreto nº 19.890 de 1931 traz a obrigatoriedade da música em todos os níveis escolares e com Villa Lobos cantava-se o

³ Instituições que se dedicam ao ensino de Música

⁴ Villa Lobos foi músico e compositor que se apropriava de elementos do folclore brasileiro e pode ser considerado como um compositor de grande expressividade do nacionalismo brasileiro musical. Também se dedicou aos estudos e formação de professores pelo método do Canto Orfeônico.

⁵ Anísio Teixeira ocupava o cargo de Superintendente do Ensino Público do Distrito Federal.

canto orfeônico. Entretanto, não havia professores em número suficiente para atender a todas as escolas do país, e a SEMA assume essa função de formá-los.

Ao se avaliar essa formação dos professores de música, através do canto orfeônico, deparamo-nos, mais uma vez, com uma formação pouco fundamentada, o que pode ser evidenciada no fragmento a seguir:

A presença do canto ufanista nas escolas públicas, aliada à prática pedagógica dos professores de Música, permanece inalterada até meados da década de 40, quando, a partir de então, vão ocorrer no Brasil mudanças político-culturais. Com o fim do Estado Novo e a saída de Villa-Lobos da SEMA, essa instituição torna-se menos rígida com relação à orientação dos professores de Música, que, sem a realimentação musical, ficam em sua maioria sem saber o que ensinar (PIRES, 2003, p.16).

A realimentação musical citada pela autora era, na verdade, o envio que a SEMA fazia de materiais a serem aplicados nas aulas, como as canções, os hinos e também a forma de trabalhá-los, uma vez que a música era explorada pelo repertório vocal. Sem essa realimentação, os professores tinham dificuldades para lecionar, demonstrando a frágil formação, pois não conseguiam ter a autonomia pedagógica e didática no decorrer de seu trabalho em sala de aula.

Outra constatação que se pode fazer é que Villa Lobos, quando estava à frente da SEMA, conseguia impor um ritmo de trabalho e fazia funcionar o sistema de canto orfeônico. Porém, provavelmente não obteve sucesso em sua continuação por não ter conseguido formar, em bases sólidas e principalmente autônomas, os professores, que por sua vez apenas foram treinados a reproduzir o método.

A superficialidade da formação de professores que atuavam com o canto orfeônico nas escolas pode ser constatada também pelas colocações de Joly (2017).

Um dos motivos que levou à fragilização da continuidade e a qualidade do Canto Orfeônico em âmbito nacional foi a formação dos professores que se responsabilizaram por sua condução. Devido às dimensões do território brasileiro, era impossível suprir a necessidade de professores em todas as escolas, assim como formá-los nos moldes exigidos. Na época em questão, foram oferecidos, como solução emergencial, cursos de férias para professores generalistas, e “esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA” (Penna, 2012, p. 164). Os cursos de curta duração tinham o objetivo de instrumentalizar os professores e não de formar de fato; afinal, não é possível formar um profissional em qualquer área do conhecimento em apenas alguns dias. Com isso, as práticas musicais, em sua grande maioria, eram superficiais e sem qualidade. (JOLY, 2017, p.27)

A formação desses profissionais foi tratada de forma displicente, em curto espaço de tempo, com os professores apoiados na reprodução do que tinham visto e não na autonomia de realizarem suas atividades educacionais, fragilizando assim uma das possibilidades de formação do professor de música.

Entretanto, a formação versava-se de maneira a formar o músico e não necessariamente o professor de música, visto que o conservatório tem a formação do músico como finalidade e não a do professor especificamente. Com isso, pode-se pensar em uma formação mais tradicional, em moldes europeus e erudito, voltada para o aprendizado de técnicas e do estudo do repertório, mas não em uma formação de professores para a escola.

A princípio, o CNCO ofereceu à comunidade três cursos voltados à formação do profissional de canto orfeônico e um curso de extensão. Os três primeiros cursos denominavam-se “de Férias” (realizado em 02 meses); “de Emergência” (processado em 01 semestre ou em 01 ano); e “de Especialização” (efetivado em 02 anos). O curso de extensão se intitulava Curso de músico-artífice. Após a promulgação do decreto-lei nº 9.494, de 22 de setembro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico), outros cursos foram ofertados, a saber, o “Curso de Preparação” (para os/as alunos/as que não possuíam curso completo na Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido) e o “Curso de Aperfeiçoamento”, com duração de um ano (Lisboa, 2005). O Curso de Especialização em Pedagogia do Canto Orfeônico era de nível superior e estava organizado em cinco seções curriculares, a saber, 1ª didática do canto orfeônico; 2ª prática do canto orfeônico; 3ª formação musical; 4ª estética musical (musicologia); e 5ª cultura pedagógica (SANTOS *et al.* 2019, p.7).

As seções de organização do Curso de Especialização em Pedagogia do Canto Orfeônico demonstram que a ênfase não era na parte pedagógica, mas sim na compreensão do método e de seu ensino. Nessa perspectiva, aconteciam as formações em nível superior do professor de música. Evidencia-se aqui, ao se observar a organização curricular da formação superior do professor de música, que se privilegiava a formação técnica com maior ênfase que a pedagógica, fato já comum inclusive em cursos que não eram de formação de professores de música.

Isso nos leva a refletir sobre a estruturação curricular ocorrida nesse período e que chega a ser fator de forte análise na formação do professor, o da dissociação entre teoria e prática. Por mais que, nesse contexto de formação via conservatório, esteja-se falando de uma formação que privilegiava os conhecimentos no campo da prática, do fazer, é importante pensar também que não se levava em conta o contexto da prática de ensino na escola, acompanhada de parte pedagógica do como ensinar em um contexto mais geral da palavra.

Pode-se ver que os conhecimentos pedagógicos possuem já, nesse período, menor enfoque, quando se analisam as seções de organização das disciplinas propostas para o curso superior. Além disso, apenas na 5ª seção ocorreriam estudos da cultura pedagógica, parecendo-se muito similar ao esquema 3+1, quando ao final do curso de bacharel, estudava-se um ano de disciplinas pedagógicas. Aqui nos parece ser também uma redução desse esquema formativo, visto que em apenas 1/5 do curso se abrangiam os conhecimentos pedagógicos dissociado do canto orfeônico.

Mesmo com a formação ocorrendo em conservatórios, pois esse modelo se espalhou pelos estados, havia ainda dificuldades de se formar o professor, uma vez que as dimensões do país e a falta de rigor na aplicação do método tornaram-se barreiras significativas (ESPERIDIÃO, 2011).

Ao se pensar então a formação do professor de música em nível superior é fato que suas origens estão arraigadas aos conservatórios que, ao longo do tempo, foram sendo incorporados às Universidades. Esperidião (2011), aponta algumas universidades que realizaram esse processo de incorporação dos conservatórios:

Como exemplo, o primeiro conservatório brasileiro, o Conservatório Imperial foi transformado, com a República, no Instituto Nacional de Música. Após a reforma de Francisco Campos (1931), o Instituto foi incorporado à Universidade do Brasil, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em um breve mapeamento desses conservatórios e escolas de música que foram agregados às universidades, podemos mencionar: Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica de Salvador, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Estadual Paulista, Universidade do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outros (ESPERIDIÃO, 2011, p.126).

Com isso pode-se inferir que a incorporação dos conservatórios pelas universidades levou não apenas a criação e a ampliação da oferta de cursos superiores em música, mas também a incorporação das práticas do campo de ensino erudito e da metodologia tradicional, que tinham centralidade no funcionamento dos cursos dos conservatórios, mesmo quando a proposta era formar professores.

Em referência novamente ao canto orfeônico, que imperou nos conservatórios, é preciso lembrar que ele era método e ao mesmo tempo disciplina nas escolas, e como disciplina, com a aprovação da LDB 4.024/61, nem foi mencionada no momento em que se organizava a educação no país. Porém, ocorrem mudanças através do Parecer 383/1962, criando, nesse

período, a Educação Musical como disciplina escolar. É importante mencionar esse parecer e a LDB 4.024/61, pois, segundo Sobreira (2017), muitos autores apontam que a LDB 4.024/61 extingue o Canto Orfeônico e cria a Educação Musical. Entretanto, na LDB não há nenhuma referência à educação musical ou ao canto orfeônico, nem indício que se tinha uma lei extinguindo o canto orfeônico, apenas ele foi sendo substituído aos poucos ao serem criadas outras formas de entrada da música na escola.

Esses fatos importam aqui para melhor compreender que a própria formação de professores de canto orfeônico perde forças junto como a própria disciplina escolar.

Na década de 1960, o canto orfeônico nas escolas cede sua hegemonia à pedagogia da criatividade, que advinha da arte-educação dos anos 1950 e também era conhecida como pro criatividade, trazendo práticas polivalentes, atividades improvisadas com ênfase no processo, tornando-se o germe da polivalência de forma institucionalizada pela pro criatividade, dando caráter múltiplo à área artística (PIRES, 2003).

É preciso lembrar que além do curso de Professor de Música, de nível médio e ofertado pelos conservatórios, havia, na década de 1960, três cursos superiores em música no país: Canto; Composição e Regência, e o Parecer 383 de 1962 ainda institui mais dois cursos superiores, sendo eles o de Professor de Educação Musical e de Diretor de Cena Lírica, ainda no esquema formativo 3+1 (PIRES, 2003). É no início da década de 1960 que são instituídos legalmente os cursos superiores de formação do professor de Educação Musical, porém a expressão Licenciatura em Música só surge no final dessa década.

[...] o Parecer no 571/69 dá origem à Resolução no 10, de 10 de outubro de 1969, que passa a regulamentar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Música. A partir de então, os cursos de formação de professores na área de música passam a se chamar Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos e máximo de seis anos, totalizando uma carga horária de 2.160 horas [...] (PIRES, 2003, p. 85).

Com isso, as instituições de ensino superior passam a ofertar a Licenciatura em Música, contudo, praticamente dois anos depois, a Lei 5692/71 impulsiona a criação das licenciaturas em Educação Artística, o que passa a ser uma graduação e também um componente curricular obrigatório das escolas de educação básica. Entretanto, a Lei 5692/71 não revoga a Resolução nº 10/69 e o Parecer nº 571/69 que coexistiam, gerando interpretações distintas que fizeram com que durante os anos de 1980, existissem quase cem nomenclaturas diferentes para os cursos

de música, situação que só foi resolvida pela LDB 9.393/96 que revogou as demais leis (PIRES, 2003).

Quando se analisa a LDB 9394/96, observa-se que o componente curricular Arte, ainda traz a permanência da polivalência (SOBREIRA, 2017). Essa polivalência permanece quando a disciplina Arte abrange quatro linguagens artísticas dentro da mesma disciplina e ainda é reforçada nos concursos da área, em que são exigidos conhecimentos em todas essas linguagens.

Certamente, o fato de a educação musical e do licenciado em música estarem fora da escola e ainda sofrendo o peso da polivalência em sua profissão não é algo agradável aos professores de música, pois foram traçados diversos caminhos nos campos da profissionalização e da busca da música como disciplina escolar. Essas lutas perpassaram os anos 1990 e trouxeram novamente a possibilidade de se inserir a música na escola.

O fato da LDB de 1996 deixar brechas para que os Estados e Municípios realizassem concursos visando um professor que trabalhasse com todas as áreas artísticas, o chamado professor polivalente, foi um ponto de luta para a classe dos educadores musicais. O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), músicos de renome como Daniela Mercury, Francis e Olivia Hime, Roberto Frejat, Gabriel Pensador, Zé Renato e Walter Franco e os educadores musicais, representados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e coordenados por Felipe Radicetti, empreenderam uma luta para a instituição do ensino de música como obrigatoriedade nas escolas. Foi organizado um manifesto em prol da Educação Musical no Brasil e uma campanha bem divulgada na mídia intitulada “Quero Educação Musical na escola”. As ações realizadas por este grupo culminaram com a aprovação da Lei 11.769 de 2008 (SOBREIRA, 2017, p.23).

Matias e Jardimino (2019) apontam que esse movimento de música na escola não é de origem específica do campo educacional, mas sim de uma organização dos músicos dentro do Ministério da Cultura, nas Câmaras Setoriais e nos Grupos de Trabalho que buscaram discutir as necessidades da área musical. O objetivo inicial girava em torno do Plano Nacional de Cultura. Essa organização teve início em 2004 e gerou documentos, manifestos e seminários, quando se discutiu em um painel temático a Educação Musical e Difusão. Todos esses movimentos acabaram caminhando na direção da aprovação da Lei 11.769/2008.

É importante dizer que apenas a instituição da lei não beneficiaria a música como disciplina e que a forma com que a redação se apresenta também pode ser meio de propagar uma não definição de onde a música deveria entrar no currículo da educação básica, como nos relatam Matias e Jardimino.

O lugar que a música ocuparia também é um fator flutuante que foi imposto pelo conteúdo da lei. A música é apresentada como conteúdo, o que antes era linguagem que competia ao componente curricular Arte, não se tornando disciplina e ainda coexistindo com Arte. Em vista disso, não se tem uma definição de qual o era o espaço que ela deveria ocupar para fazer parte da educação (MATIAS e JARDILINO, p. 57-58).

Essa lei, que deveria ser um marco para a entrada da música na escola, encontrou problemas iniciais como a redação, a coexistência de Música e Artes, a não localização de onde a música entraria no currículo, bem como do veto que sofreu, quando se menciona que os profissionais que deveriam lecionar música não precisariam ser necessariamente especialistas da área, ou seja, o professor licenciado. A alegação para o veto desse profissional foi a quantidade de profissionais formados, que não atenderiam inicialmente em quantitativo necessário para atender às escolas e também que a música é prática social com profissionais sem formação acadêmica, mas de competência reconhecida.

Voltando um pouco na história, pode-se ver que essa questão de número de profissionais também afeta o início da instituição da música na escola, quando na era Vargas, Villa Lobos forma professores pela SEMA com o intuito de atender a demanda de profissionais da música na escola. O que se viu nesse período foi a formação de professores de música instrumentalizada, voltada à repetição de método e sem bases sólidas e autônomas e ainda enfrentando o problema de poucas instituições capacitadas a habilitar o professor.

A Lei 11.769/2008 movimentou outros órgãos que buscaram a construção da efetivação da formação docente e para a música se fortificar nas escolas. O parecer CNE/CEB Nº 12/2013, que apresentou formas de construção e ampliação da formação docente em música, tem no âmbito das instituições, um bom resumo apresentado por Lima (2017):

As Instituições formadoras de Educação Superior e Educação Profissional deverão ampliar a oferta de cursos de Licenciatura em Música em todo o território nacional, ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, oportunizar a licenciatura em Música para os bacharéis desta área, incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia, orientar as Instituições de Ensino Superior de Música para que os estágios supervisionados e práticas de ensino estejam focados nas escolas de Educação Básica, estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música (LIMA, 2017, p. 256).

Toda essa movimentação no sentido da formação teve direcionamento para o profissional que atuaria na escola de educação básica. Porém a Lei 11.769/2008 foi revogada através da Lei 13.278/2016 e a música volta a ser uma das linguagens da disciplina Arte.

Atualmente no Brasil há a oferta de cursos de formação de professores de música em diversas instituições de ensino superior, tanto em instituições públicas quanto nas instituições privadas, como se pode ver na tabela (1) a seguir:

Tabela 1 - Instituições de Formação em Música no Brasil

Área	Total de Instituição Ofertante	Públicas	Privadas	Total de Cursos Ofertados	Público	Privado
Curso de Música Formação de Professores (Licenciatura)	108	61	47	133	75	58
Música (Bacharelado)	43	31	12	156	129	27

Fonte: Elaboração do autor com dados do Censo 2018

É possível observar na Tabela 1 que, em 2018, a maior parte das instituições estão concentradas na área de formação de professores. Não obstante isso, ao analisar o total de cursos ofertados por essas instituições, ou seja, quando se desmembram as especificidades, a maioria dessa oferta se encontra fora da área de formação de professor. Mesmo tendo o menor número de instituição ofertante, o total de cursos de bacharelado no país é maior do que o da formação docente em música. Pode-se perceber também que há maior concentração de oferta de cursos de música de forma geral nas instituições públicas e, conseqüentemente, maior número de cursos.

Os dados atuais mostram que a situação vem mudando quando avaliamos a oferta de formação no país, principalmente ao comparar a era do canto orfeônico com a formação estabelecida nas instituições de ensino superior. É claro que isso se deve ao fato de as universidades já possuírem uma maior abrangência e também expertise na questão da formação.

É evidente que há investimento público na formação do professor de música, mas que mesmo assim, quando se analisam as razões para o veto da regulação profissional do licenciado em música como requisito para ingressar na educação básica, fica demonstrado também que para atender a uma possível demanda da implementação da música na escola conseqüentemente demandará maior investimento para formar mais profissionais.

Considerando os para dados do Estado de Minas Gerais no quesito oferta de cursos de música, tanto de bacharelado quanto de licenciaturas em instituições públicas, temos o seguinte Quadro:

Quadro 1 – Cursos de Música em Instituições Públicas Estaduais em Minas Gerais

Relação de Universidades e Cursos de Música no Estado de Minas Gerais					
Instituições Estaduais					
Instituição	Modalidade	Nomenclatura	Habilitação/ Instrumentos	Duração	Carga Horária
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	Licenciatura	Música – Educação Musical Escolar	Não possui instrumento como habilitação	10 semestres	3942
	Licenciatura	Música – Instrumento E Canto	Canto Lírico, Clarineta Contrabaixo, Fagote Flauta Doce, Flauta transversal, Oboé, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola de Orquestra, Violão, Violino, Violoncelo	10 semestres	3889
	Bacharelado	Música – Instrumento E Canto	Canto	8 semestres	2628
			Clarineta, Fagote Flauta Doce, Flauta Transversal, Oboé, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba	8 semestres	2664
			Piano, Violão, Contrabaixo, Viola de Orquestra, Violão, Violino, Violoncelo	8 semestres	2628
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	Licenciatura	Artes – Música	Canto, Piano, Violão Flauta Transversal, Flauta Doce, Saxofone	8 semestres	3420

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quadro 2 - Cursos de Música em Instituições Públicas Federais em Minas Gerais

Relação de Universidades e Cursos de Música no Estado de Minas Gerais					
Instituições Federais					
Instituição	Modalidade	Nomenclatura	Habilitação/ Instrumentos	Duração	Carga Horária
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Bacharelado	Bacharel em Música	Canto, Flauta, Piano, Violão, Violino, Violoncelo, Composição Musical	8 semestres	2415
	Licenciatura	Licenciatura em Música	Canto, Cravo, Flauta Transversal, Piano, Violão, Violino, Violoncelo, Educação Musical Escolar	10 semestres	3210
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Licenciatura	Música – Licenciatura	Clarineteta, Flauta doce, Flauta Transversal, Guitarra, Percussão, Piano, Saxofone, Trompete, Violão, Canto	8 semestres	3215
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Bacharelado	Bacharel em Música	Canto, Flauta Doce, Flauta Transversal, Música Popular, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Viola, Violão, Violino ou Violoncelo	8 semestres	2465
	Licenciatura	Licenciado em Música	Canto, Flauta Doce, Flauta Transversal, Música Popular, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Viola, Violão, Violino ou Violoncelo	8 semestres	3245
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Bacharelado	Música	Canto, Composição, Oboé, Clarinete, Flauta, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Harpa, Piano, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Violão e Música Popular	8 semestres	2400
			Regência	10 semestres	2700
			Percussão	8 semestres	2460
			Musicoterapia	8 semestres	2850
	Licenciatura	Licenciatura em Música	Não possui	10 semestres	3225
Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ	Licenciatura	Licenciatura em Música	Canto Lírico, Canto Popular, Violão, Piano, Violino, Flauta Transversal, Viola, Violoncelo, Clarinete, Trombone, Saxofone, Trompete, Percussão, Educação Musical	8 semestres	3273

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa.

Nesses dois Quadros (1 e 2) que demonstram as instituições ofertantes do curso de música no Estado de Minas Gerais, optou-se por trazer apenas as de natureza pública, mas, de acordo com o Censo 2018, existem ainda mais seis instituições privadas que também ofertam música nas modalidades de licenciatura e bacharelado, além de nove cursos na modalidade “a distância” para a formação do professor/músico. Outro ponto de relevância é o da oferta da formação em música em todos os estados brasileiros, como é apontado por esse mesmo Censo.

Formar professores é algo complexo. Quando se fala da formação do professor de música, podem ser apontados ainda elementos capazes de influenciar ainda mais nessa formação, principalmente no que se refere ao currículo e ao atrelarmos aos espaços de atuação desses profissionais.

Quando se forma um professor, tem-se como referência de atuação a escola de educação básica, normalmente espaço de destino da maioria deles. Entretanto, a música, por não estar presente na maior parte dos currículos das escolas do país, não carrega uma formação em licenciatura com a finalidade primária de atuação na educação básica. Com isso, o leque de atuação desse profissional da licenciatura em música fica muito amplo, o que pode gerar dificuldades de direcionamento das licenciaturas para uma formação voltada para esse espaço.

Para Bellochio (2003), há complexidades na questão da formação do professor de música, e o espaço de atuação é um ponto que merece ser discutido pela área, visto que diferentes autores que tratam dessa formação asseguram que a educação básica, ou seja, a escola não é o único lugar de formação e atuação do professor de música. Isso introduz ao pensamento de que o espaço em que o egresso irá atuar tem grande influência no enfoque dos cursos superiores de licenciatura em música, uma vez que esses espaços servem de condicionantes de formação.

A formação do professor precisa estar diretamente relacionada com a sua atuação profissional. Para Del Ben (2003), a formação do professor de música tem algumas especificidades e uma delas trata-se da multiplicidade dos espaços de atuação desse profissional. É preciso lembrar que os professores de música muitas vezes irão atuar em espaços diferentes da escola de educação básica, como os conservatórios e as escolas particulares e específicas do ensino de música, trazendo desafios para esse perfil profissional de formação para espaços diversos.

A multiplicidade de espaços de atuação é uma particularidade da nossa área o que não quer dizer exclusividade, tanto que foi tema do X Encontro Anual da ABEM, realizado em 2001 em Uberlândia. São vários os espaços de ensino e

aprendizagem de música. O reconhecimento desses espaços, que estão além da escola, tem nos auxiliado a identificar e assumir a complexidade, a multidimensionalidade (ver Kraemer, 2000) da área de educação musical, bem como o conjunto de saberes que a constitui como campo de conhecimento. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música (DEL BEN, 2003, p. 32).

As escolas de educação básica, na maioria dos estados e municípios brasileiros, não trazem em seu currículo a educação musical como disciplina, o que pode favorecer a ênfase de formação inicial voltada para espaços diferentes dessas escolas. Entretanto, quando se trata das licenciaturas, “precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo” (DEL BEN, 2003, p. 31).

As especificidades formativas em música trazem a diversidade dos espaços de atuação como um elemento importante. Além dessa multiplicidade de espaços, Del Ben (2003) aponta a dificuldade de reconhecimento do ensino de música como campo de conhecimento além da especificidade de ser professor de música. De acordo com essa autora, existem diversas disciplinas que estudam educação e música, mas que é preciso gerar a interseção da música e da educação estudando Sociologia da Música, Etnomusicologia, História da Música, dentre outras, o que gera especificidades da área, juntando o saber música e o saber ensinar, o que essa autora chama de conhecimentos pedagógicos e musicológicos, devendo haver equilíbrio entre eles.

Existem particularidades de formação em cada área e essas se encontram expressas principalmente em documentos oficiais. No caso da formação de professor, podemos encontrar essas orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica. Essas diretrizes apontam os caminhos a serem seguidos em busca de uma formação mais sólida e voltada para a melhoria da educação básica, pois aliam-se aí a formação inicial e o espaço de atuação desses profissionais. As diretrizes também norteiam a formação de maneira ampla e em diversas modalidades e, por isso, o olhar fixo na formação do professor de música, mas sem desconsiderar a formação geral de professores, como um âmbito mais amplo.

A formação geral de professores baseia-se na LDB 9394/96 e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Essas diretrizes constam na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor trazem

princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados tanto para a organização das instituições quanto na composição dos currículos, quando se devem observar orientações para a formação docente pautadas no aprimoramento de práticas investigativas; elaboração e execução de projetos, uso de tecnologias, trabalho em equipe; ensino visando à aprendizagem, trato com a diversidade e o enriquecimento cultural. Ainda devendo-se observar a formação ofertada com a prática esperada do futuro professor, utilizando-se da pesquisa como ferramenta de ensino e aprendizagem, quando a aprendizagem se norteia pelo princípio da ação-reflexão-ação. Essa resolução apresenta uma formação docente voltada para a educação básica como espaço de atuação do profissional formado nas licenciaturas.

Também nessa Resolução, há uma definição de conhecimentos a serem trabalhados para a formação de professores, tais como:

- I – cultura geral e **profissional**;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre **dimensão cultural, social**, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V – conhecimento **pedagógico**;
- VI – conhecimento advindo da **experiência**. (Resolução CNE/CP nº1, 2002, p.3, grifos do autor)⁶

Esses conhecimentos deveriam ser trabalhados em todos os cursos de licenciatura e formação docente no país, abordando uma formação não fragmentada, mas sim entrelaçando-se diversos saberes, dentre eles, os profissionais, os sociais (disciplinares), os pedagógicos e os da experiência.

É importante ressaltar, nesse momento, que a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, traz em seu Art. 3º que essa formação de professores é para a atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, e essas diretrizes norteiam o preparo para o exercício profissional. Isso demonstra que há um direcionamento de formação e de atuação do egresso das licenciaturas, ou seja, a educação básica como espaço fim.

⁶ Os grifos referem-se aos conhecimentos que serão abordados no capítulo seguinte, fundamentais para a formação docente e elemento de análise deste trabalho. Destacar esses elementos, como conhecimento ou saberes necessários à docência, aqui nesse momento, reforça o nosso direcionamento em buscar tais saberes nos discursos dos professores que participam desta pesquisa, além de demonstrar que esses saberes são, de fato, base da formação docente.

Entretanto, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação revogou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa revogação não significou ruptura, mas sim uma ampliação e novas abordagens na formação e para os cursos.

Dentro dessas definições, a Resolução CNE 2/2015 não aponta mudança quanto ao espaço de destinação do egresso, continuando a educação básica como espaço de destino do professor.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica **aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio** e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p.3, grifos do autor).

Reforça-se então a formação do licenciado para a escola de educação básica, entendendo que o licenciado em música se encontra contemplado por essa Resolução.

Em diversos trechos dessa resolução, aborda-se como campo de atuação a educação básica, como no Art. 8º, informando que o egresso da formação inicial em curso superior deverá compreender seu papel na formação dos estudantes da educação básica; atuar em gestão e organização da educação básica; promover aprendizagem e desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da educação básica, etc; ficando explícito o direcionamento do egresso para o trabalho nas escolas de educação básica.

O licenciado em música, como já apontaram Bellochio (2003) e Del Ben (2003), apresenta necessidade de atuação em outros e múltiplos espaços, visto a natureza de sua área de formação, e a escola de educação básica configura-se mais um espaço de atuação, mesmo não tendo sua entrada garantida como disciplina escolar.

A Resolução CNE 2/2015 traz também uma estruturação curricular de base comum, porém apresentam-se as cargas horárias e a duração dos cursos de licenciatura voltados para a educação básica, com subdivisões de horas a serem cursadas nas práticas, no estágio supervisionado, nas atividades formativas estruturadas e nas atividades teórico-práticas, ou seja,

de forma muito generalizada. Já que abrange todas as licenciaturas, busca-se uma organização voltada para aspectos mais gerais de estruturação, ficando a cargo dos projetos pedagógicos de cada curso as definições mais específicas. Com isso, cada curso pode seguir um perfil indicado pelo que a instituição entende ser mais adequado para o egresso, compreendendo que as instituições de ensino superior possuem autonomia pedagógica.

Há que se considerar que a maioria das licenciaturas de fato tem a escola de educação básica como destino final, mas se tomando a Arte como exemplo, pensando-se em suas ramificações, a educação básica não a comporta como espaço e nem contempla todas as suas possibilidades formativas.

Essas diretrizes para a formação geral do professor também se aplicam à formação do licenciado em música, mas quando observa-se a questão do espaço de atuação, a educação básica ainda não se figura como espaço primário do licenciado em música. Isso certamente influi na organização dos cursos de música, que devem pensar seus projetos pedagógicos voltando seu olhar a diversas questões, dentre elas, o lugar de atuação e o perfil dos egressos.

Para isso é importante trazer, nesse momento, a Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, em que se pode observar que já no seu Art.2º é assinalada a importância do projeto pedagógico na organização dos cursos:

[...] abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (BRASIL, 2004, p.1).

Sobre o perfil do egresso, pode-se dizer que há direcionamento a respeito do tipo de perfil esperado do profissional e certamente do seu lugar de atuação, lembrando que as licenciaturas respondiam inicialmente à Resolução CNE/CP nº 1/2002 e posteriormente, à Resolução CNE 2/2015, ambas destinando o seu perfil formativo para a escola de educação básica. Entretanto, a Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, abre espaço para que os cursos de música apontem seu perfil profissional. Certamente isso parece irrelevante ou até mesmo poder-se-ia dizer que o perfil de formação seria o mesmo de qualquer licenciatura, porém, basta observar as especificidades e multiplicidades de espaços de atuação do professor de música, que na maioria das vezes não se encontra na educação básica, mas sim em conservatórios,

escolas particulares de música, organizações não governamentais (ONGs), projetos sociais, etc., e não necessariamente na escola de educação básica.

Essa questão pode ser enfatizada pelo § 2º do Art. 2º da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, ao informar que “os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Música poderão admitir modalidades e linhas de formação específica” (BRASIL, 2004, p.2). Essas linhas específicas direcionam, desde a instituição, o tipo de formação que se busca e certamente alteram o espaço de atuação do egresso.

O Art. 5º também nos ajuda a perceber o perfil profissional almejado para a graduação em música.

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados: I – Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico Pedagogia; II – Conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência; III – Conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias.

É uma formação que visa a um profissional que tenha se desenvolvido em sua parte social, cultural, em conteúdos específicos de música, sendo capaz de relacionar a teoria com a prática. Vê-se uma busca de um perfil profissional abrangente e que pode atuar em diversos campos e espaços.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), os cursos de licenciatura em música vêm sendo reestruturados em suas bases curriculares, com a elaboração de projetos políticos pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Existe uma preocupação em se encontrar o melhor perfil de formação para o professor licenciado em música, que já perdura mais de vinte anos, com a reestruturação de bases curriculares e projetos políticos-pedagógicos. É importante lembrar que essa reestruturação acontece com a formação do professor de música devido à formação específica na área, em 1996, o que gerou a procura por melhor perfil profissional.

Outro ponto a se destacar é a articulação professor/músico, mencionada por Queiroz e Marinho (2005), ao afirmarem ser uma dimensão que a área de música procura incorporar como uma de suas reestruturações.

Igualmente relevante é o Art. 12 da Resolução CNE nº 2, de 8 de março de 2004, apontando que “os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta”, ou seja, aliar a formação do músico com o que se espera da formação de professor. A formação do educador musical precisa estar embasada em formação musical, e tratar dos conhecimentos sobre música e também de formação pedagógica, o que requer conhecimento sobre como ensinar e como aprender música; além disso, que consiga trabalhar com as incertezas, buscando soluções e refletindo criticamente sobre sua atuação (BELLCHIO, 2003).

Trata-se de uma formação que não descontextualize os conhecimentos pedagógicos dos conhecimentos práticos, e que ao mesmo tempo, articule o espaço de atuação com o ser reflexivo da prática docente, como nos apresenta Del Ben:

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos (DEL BEN, 2003, p. 32).

Há grande necessidade de que a formação do professor esteja vinculada a sua atuação profissional, evitando gerar descompasso entre a formação inicial e o trabalho do professor, principalmente no contexto escolar, tratando de superar o modelo de racionalidade técnica⁷, do transmissor de conteúdo e possibilitando a formação dos conhecimentos profissionais a serem utilizados na docência em música (DEL BEN, 2003). Esses não são desafios apenas para a formação do professor de música, mas para a formação do professor de maneira geral.

⁷Esperidião, ao se referir aos cursos formativos com o esquema 3+1, abrangendo o início do século XX, aponta que é um modelo de formação conhecido como racionalidade técnica, ou seja, o professor é um técnico, especialista “que utiliza os saberes derivados dos conhecimentos científicos e pedagógicos em sua prática” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 126). Há, nesse modelo, a separação entre teoria e prática, em que a prática é vista como espaço para a aplicação da teoria.

Ao pensar o papel da licenciatura em música, pode-se dizer que ela se preocupa em formar profissionais para a educação básica, mas também para espaços como escolas especializadas em música, fazendo com que não se tenha apenas uma perspectiva metodológica de formação, bem como a atuação em diferentes campos (QUEIROZ; MARINHO, 2005).

Para Del Ben (2003), o professor deve adquirir um certo conjunto de saberes, o que o possibilitará lidar com as questões e particularidades de seu trabalho, e esses saberes precisam ser garantidos em sua formação. É imprescindível o alinhamento entre a formação, a prática musical e a formação pedagógica do professor, que vivenciados e contextualizados por meio da experiência, possibilitarão ao educador musical o fazer e o pensar música, além de repensá-la de acordo com seu cotidiano e de sua prática musical (BELLCHIO, 2003).

A música ainda traz algumas outras questões de relevância para a área, como uma formação que se volta para a licenciatura, que, historicamente, forma para a escola de educação básica. No caso da música, em grande parte das escolas básicas não há a música como área de conhecimento, dificultando a ação prática da formação nesse contexto. O que mais se aproxima desse campo da formação prática é o estágio supervisionado previsto nos cursos, mas que também atende ao caráter de multiplicidade do espaço formativo, não sendo realizado integralmente ou exclusivamente na escola de educação básica.

2 PILARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Nesta seção, trataremos dos saberes da docência como categoria teórica, subsídio para a parte analítica da pesquisa.

Os saberes docentes já vêm sendo pesquisados por diversos autores do campo da formação e as tipologias e a classificação desses “saberes” já se apresentam construídas e organizadas em trabalhos consagrados, conforme nos apresenta a produção da área. Portanto, não é objetivo deste trabalho criar novas formas de categorias ou tipologias de análise, uma vez que as categorias já descritas em trabalhos anteriores são suficientes para este estudo. Essas categorias, descritas e tratadas nos trabalhos dos autores do campo e respaldadas cientificamente, servirão de apoio nessa etapa. Compreender as classificações e as tipologias de análise do saber docente concebidas por alguns deles, é fator essencial neste trabalho.

No quadro a seguir, elaborado por Neto e Costa, apresentam-se alguns dos principais autores que utilizam o conceito de saber docente.

Quadro 3 – Autores e Categorias de Análise do Saber Docente

Autores	Tipo de Categoria	Categorias utilizadas
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)
Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais

Fonte: NETO e COSTA, 2016

Não é objeto deste trabalho discutir cada forma de análise e categorização apresentada no Quadro 3, mas sim indicar que esses autores já construíram abordagens nessa linha de análise. O que se quer destacar é o fato de as categorias utilizadas, muitas vezes, possuírem similitudes, mesmo divididas de formas diferentes.

Dentre esses autores, optamos por trabalhar com Tardif e Pimenta, por acreditar que as categorias estudadas por eles sejam capazes de ajudar a atingir o objetivo deste trabalho, o de analisar a formação do professor de música.

Esta seção mencionará a parte conceitual em se que apresentam as definições sobre a profissão docente, sobre os saberes da experiência, do conhecimento, os curriculares, os disciplinares e os pedagógicos. Essas definições servirão de apoio na tarefa de análise, juntamente com as categorias que serão criadas, a partir dos dados oriundos do campo, por meio do questionário de caracterização e do grupo focal.

Inicialmente haverá uma discussão sobre o saber, demarcando sua origem e finalidade dentro da questão social, bem como sobre a forma com que os próprios saberes são categorizados, a fim de compreender sua aquisição na formação docente.

Os professores são profissionais que trabalham com a formação de seres humanos, os quais possuem marcas de suas individualidades e que, encontram na escola e sobretudo no professor o amparo da instrução e da socialização.

A tarefa de educar alguém não é simples, visto que é grande a diversidade de demandas impostas a esse profissional no decorrer de seu trabalho. Por isso, a formação do professor se traduz em atividade complexa, devendo abarcar conhecimentos não apenas do campo da disciplina que lecionará, mas também dos diversos aspectos que o tornarão um profissional da educação.

A complexidade da formação docente envolve a obtenção dos saberes inerentes à profissão, que não se fecham apenas em estudos das disciplinas, mas que abrangem todos os processos de profissionalização nas etapas de formação. Mesmo aqueles vivenciados antes dos cursos de formação inicial, que entrelaçam as características do próprio professor como pessoa, dos conteúdos específicos da área, da aprendizagem do ser professor, das práticas, da experiência e de tantos outros que ainda nem conseguimos definir de imediato, mas que demonstram a complexidade da formação docente.

Ao falarmos de saberes da docência, é preciso relacioná-los ao contexto do trabalho e seus condicionantes, pois todo saber é utilizado por alguém em busca de realizar um objetivo.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p.11).

O professor possui um saber específico, que relacionado com sua trajetória, tanto de vida quanto acadêmica, faz com que esse saber seja ainda mais incorporado ao profissional. Esses saberes são edificados nas relações que esse professor estabelece com seus alunos e com a sociedade.

De igual maneira, o saber possui uma dimensão social de construção coletiva, visto que suas várias origens estão assentadas nas discussões entre seres sociais, que colocam argumentos e contra-argumentos com razões discutíveis a partir de determinada racionalidade.

A formação do professor acontece por várias vias, seu saber profissional é constituído socialmente, e até mesmo a finalidade da educação é social, não podendo, portanto, ser excluído o aspecto social da formação e da própria educação.

O trabalho docente ao longo do tempo vai construindo a personalidade profissional que se torna característica do docente, no momento em que são atribuídos o significado social da profissão, trazendo ao professor a convicção dos usos de suas práticas, ou seja, a certeza de seus procedimentos, e também no momento em que coloca em confronto a relação da teoria e da prática com os significados atribuídos pelo professor à docência em relação aos seus valores. Tudo isso traz uma singularidade do ser professor e de suas ações docentes apoiadas em sua experiência de vida e profissional.

Podemos compreender também o saber com seu aspecto social em virtude da ocorrência de mudanças sociais, que, com o tempo, permitem a ressignificação do próprio saber, das práticas pedagógicas, do que deve ser objeto de ensino e de fato representar a sociedade com novas constituições de base científica. Portanto, o saber do professor é um saber social por ser adquirido pela socialização profissional, ou seja, quando se aprende a ensinar, no decorrer da atividade docente, incorporando-se o saber.

O saber social do professor também é individual, sendo adquirido por uma escolarização que acontece de forma social e aberta à novas construções ao longo do tempo referentes à carreira, aos novos aprendizados, às novas relações, aos contextos e às formações, fazendo com que o saber e o professor teçam relação e construam o saber profissional.

Essa definição do saber como saber social não tem por objetivo gerar a separação entre o individual e o social, mas sim trazer a essência do saber do professor de forma integrada,

levando-se em consideração o cotidiano e a articulação de teoria e prática aplicados ao saber, construído pelo princípio da coletividade. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2010, p.16). Dessa forma, os saberes profissionais dos professores estão ligados intimamente aos fatores sociais, aos diversos atores educacionais e às relações que se estabelecem com a atividade docente.

O saber do professor está relacionado ao saber para o trabalho e molda-se em função do trabalho. Esse saber não é unidirecional, mas sim omnidirecional, devido à sua atuação profissional demandar, mais que o próprio ensino, a capacidade de se adaptar a todos os elementos que circundam a educação, os educandos, os conhecimentos e o saber fazer o seu trabalho, sendo saberes e habilidades muito diversificadas no âmbito da profissão.

A construção desse saber profissional também deve levar em conta o fator da temporalidade do saber. A relação do saber com o tempo é muito significativa, à medida que o saber não é imediato, instantâneo, ele é construído, e toda construção acontece através do tempo. Os professores constroem seus saberes profissionais na sua relação com o tempo, pois antes de serem profissionais da educação, eles foram alunos e passaram muito tempo dentro da escola adquirindo crenças, valores e certezas sobre a prática docente. São considerados saberes temporais também a fase em que os professores estão nos primeiros anos de sua prática, adquirindo competências, gerando e estabelecendo rotinas e incorporando essas ações em sua prática através do tempo, aprendendo como se portar e de fato a trabalhar na educação. É esse o momento da constituição do saber da experiência.

Em outro aspecto temporal dos saberes, há também os saberes profissionais na carreira, que demanda um longo tempo e exige que o profissional se adapte a ela. Do ponto de vista profissional e da carreira, é de extrema importância que o professor adquira saberes práticos da convivência, das regras, das rotinas escolares, ou seja, aqueles que fazem com que as relações existentes no contexto sejam amenas. Evoluir na carreira está diretamente ligado a um maior domínio do trabalho e ao bem-estar pessoal frente aos alunos e a profissão (TARDIF, 2010).

O professor passa por algumas fases durante a carreira, e Tradif (2010) as classificou assim:

1. **Fase de exploração:** dura de 1 a 3 anos, em que o professor novato busca ser aceito no seu círculo profissional e aprende com tentativas e erros.

2. **Fase de estabilização e consolidação:** de 3 a 7 anos, quando o professor investe em sua carreira e é reconhecido pelos outros membros por suas capacidades. Apresenta maior confiança em si, no domínio de aspectos do trabalho, principalmente o pedagógico, o de planejamento, havendo equilíbrio profissional, com maior interesse no aprendizado dos alunos e menor centro em si mesmo.

Além de temporais, os saberes profissionais também são plurais, à medida que provêm de fontes diferentes e muito variadas, como a história de vida e escolar, a formação universitária, didática e pedagógica da formação inicial, a experiência de trabalho, dentre outras áreas que fazem parte da formação do ser humano e, conseqüentemente, do professor.

Em todas essas formas de transformação e aquisição dos saberes profissionais ocorrem, de certa forma, uma aquisição de saber muito individualizada, visto que sua incorporação está diretamente relacionada ao sujeito e às experiências adquiridas nas diversas fontes, não sendo possível separar o sujeito do seu saber profissional e vice-versa. Essa aquisição individualizada dos saberes profissionais não é constituída apenas dos saberes formalizados, ela vem do que foi incorporado por diversas formas de se obter saberes, sejam sociais, pelas vivências, ou formalizadas, pelas instituições.

Para compreender a formação profissional do professor e, sobretudo, os saberes que fazem parte dessa formação, Tardif realizou a categorização dos saberes e trouxe suas definições à cada categoria em busca de uma melhor concepção dos saberes constituintes da formação docente. São abordadas quatro categorias de saberes: os profissionais, os disciplinares, os curriculares e o da experiência.

Os **saberes profissionais** são os organizados por instituições de formação de professor, em que o ensino e o professor se constituem objetos do saber para as ciências humanas e da educação, que visam incorporar conhecimentos à prática do professor, constituindo saberes destinados à formação científica, o que, institucionalmente, é a formação inicial e/ou continuada. As práticas são as atividades que movimentam os saberes pedagógicos, ou seja, as doutrinas, as concepções e reflexões normativas de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2010).

Os **saberes disciplinares**, por sua vez, são os saberes sociais que fazem parte da prática do professor. Esses saberes pertencem às várias áreas e aos diversos campos do conhecimento, são integrados às universidades por meio das disciplinas como história, literatura, matemática, etc., emergindo de grupos sociais e tradição cultural (TARDIF, 2010).

Os saberes curriculares são os programas escolares (objetivos, métodos, conteúdos) que o professor deve aprender e aplicar, mas que são, na verdade, saberes sociais selecionados e caracterizados como eruditos e de formação pelas instituições escolares (TARDIF, 2010). Os saberes curriculares se referem, na realidade, aos saberes sociais classificados e transformados em saberes da escola. Esses saberes são classificados em blocos que devem ser transmitidos por esta instituição. Os professores, por sua vez, não são os selecionadores desses saberes, cabendo-lhes a tarefa de ensinar. Em vista disso, o saber do professor está no campo pedagógico, realizando procedimentos para ensinar os saberes selecionados e que se transformaram em saberes da escola ou escolares. Portanto, os saberes pedagógicos são inerentes à profissão do professor, ou seja, fazem parte de saberes que serão fundamentais para o trabalho docente e que, são trabalhados durante sua formação, mas que fazem parte também de sua história como sujeito de conhecimento.

Para um professor não basta adquirir saberes referentes aos conhecimentos específicos de sua área de formação, é preciso compreender como se ensinam esses saberes e quais são os procedimentos necessários para que se possa fazer com que o aluno compreenda esse conhecimento que o professor carrega e adquire de diversas fontes formativas.

Os saberes da experiência são os que nascem da prática da profissão, “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2010, p. 39). Os saberes da experiência se originam das práticas, do cotidiano do professor em sua atividade de trabalho, em confronto com as condições da profissão e que, muitas vezes, são apoiados nos saberes curriculares, disciplinares ou da profissionalização. O saber da experiência, como o próprio nome diz, é adquirido pela experiência e não pela formação nas instituições. A correlação que a experiência e o próprio professor exercem com o saber está diretamente relacionada com sua trajetória, não apenas profissional, mas também pessoal. Essa relação entre o saber e o profissional é construída de forma gradativa e singular, edificada pela sua prática, visão de mundo, valores, etc.

O ensino se desenvolve pelas interações que geram condicionantes que surgem de situações concretas e que exigem do profissional habilidades pessoais para seu enfrentamento. Esses condicionantes são por si só formadores de *habitus*, disposições adquiridas pela prática real, que ainda proporcionam a personalidade profissional. Os saberes da experiência demandam a capacidade de interação entre seres humanos, o que envolve a capacidade do indivíduo, das particularidades, de suas próprias competências para ensinar.

A experiência é vista por muitos professores como fonte dos saberes profissionais, e que essa construção, ancorada na experiência e geradora da carreira, encontra-se ligada ao fator tempo, ou seja, não é possível construir uma carreira e adquirir experiência sem passar por um período temporal capaz de propiciar, mesmo que minimamente, a consolidação de algumas facetas do campo das experiências.

Para Tardif (2010) os saberes da experiência possuem três objetivos: 1 – relação e interação dos professores com outros atores no campo de sua prática; 2 – a submissão de seu trabalho com as obrigações e normas; 3 – a função diversificada da instituição.

Os saberes da experiência podem proporcionar também uma reavaliação dos outros saberes, uma vez que a experiência traz o confronto entre a realidade e a formação, colocando os saberes à prova, saberes que foram selecionados, incorporados e até mesmo descartados diante do contexto de atuação do docente. Os saberes da experiência são formados por todos os outros saberes, mas reavaliados de acordo com as experiências do cotidiano, do trabalho, da atividade docente.

Outra autora que trata da experiência como campo de análise é Pimenta (1999), trazendo essa experiência como um dos saberes da docência, afirmando que, na formação inicial, o estudante já carrega uma bagagem sobre o que é ser professor, sobre quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, quais contribuíram com sua formação humana, sobre o ser professor no exercício profissional, dentre outros aspectos. Eles, porém, sabem com um olhar e um ponto de vista de alunos, muitas vezes não se identificando ainda como professores, sendo este elemento um desafio da formação inicial, ou seja, o de transformar o aluno em professor, não bastando então apenas os saberes da experiência. Aborda ainda a experiência como os saberes produzidos na prática, no cotidiano de trabalho docente e que, nesse processo, realiza a reflexão de sua própria prática, da prática de seus pares, e apoia-se em textos da área educacional, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades desse profissional como crítico de sua ação e de seu trabalho.

Outros dois campos de análise sobre os saberes também são apontados por Pimenta (1999), tratando dos “saberes do conhecimento” e dos “saberes pedagógicos”. Ao se referir aos **saberes do conhecimento**, apresenta-se a concepção de que o conhecimento é um dos saberes da docência, não reduzido a informação, mas sim em como trabalhar a informação, classificando, analisando, contextualizando e a utilizando para *relegare* a inteligência para o trabalho útil e pertinente. E fazendo uma reflexão consciente e com sabedoria de novas formas de existência

e de humanização, trazendo o acesso à informação como construtora da inteligência, sendo preciso antes produzir as condições para a produção do conhecimento.

A escola é um contexto que se encontra sempre na polêmica entre o formar ou informar, situação agravada pela sociedade cada vez mais “tecnologizada”, que difunde com muita velocidade as informações pelos meios de comunicação. Se compreendermos que o papel do conhecer não se reduz à informação, mas sim que por meio dela se pode chegar ao conhecimento, o papel da escola e do professor nesse momento é o de realizar a mediação entre a informação e os alunos, transformando a educação em processo civilizatório e de humanização, requerendo do estudante habilidades científica, técnica e social.

Os saberes pedagógicos também se configuram como saberes da docência, abordando não o que se vai fazer e nem o que se deve fazer, mas sim o que se faz, ou seja, a própria ação prática e a prática social da educação como constituintes da formação pedagógica, resultante da confrontação de suas práticas. Para Pimenta (1999, p.26) os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora.

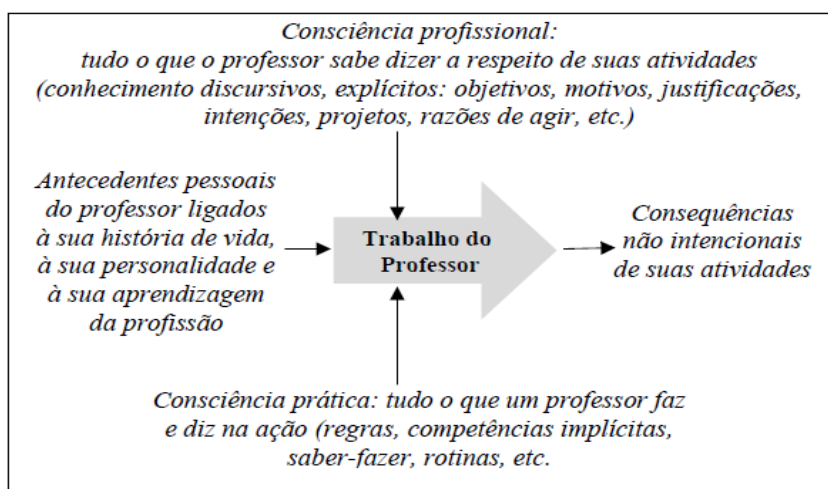
O ensino escolar e a educação devem ser vistos como prática social e, a partir de sua análise, constituir-se em saberes pedagógicos para colaborar com a própria prática. Isso nos faz pensar uma formação de professores em que a prática deve ser investigada pelo próprio professor que realiza a ação, tornando-se elemento construtor do saber pedagógico e, conseqüentemente, gerando modificação na proposta de formação de professores para atuarem nessa perspectiva, necessitando de formação voltada para pesquisa da realidade escolar (PIMENTA, 1999).

Os conhecimentos profissionais requerem saberes técnicos e procedimentais, mas exigem também saber adaptar-se a novas situações, o que demanda discernimento e reflexão a fim de se organizar em busca de seus objetivos. Suas bases, na teoria e na prática, passam por transformações constantes, sendo necessária uma formação contínua, por isso, os profissionais devem estar sempre em busca de uma autoformação em padrões de formação continuada.

Os saberes profissionais ao serem adquiridos pelos professores na visão de Pimenta (1999) também se refere ao que Tardif (2010) chama de aspectos psicológicos e psicossociológicos, ou seja, quando o professor passa a conhecer seu valor, seus limites e é ainda reconhecido por seus pares como alguém confiável. Há também nesse momento de aquisição dos saberes profissionais uma crítica, tecida pelos professores, aos conhecimentos adquiridos inclusive nas instituições formadoras, com a alegação da descontextualização que estes trazem com a própria educação, com o ensino e com as práticas.

A consciência profissional do professor está diretamente ligada à consciência prática, englobando aquilo que ele sabe fazer e dizer, não podendo ser reduzida apenas ao campo do discurso, uma vez que o discurso corresponde apenas a uma parte do saber ensinar, pois as práticas profissionais estão carregadas da história de vida, da personalidade e de ações não intencionais que fogem do que é dito no discurso (TARDIF, 2010). A Figura a seguir traduz o que é essa consciência profissional que circunda o professor e seu trabalho:

Figura 1 - Prática e Consciência Profissional



Fonte: Tardif (2010, p. 214)

Portanto, o trabalho do professor deve ser concebido como um campo de produção de conhecimento. Ao tomarmos o professor como sujeito ativo em seu trabalho, é preciso reconhecer que nesse contexto não ocorre apenas uma replicação dos conhecimentos teóricos, mas também a produção do saber prático.

Os professores são sujeitos do conhecimento, ou seja, aqueles que produzem saberes, não sendo estes saberes apenas privilégio dos pesquisadores, mas também dos professores. É certo que são saberes diferentes, um produzido pelas teorias e outro pelas práticas e que os professores não podem ser vistos como objetos, mas sim como colaboradores.

Tanto a abordagem de Tardif (2010) quanto a de Pimenta (1999) apontam para um professor crítico-reflexivo, que ao possuir embasamento teórico sobre seu trabalho e analisá-lo, no campo da prática, de forma crítica, reelaborando e selecionando os elementos que fazem de sua atividade uma construção de sua própria carreira, tende a valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Os saberes docentes trazem um debate histórico, epistemológico e político relacionados à profissionalização docente, entendidos como desenvolvimento da profissão e dos conhecimentos especializados voltados para a atividade profissional (HENTSCHKE *et al*, 2006).

Falar de saberes docentes e olhar o trabalho do professor é uma busca em realizar a associação da qualidade da educação com a formação do professor. Os saberes são base para uma formação de qualidade, tornando-se essenciais à própria profissão, ou seja, os saberes que norteiam a profissão, a formação e o ser professor.

Dessa maneira se compreende que a formação do professor não termina na formação inicial, muito pelo contrário, ela estabelece ali a licença para atuação dos profissionais, porém a construção do conhecimento referente à prática e atuação do ser professor se faz todos os dias em que o professor entra no espaço escolar e realiza seu trabalho, ocorrendo as trocas de experiências e consolidando as habilidades do professor e a construção dos conhecimentos profissionais, valores e experiência.

Essas reflexões reforçam a ideia de que a formação inicial do professor é apenas parte do percurso da formação e que o campo de atuação, múltiplo para a área musical, trará novos conhecimentos construídos pela prática em determinados contextos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa proposta traz em sua concepção a música como parte importante para a formação cultural, humana e social, visto que a diversidade musical reflete muitas vezes os diversos segmentos que compõem a formação e a pluralidade brasileira.

É na escola que se almeja gerar uma formação cidadã, voltada para princípios éticos de tolerância, com valores e atitudes que passam por uma formação mais humanizada. Nesse sentido, tomando a música como parte integrante da formação, torna-se relevante analisar a formação do professor de música que atua no espaço escolar.

A música se tornou peça curricular da Educação Básica em alguns municípios brasileiros, dentre eles, Itabirito em Minas Gerais, após a implementação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Historicamente o fato é uma novidade na educação pública brasileira, trazendo em si uma indagação: a formação do professor de música contempla as necessidades pedagógicas para o exercício profissional na escola de educação básica? É em busca de resposta a esse questionamento que este estudo foi concebido, visando analisar a formação desses sujeitos e de compreender se a formação inicial do professor de música, principalmente nas licenciaturas, consegue atender ao que preconiza os saberes necessários para a docência, ou seja, saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos abordados por Pimenta (1999) e Tardif (2002).

Trabalha-se com a hipótese de que a formação desses professores tenha bases pedagógicas e formativas capazes de prepará-los para atuar na educação básica, já que os sujeitos desta pesquisa são egressos de cursos de licenciatura.

O objetivo principal desta pesquisa visa analisar se a formação dos professores de música da rede pública do Município de Itabirito contempla as necessidades pedagógicas para atuação na educação básica. Para isso será necessário: a) analisar a formação dos professores de música de Itabirito durante a formação inicial; b) identificar os processos de inserção da música como disciplina curricular no município; c) verificar as necessidades de formação demandadas a esses professores no contexto da educação básica; d) analisar como os professores de música avaliam sua formação inicial após terem contato com as necessidades formativas para a educação básica; e, e) identificar em que medida os saberes necessários à docência foram abordados na formação inicial dos professores de música.

Para atingir a esses objetivos, utilizamos, primeiramente, um questionário de caracterização e, na sequência, um grupo focal e uma análise documental nos históricos escolares cursados pelos professores participantes.

Na busca por conduzir esse percurso, serão apresentados, nesta seção, o campo, os sujeitos e o modo como vieram a se tornar parte desta pesquisa, o problema/pergunta e as hipóteses, os instrumentos metodológicos utilizados para abordar a questão, e, sobretudo, o porquê da escolha desses instrumentos. Para tal, discorreremos a seguir sobre dados e informações do campo de pesquisa.

3.1 O Lugar (*locus*) da Pesquisa: elementos históricos e dados educacionais

O campo da investigação é a rede municipal de ensino da cidade de Itabirito, mais especificamente, as escolas públicas municipais, pois é neste *locus* que se encontram os nossos sujeitos da pesquisa, os professores de música.

A cidade de Itabirito está localizada no estado de Minas Gerais e faz parte da região do Quadrilátero Ferrífero, emancipando-se de Ouro Preto no ano de 1923 para se tornar vila. Somente em 1925 pela Lei Estadual nº 893⁸, é elevada à condição de cidade. Atualmente a população estimada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2018, é de 51.281 habitantes, possuindo uma taxa de escolarização entre os 6 e 14 anos de 99,4%. Isso demonstra que é uma cidade que consegue caminhar rumo ao cumprimento da meta 2, indicador 2A do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que traz como meta a taxa de escolarização⁹ de 100%.

A Secretaria de Educação da cidade de Itabirito possui um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), específico para atendimento aos alunos que necessitam desse tipo de atendimento, sejam estudantes com deficiência ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado. Há também um Centro de Referência Educacional (CRE) – antiga Casa do Professor, que é responsável pela administração das creches (até 3 anos), pré-escolas (4 a 5 anos) e das escolas municipais localizadas em zonas rurais. Além

⁸Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/itabirito.pdf>> Acessado em: 28 de maio de 2019.

⁹ Indicador 2A – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php> Acessado em: 10 jun. 2019.

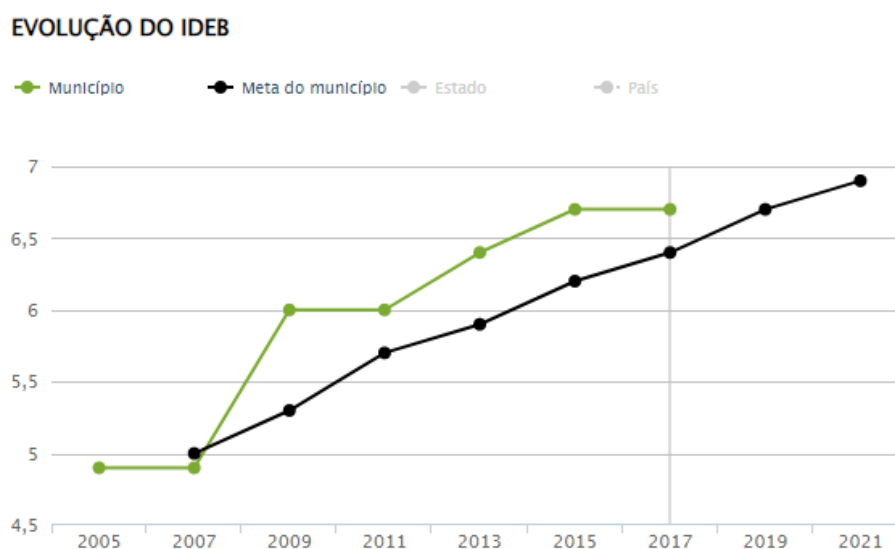
desses, há também vinte e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), onde sete deles atendem as crianças de até 3 anos e as outras quinze pré-escolas que atendem as crianças de 4 e 5 anos. Doze é o número de escolas municipais que atendem crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, tanto na zona urbana quanto na rural. Ainda há no município uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e um Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (IFMG/Itabirito).

De acordo com dados do IBGE (2018)¹⁰, o município possuía 6.653 alunos matriculados na rede de ensino fundamental e apresentava em 2017, notas no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,6 e 5,6 respectivamente às séries iniciais e às finais do ensino fundamental.

A nota do IDEB é calculada pelo aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e pela nota do fluxo escolar (taxa de aprovação). As metas do IDEB para 2017 eram de 6,4 para os anos iniciais e 5,4 para os anos finais do ensino fundamental; portanto, a cidade de Itabirito atende às metas do IDEB e à taxa de escolarização.

O gráfico seguir apresenta os dados referentes ao IDEB da cidade nos últimos doze anos, apontando a constância do crescimento desse indicador no município, atendendo às metas estipuladas pelo PNE.

Gráfico 2 – IDEB de Itabirito



Fonte: QEdu.org.br - Dados do Ideb/Inep (2017)

¹⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itabirito/panorama>>. Acessado em: 28 de maio de 2019.

Outro fator que nos direcionou a realizar a pesquisa nessa cidade é o fato de ela ter a música como disciplina curricular na educação básica e, sobretudo, na escola pública municipal, elemento não encontrado na maioria das cidades brasileiras.

Na perspectiva da tradição musical, Nogueira (2014) apresenta um pouco do panorama musical da cidade de Itabirito, que tem bandas civis como a Corporação Musical Santa Cecília, já centenária e a Corporação Musical União Itabiritense. A autora menciona haver dois corais de grande expressão na cidade, sendo eles o Canarinhos e a Academia Libre Cantare, em que tanto as bandas quanto os corais praticam também o ensino musical instrumental e teórico.

Esses e outros grupos movimentam a vida cultural, artística e musical da cidade e essa movimentação fez crescer a relação da cultura com a educação. Sendo assim, a música chega às escolas de Itabirito pelas mãos da Secretaria de Cultura em 2005, quando, de acordo com Nogueira (2014), essa secretaria propôs um projeto a ser implementado nas escolas, contemplando artes plásticas, música e teatro e, posteriormente, capoeira e hip hop. A música nesse processo foi a única que conseguiu se estabelecer e se tornar disciplina obrigatória na matriz escolar.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa – Licenciados em Música

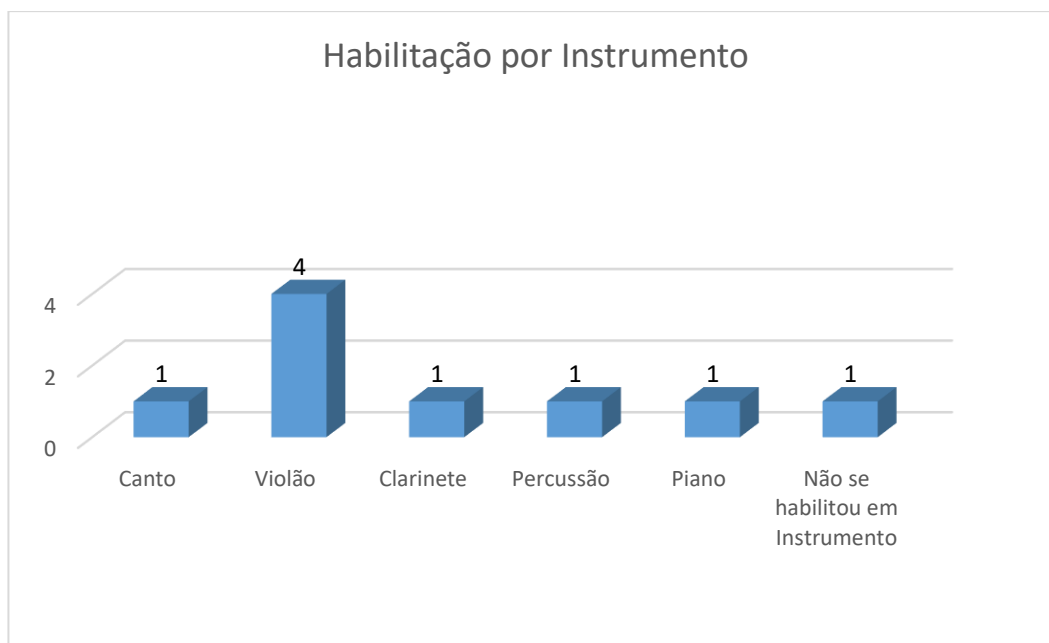
Os sujeitos da pesquisa são os professores de música da rede de ensino pública do município de Itabirito, que aceitaram fazer parte da pesquisa a convite do pesquisador. A condição para o convite era atender aos critérios de escolha de sujeitos para a pesquisa, sendo o principal deles ser professor de música em exercício na educação básica do município de Itabirito.

O IBGE (2018) apresenta o número de 357 docentes do ensino fundamental na cidade, com onze professores de música atuantes nessa rede de ensino no município. Destes docentes, nove preencheram o questionário de caracterização e um não está na pesquisa, porque é autor da dissertação.

A idade dos professores participantes está entre 28 e 70 anos, sendo, quatro homens e cinco mulheres, todos com grau universitário e que fizeram a formação inicial em instituições públicas de ensino superior. Desse grupo, sete cursaram a Licenciatura em Música, um, Licenciatura e Bacharelado em Música e um, somente o Bacharelado em Música. Durante a licenciatura, oito professores se habilitaram em um instrumento específico, havendo entre eles

habilitações em Canto, Clarinete, Flauta Transversal, Violão, Piano e Percussão. Um dos sujeitos se formou em um curso em que não havia habilitação específica em instrumento.

Gráfico 3 – Habilitação por Instrumento

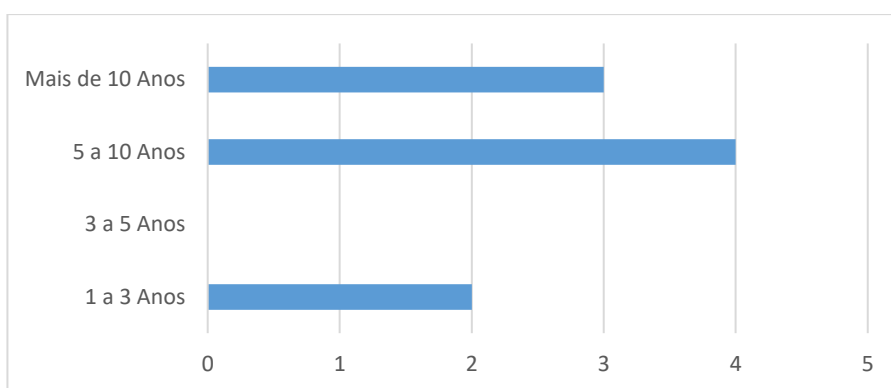


Fonte: Elaboração do autor com dados do Questionário de Caracterização

Apontamos também a formação continuada, mesmo não sendo objeto específico deste trabalho, entendendo que ajudará na caracterização dos sujeitos. Há quatro professores com pós-graduação *lato sensu* concluídas, e um outro cursando, os demais permanecem apenas com a formação inicial. Quanto ao enquadramento funcional, sete sujeitos pertencem ao quadro efetivo da rede municipal de ensino e dois são apenas contratados.

Outro ponto a ser caracterizado diz respeito ao tempo em que esses profissionais atuam como professores de música, contando não somente a sala de aula, mas também outros projetos nos quais trabalharam como professores de música.

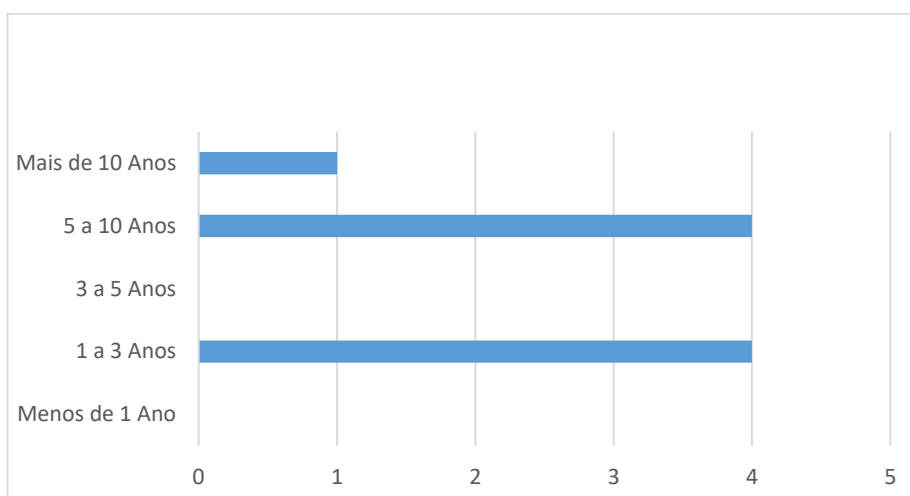
Gráfico 4 - Tempo de Atuação como Professor de Música



Fonte: Elaboração do autor com dados do Questionário de Caracterização

Ao levantar o tempo de atuação dos professores de música nas escolas do município, obteve-se o seguinte gráfico:

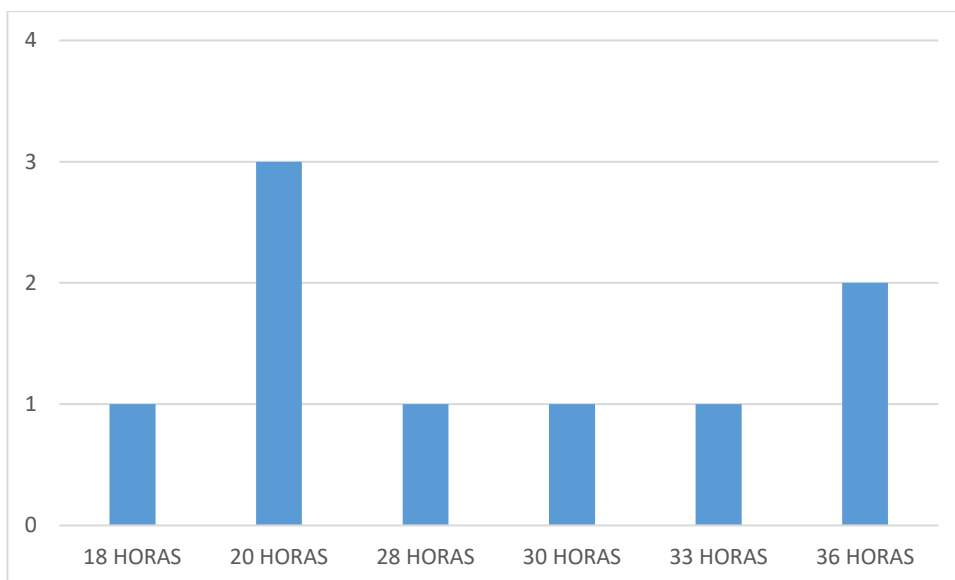
Gráfico 5 - Tempo de Atuação nas Escola Municipais de Itabirito



Fonte: Elaboração do autor com dados do Questionário de Caracterização

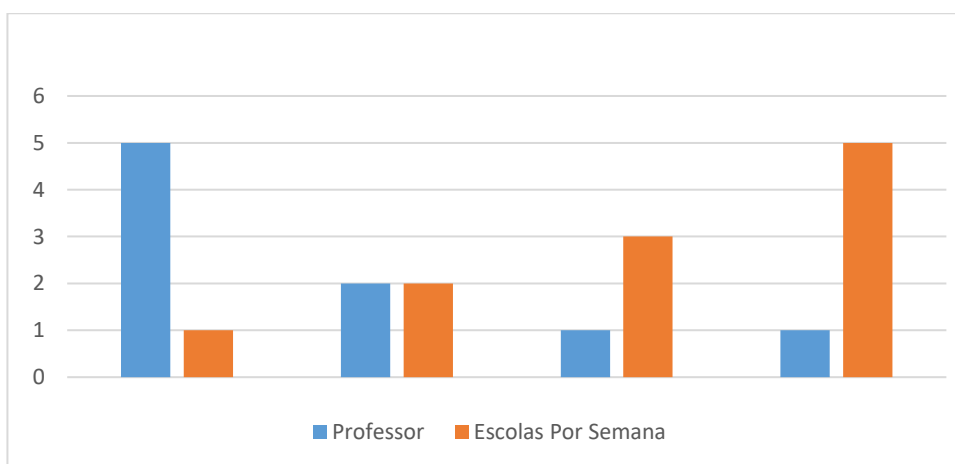
Para compreender a atuação desses professores na escola, é preciso saber também se eles trabalham em apenas uma ou mais escolas e qual a carga horária semanal de trabalho demandada para esse professor, visto que, no campo da pesquisa, um cargo completo corresponde a 18 horas semanais de trabalho. Com base no questionário de caracterização, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 6 - Professor e Carga Horária Semanal



Fonte: Elaboração do autor com dados do Questionário de Caracterização

Gráfico 7 - Professor X Escolas Por Semana



Fonte: Elaboração do autor com dados do Questionário de Caracterização

Os Gráficos 6 e 7 representam a jornada semanal de trabalho dos sujeitos da pesquisa. No Gráfico 6, a maior carga horária é de 36 horas correspondente a dois cargos completos. Todos os professores de música das escolas públicas de Itabirito possuem ao menos um cargo completo.

Já o Gráfico 7 demonstra o número de escolas atendidas por semana pelos professores, onde a maioria dos sujeitos (5), representados na primeira coluna em azul do gráfico, trabalham em apenas uma (1) escola por semana.

Constata-se que existe demanda de trabalho profissional para o professor de música nas escolas municipais de Itabirito.

Para garantir o anonimato dos sujeitos desta pesquisa, optamos por nomeá-los com elementos musicais para representar um grupo que faz a música acontecer e que trabalha junto, em torno da pauta musical. Utilizaremos os nomes das figuras musicais, ou seja, Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia, Semicolcheia, Fusa e Semifusa como representação dos sujeitos da pesquisa.

Figura 2 - Figuras Musicais Representativas dos Participantes

<i>FIGURAS MUSICAIS</i>	
SEMIBREVE	
MÍNIMA	
SEMÍNIMA	
COLCHEIA	
SEMICOLCHEIA	
FUSA	
SEMIFUSA	

Fonte: Elaboração do autor

3.3 O Método

A pesquisa científica está assentada em duas bases: a primeira é uma sólida fundamentação teórica e a segunda, uma perspectiva metodológica, coerente com os seus objetivos para que se possa buscar, comparar e analisar os dados construídos no campo científico, amparados no conhecimento científico já elaborado. Pois assim pode-se confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, discutir, montar e desmontar as informações colhidas, questioná-las e, a partir de então, deixar sua contribuição nesse grande quebra-cabeças que é a construção do conhecimento científico. A finalidade de uma pesquisa é deixar novas

informações como fonte confiável para aportar outras pesquisas no campo científico e na área de atuação.

É com base nessa perspectiva que se propõe uma metodologia para este trabalho, buscando a utilização de instrumentos metodológicos que possam contribuir para responder à questão proposta, partindo de referenciais que possuem eficácia e fundamentação comprovada para analisar, com clareza e propriedade, os achados da pesquisa.

Esta pesquisa está amparada em uma abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “na abordagem qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16). Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Dessa maneira, para dar força à abordagem escolhida, optamos por utilizar dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário de caracterização dos sujeitos e o grupo focal, além de solicitarmos aos sujeitos que disponibilizassem seus históricos escolares do curso de graduação para análise, o que foi prontamente atendido pelos sete participantes que estiveram em todas as etapas.

O questionário conta com 15 perguntas, servindo inicialmente para caracterização dos participantes para conhecer elementos referentes à formação e à atuação na docência como professor de música nas escolas públicas na cidade. Assim poderíamos compreender melhor o grupo a ser estudado.

Recebemos sete históricos escolares dos participantes, os quais passaram pela análise documental para se transformarem em dados para a pesquisa.

Pelas características dessa pesquisa e dos dados a serem discutidos, optamos pelo grupo focal como principal instrumento. Apesar de o grupo focal não ter surgido especificamente para a pesquisa científica, suas adaptações ao longo do tempo aperfeiçoaram esse instrumento na área acadêmica.

Gatti (2005) indica que grupo focal é uma técnica utilizada inicialmente pela área dos negócios e da comunicação, primeiramente no *marketing* nos anos de 1920 e, posteriormente,

para analisar a reação do público às propagandas de guerra em 1950. Já em comunicação, a avaliação de materiais diversos, em pesquisa-ação e/ou intervenção, foi utilizada nos anos de 1970 e 1980 e se consolidando de fato como técnica de pesquisa no final do século XX, adaptando-se seu uso à investigação científica.

Backes *et. al.* (2011, p.438), ao abordar um pouco do percurso do grupo focal como técnica instruí:

Apreendido como técnica de coleta de dados, o grupo focal se originou no cenário da pesquisa social, sendo utilizado nas áreas da antropologia, ciências sociais, mercadologia e educação em saúde. Embora tenha se originado da pesquisa social, o grupo focal ficou à margem dos estudos dessa área, tendo em vista o predomínio da observação participante e da entrevista semiestruturada. A partir do final da década de 80, a técnica tem sido retomada por seus precursores, os quais triplicaram os números de pesquisas utilizando-a como principal técnica de coleta de dados.

A definição de grupo focal é apresentada por Gatti (2005, p.7) *apud* Powell e Single (1996, p. 449) ao afirmarem que se trata de “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Também outros autores, como Pommer e Pommer (2014, p.10) asseveram: “Grupo Focal é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes”.

Utilizaremos a definição de grupo focal pela junção dos pensamentos de Gatti (2005) e Pommer e Pommer (2014), compreendendo o grupo focal como conjunto de pessoas selecionadas e submetidas à entrevista coletiva em busca de discutir e comentar, de forma espontânea, por meio de suas experiências pessoais, um tema proposto e mediado por um pesquisador.

Ao discorrer sobre os sujeitos da pesquisa, tem-se a clareza de que um grupo focal possui alguns critérios de seleção dos participantes, porque, para a aplicação desse instrumento de coleta de dados, é fundamental que o grupo de participantes possuam um elemento em comum, algo que os conecte, visto que haverá levantamento de questões inerentes a um grupo que possa estabelecer uma discussão em torno de uma temática, que necessitará de envolvimento do participante.

Gatti (2005, p.7) esclarece ainda que, em um grupo focal;

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será foco do trabalho interativo e de coleta de material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

A escolha do grupo focal para este trabalho se justifica nesse fragmento de Gatti (2005), ao abordar a importância de o participante ter relação direta com o tema e, sobretudo, que as discussões possam ser ancoradas nas experiências cotidianas desses participantes. Assim, o grupo focal torna-se o elemento central nessa coleta de dados para a pesquisa. Isso será de grande valia na captação das informações do grupo, cujos participantes possuem vínculos relativos à formação docente, à atuação profissional na educação básica no mesmo município, além do pertencimento à mesma área formativa específica, neste caso, a música. Esses elementos, que geram um elo entre os participantes, serão de suma importância para enriquecer os desdobramentos nas discussões levantadas por esta pesquisa, sendo estes fatores fundamentais em pesquisas qualitativas e apontados como centrais para a seleção dos sujeitos.

a) *Estruturação do Grupo Focal*

A utilização da técnica do grupo focal como instrumento de levantamento de dados demanda uma sequência estrutural apontada por Gatti (2005). O primeiro passo é ter a definição clara do problema de pesquisa, pois é dele que terá origem o roteiro que norteará o pesquisador e estimulará a discussão do grupo.

Gatti (2005) chama atenção para o fato de que a utilização do roteiro deve ocorrer de modo flexível, possibilitando ajustes e abordagens de tópicos não previstos, ou até mesmo deixando-se de lado alguma questão elaborada no roteiro em função do processo interativo concretizado, devendo inclusive ser flexível o próprio grupo, sem perder os objetivos.

Há também a composição do grupo, que deve atender ao critério de homogeneidade, ou seja, ter alguma característica em comum entre os participantes em conformidade com a proposta de análise, o que facilita o desenvolvimento e a comunicação intragrupal. Gatti (2005) alerta para que o número de participantes não seja nem tão grande nem muito pequeno, com

uma dimensão preferencial entre seis a doze pessoas, mas sendo o ideal não trabalhar com mais de dez participantes a fim de que a troca de ideias e de elaboração possam ser aprofundadas e registradas. A autora ressalta ainda que realizar mais de um grupo amplia a análise, porém essa quantidade de aplicação de grupo depende do planejamento do estudo.

Outro aspecto importante está no fato de não detalhar aos participantes o objeto de pesquisa, devendo informar-lhes apenas o necessário para que não formulem ideias sobre sua participação no grupo.

O local dos encontros e a disposição de cadeiras e mesas devem favorecer a interação do grupo e facilitar o registro dessas interações. Deve-se ter um ou dois relatores cuja função é anotar o que se fala e se passa no ambiente, não devendo interferir no grupo, mas, ao término do trabalho, realizar de imediato uma checagem entre relator e moderador. O registro é feito através de gravação de áudio e um segundo registro, com a gravação do vídeo para obter expressões corporais.

b) *O Grupo Focal*

O grupo focal foi realizado com os professores, utilizando-se de uma estruturação que contou com um moderador, um observador, e um responsável pelo áudio.

Foi elaborado um roteiro¹¹ amparado pelos objetivos deste trabalho e aplicada a técnica do grupo focal com sete professores que compareceram ao encontro e por lá permaneceram por 2 horas e 23 minutos, a discutir as questões colocadas pelo moderador.

Foi realizado um trabalho de organização e preparação que possibilitou a participação efetiva de todos os sujeitos, que se fizeram presentes em todas as discussões propostas pelas perguntas e em temas que surgiram, os quais não estavam previstos pelo pesquisador.

Os participantes estavam muito à vontade dentro do grupo, uma vez que todos se conheciam, facilitando o processo de interação e da discussão entre eles. Não houve nenhum elemento que pudesse trazer constrangimento ou desconforto, nem mesmo as gravações significaram elemento de inibição.

O grupo focal iniciou-se com a apresentação de todos os que estavam presentes, sendo esclarecido aos participantes que suas identidades seriam resguardadas, e que as informações

¹¹ Roteiro disponível no apêndice desse trabalho

da pesquisa se encontravam disponíveis para todos, se assim o desejassem, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados por todos.

O objetivo era o de compreender se a formação desses sujeitos professores continha os saberes necessários para a docência. Para iniciar essa busca, partimos da questão: Como vocês percebem essa inserção da música como disciplina curricular nas escolas públicas do município de Itabirito? O questionamento objetivava compreender como eles percebiam a música como disciplina, como matéria escolar, que constasse em um currículo como atividade obrigatória na educação na cidade. Pretendia-se também verificar se esses sujeitos percebiam a política por trás da inserção da música na escola.

Em outras questões, procuramos conhecer como foram as experiências dos sujeitos com a música antes de realizar a formação inicial, ou seja, aquelas em que possivelmente direcionaram esses sujeitos para a área da licenciatura em música. Discutimos também sobre a formação inicial e sobre o curso que fizeram na graduação, buscando compreender a posição tomada pelos sujeitos frente à formação que possuem e as análises que eles fazem da formação após adquirirem a experiência da prática e sua confrontação com as teorias.

Para começar a organizar o material de análise, os questionários de caracterização foram transformados em gráficos, para melhor visualização dos dados. Na sequência, partimos para a transcrição das falas do grupo focal para realizar a avaliação da frequência dos temas que surgiram nesse material. A homogeneidade apontada por Bardin (1977) foi adotada como ponto de seleção e agrupamento desses elementos. Algumas categorias, já definidas *a priori*, como sugere Bardin (1977), foram emanadas do referencial teórico, mas que não significaram impedimentos para que criássemos outras *a posteriori*, pois essas poderiam surgir durante a análise dos dados. Foi necessário ajustar algumas categorias e aderir às outras que emergiram dos dados.

Construímos um quadro com dados extraídos dos históricos/currículos de cada professor participante, no intuito de tornar mais visível as informações que, aos serem tabuladas, pudessem servir de elemento de comparação. As etapas de organização do material ficaram da seguinte forma:

Quadro 4 - Organização das Etapas de Análise de Pesquisa

Material/instrumento	Fonte dos Dados	Objetivos
Questionário de Identificação	Professores participantes	Realizar a caracterização dos participantes, levantando previamente informações que não precisavam estar presentes no grupo focal para agilizar a coleta de dados individuais.
Históricos Escolares		Conhecer e analisar quais as disciplinas cursadas durante a graduação, com o propósito de compreender o peso em percentual das disciplinas específicas em música, das específicas em educação e outras, que constituíram a base de formação dos professores de Música de Itabirito.
Grupo Focal		Conhecer a história de vida e de formação dos participantes, buscando verificar o que pensam sobre a música na escola como disciplina; se a formação inicial conseguia prepará-los para o trabalho como professor de música; além de saber como analisavam a formação inicial e os conhecimentos relativos a saberes da docência: Pedagógicos, Específicos e da Experiência

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa.

3.4 A Análise de Conteúdo

Uma breve descrição e conceituação do método de análise de conteúdo apresentado por Laurence Bardin será feita. Essa descrição visa demonstrar como o método funciona e um pouco do seu percurso de evolução como método. A estruturação da análise de conteúdo será a base para abordarmos os dados extraídos do campo desta pesquisa. Não seria possível e nem temos a pretensão de apresentar minuciosamente o método, mas sim apresentar elementos fundantes que serão utilizados neste trabalho como base para as análises.

Quanto à análise dos dados da pesquisa, escolhemos utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), por possuir a maior parte de material constituído a partir da oralidade apresentada no grupo focal. Acreditamos que a estruturação proposta nessa técnica possibilitará abordar os dados e explorá-los com organização necessária para obtenção dos resultados.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p.31). Na análise de conteúdo, é preciso buscar os sentidos por trás dos discursos.

Essa técnica foi desenvolvida nos Estados Unidos e o primeiro nome a se destacar nesse estudo de conteúdo foi o de H. Lasswell, que fez análises da imprensa e de propaganda por volta de 1915. Ainda nos Estados Unidos, entre 1940 e 1950, os departamentos de ciências políticas potencializaram a técnica, impulsionados pelos problemas da Segunda Guerra, quando “25 % dos estudos empíricos que relevam da técnica de análise de conteúdo pertencem à investigação política” (BARDIN, 1977, p.16).

Já entre 1950 e 1960 há uma expansão da aplicação da técnica em disciplinas diversificadas, o que a leva a outro patamar:

A análise de conteúdo entra, de certo modo, numa segunda juventude. A etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística, acabam por se juntar à sociologia, à psicologia, à ciência política, aos jornalistas, para questionarem estas técnicas e propor a sua contribuição (BARDIN, 1977, p.20).

No início de sua utilização, como técnica, apresentava-se de maneira muito descritiva, porém, com a evolução ao longo do século, toma-se a função de que seu objeto é a inferência, que se baseia em indicadores de frequência e indicadores combinados (co-ocorrências) e podem chegar até causas e efeitos das características da comunicação. Esse desenvolvimento também decorre da quantidade de trabalhos que utilizam essa técnica, como podemos perceber a seguir: “a evolução se processa da seguinte maneira: 2,5% estudos por ano em média entre 1900 e 1920, 13,3% entre 1920 e 1930, 22,8% entre 1930 e 1940, 43,3% entre 1940 e 1950, mais de cem estudos por ano entre 1950 e 1960” (BARDIN, 1977, p. 22).

Da década de 1960 em diante, surgem avanços que Bardin (1977) chama de recurso ao ordenador, ou seja, os recursos produzidos com o advento do computador, que traz um tratamento informatizado dos dados, trouxe agilidade na manipulação de dados que teriam dificuldades para serem tratados de forma manual e, com isso, oferecendo novas possibilidades de análise. Entretanto Bardin chama a atenção para o fato de que mesmo com o recurso tecnológico não há cobertura total dos trabalhos, uma vez que ainda eram necessários estudos da questão da inferência e formalização das categorias *standards*.

Diante desse breve percurso, é importante – compreender o que se busca em uma análise de conteúdo e quais objetivos do método de análise devem estar presentes nessa técnica. É preciso compreender, de acordo com Bardin, dois aspectos:

– a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

– e o *enriquecimento da leitura*: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p.29).

Ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura serão dois caminhos que percorreremos ao buscar interpretar dados de maneira profunda, a fim de esclarecer as mensagens contidas nos discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser a compreensão do significado e dos significantes, respectivamente, no campo da temática e do léxico. Bardin (1977, p. 36) traz uma conceituação apresentada por Berelson que aponta a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações”. E ainda as seguintes regras de categorização:

homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
objectivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo (BARDIN, 1977, p. 36).

É preciso delimitar as unidades de codificação que podem ser palavras, frases etc., mas que ajudem a separar e classificar as unidades. Nesse caso, trata-se de uma unidade categorial, ou seja, aquela que verifica e classifica pela frequência de presença ou ausência desse fragmento de sentido. Com isso, busca-se classificar e separar diferentes elementos para trazer organização e sentidos ao emaranhado de informações. Nesse momento, podem ser estabelecidas relações

como “referenciar as regras de associação (certo objecto encontra-se sempre junto a um outro), ou de equivalência (encontra-se tal objecto ou o seu substituto), ou ainda de exclusão (certo objecto é substituído com uma frequência significativa por um outro)” (BARDIN, 1977, p.38).

Ao realizar essa categorização é preciso pensar também as inferências, ou seja, fazer deduções de maneira lógica, recorrendo aos indicadores, sejam eles quantitativos ou não. Trata-se de uma capacidade dedutiva, de interpretação e compreensão das mensagens.

Diante do exposto, podemos aprofundar um pouco mais esse conceito de análise de conteúdo, abordando a categorização e a inferência, pensando no próprio funcionamento objetivo ao se analisar conteúdos. A seguinte definição traduz esses elementos que circundam a análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

A análise de conteúdo tem foco na palavra, mais especificamente no seu aspecto individual, em busca de compreender aquele significado, o da palavra, para aquele sujeito e o próprio sujeito procurando conhecer aquilo que está por trás da palavra, por meio de elementos possíveis de se observar. O foco são os significados.

A organização da análise de conteúdo passa por três fases: 1 – a pré-análise; 2 – a exploração do material; 3 – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, realiza-se a escolha do material que se pretende analisar, formulam-se hipóteses, objetivos e indicadores. É nessa fase que acontece a leitura flutuante, ou seja, o contato com o material escolhido, adquirindo as primeiras impressões e orientações, aplicando a regra da exaustividade, quando se inteira com propriedade de todo o material, sem deixar nada de fora. Aqui também é o momento da regra da representatividade, apontando a amostra e o que ela representa no universo inicial. Outra regra importante é a da homogeneidade, que se refere ao material e que deve estar dentro de um mesmo tema, devendo também ter uma certa singularidade na escolha. E, por fim, a regra da pertinência, quando o material selecionado adequado como fonte de informação visando objetivos e análises.

Ainda na primeira fase, tem-se a formulação das hipóteses e dos objetivos. As hipóteses, assim como em qualquer outro trabalho, serão provisórias, necessitando verificar sua comprovação ou não via análises. O objetivo visa dar um ponto de chegada, um lugar almejado.

Seguindo a técnica, o próximo passo é a referenciação dos índices, criando-se os indicadores, cujo propósito é analisar a expressividade da menção de determinado tema no material selecionado, ou seja, a frequência com que ele é repetido.

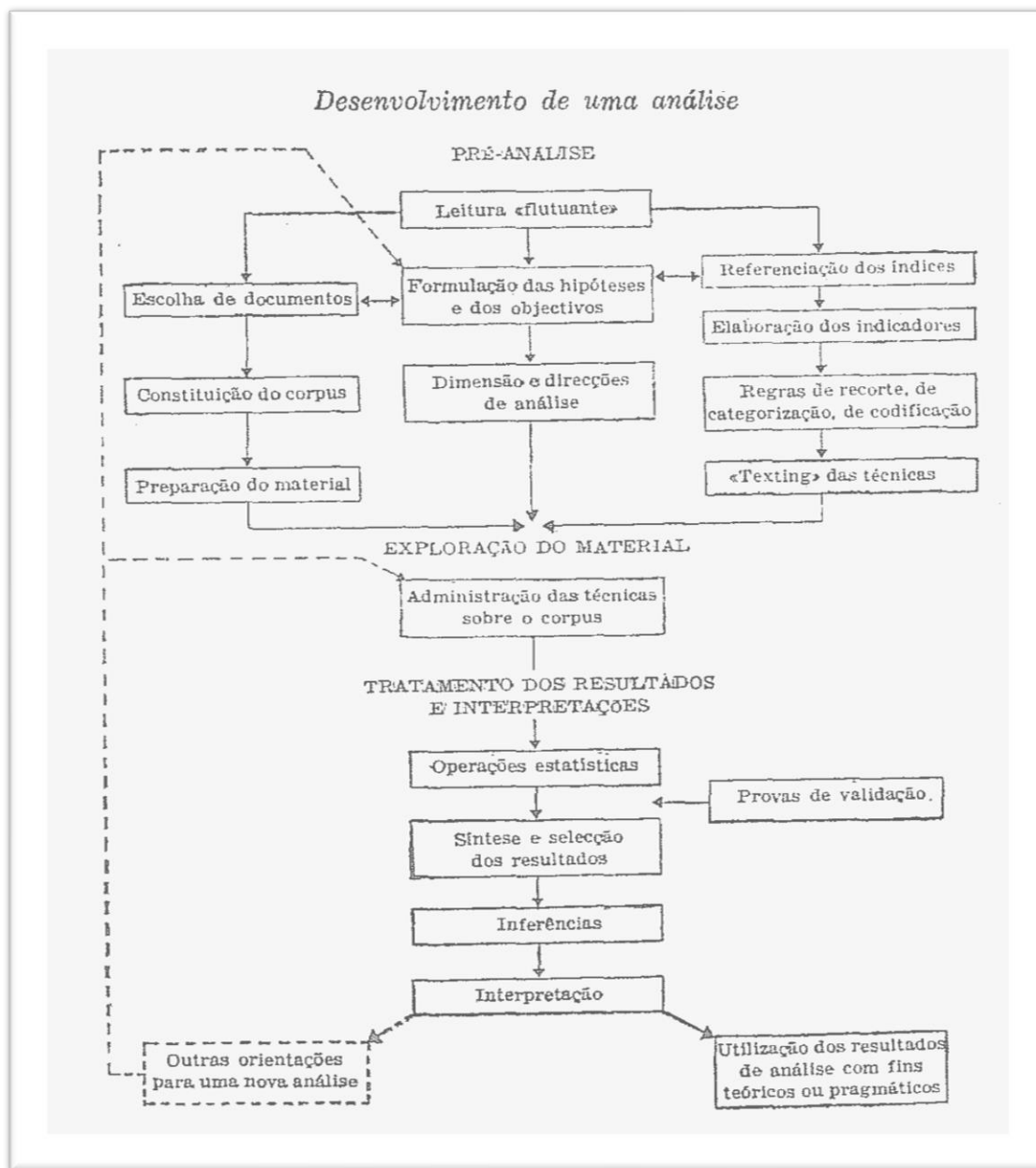
A preparação do material é a última etapa da primeira fase, quando deve-se editar todo o material, transcrever gravações, realizar recortes de artigos, separar respostas, etc.

Na segunda fase, acontece a exploração desse material pré-selecionado. É o momento da codificação, enumeração e da aplicação sistêmica das decisões previamente estabelecidas.

Na terceira fase, ocorre o tratamento dos resultados e a interpretação, em que são gerados os quadros, as estatísticas, os diagramas, etc., que validam os dados obtidos pela análise, os quais devem ser confrontados com o material e com as inferências. Isso gera novas análises que também podem ser em forma de temas; a enumeração é a escolha da regra de contagem e a classificação e agregação é a escolha das categorias.

As fases do desenvolvimento da análise seguem o percurso desenhado pela Figura 3.

Figura 3 - Percurso da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Tratar o material é codificá-lo “por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 1977, p.103). Assim o recorte é a escolha das unidades,

A partir da leitura flutuante dos dados de pesquisa, da escuta dos áudios do grupo focal, da descrição e caracterização dos sujeitos, por meio do questionário e com o auxílio dos percursos históricos e das teorias trazidas por Tardif (2010) e Pimenta (1999) referentes aos saberes, foram propostas as categorias. Sugerimos, *a priori*, algumas categorias e outras

surgiram *a posteriori* com as quais pretendemos realizar tais análises. Essas categorias emergem inicialmente dos dados do campo e do *corpus* teórico sobre os saberes da docência.

Adotaremos na análise a codificação inicial por tema, como subsídio, de maneira mais ampla, na compreensão das opiniões sobre a formação do professor expressas pelos próprios participantes. Trabalharemos com temas eixos, em que faremos o recorte de todas as colocações específicas ao tema e expressas pelos sujeitos durante o grupo focal.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. *AB* respostas a questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p.106).

O ponto de partida serão os temas, analisando os elementos que aparecem nas falas dos sujeitos, fazendo uma separação dessas falas, buscando alguns indicadores de que essas falas correspondem ao tema em questão e, assim, agrupados em categorias para as análises.

Diante dessa metodologia de trabalho, chegamos às seguintes categorias:

1. **Experiências e aprendizado musical direcionando à escolha da profissão** – Contempla o início da formação dos professores participantes antes de ingressarem na universidade, trazendo suas experiências de aprendizado e a opção do direcionamento para a música.
2. **Finalidade da formação e da atuação com a música** – Aponta qual o objetivo desses professores ao se formar em música, o ser músico ou ser professor de música, trazendo o espaço onde pretendiam atuar.
3. **Formação inicial** – Traz a análise realizada pelos participantes sobre a licenciatura em música cursadas por eles, apontando potencialidades e desafios.
4. **Saberes docentes** – É uma categoria que aborda os diversos saberes da formação docente que devem ser incorporados a sua ação na escola e em sua vida profissional.
5. **Construção da identidade da música na escola** – Demonstra como a música é vista dentro da escola pelos professores de música e outros profissionais, apontando os caminhos para a construção da música como uma disciplina escolar.

Quadro 5 - Categorias de Análise Criadas pelo Grupo Focal

Categoria	Temas	Indicadores
Experiências e aprendizado musical direcionando à escolha da profissão	Formação anterior à universidade	Banda marciais
		Metodologia tradicional
		Conservatório
		Autodidata
		Tradição oral
		Música na escola
		Escola especializada em ensino de música
	Escolha da música como profissão	Desenvolvimento da percepção
Primeiras aulas de música		
Finalidade da formação e da atuação com a música	Professor x músico	Vou fazer faculdade de música
		Instrumento desejado
		Vontade de ser professora
		Família de professores
		Aula particular
		Questão financeira
	O professor e o espaço de atuação	Oportunidade para dar aula
		Levado a ser professor
		Querida tocar
		Conservatório
Formação inicial	O curso superior em música – a licenciatura	Escola pública
		Preconcepção da escola pública
		Faculdade não ensina a trabalhar
		Base de formação
		Base teórica
		Estágio
		Pouca base para escolas regulares
		Formação no instrumento
		Dualidade professor músico
		Formação pedagógica
Saberes docentes	Saber pedagógico	Preparação para sala de aula
		Reelaboração de práticas
		Planejamento e diversas direções
		Forma de trabalho na escola
	Saber do conhecimento	Repensar a prática
		Do lúdico para o técnico
		Ensino de forma mais técnica
		Formas de trabalhar a informação
	Saber disciplinar	Possibilidades de trabalhar o conhecimento
		Aulas de desenvolvimento técnico
	Saber da experiência	Trabalho com interdisciplinaridade
		Integração com a escola
		Forma de lidar com problemas
Saber profissional	Práticas da experiência individual e de vida	
	Processo de formação contínuo	
Construção da identidade da música na escola	Música dentro da escola	Quebra da rotina
		Professoras cantavam informalmente
		Valorização da música na escola
		Música pouco integrada com outras disciplinas
		Formação do ser humano
		Interesse da gestão escolar pela música disciplina
		Planejamento e diversas direções
	Música como disciplina	Construção da disciplina música na escola
		Processo de experimento
		Forma técnica da percepção
		Finalidade da música escolar
		Identidade da música como disciplina
		Musicalização
		Educador musical
Identidade da música como disciplina		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na organização desse material, no que se refere ao grupo focal, optamos em trazer as categorias do antes, do durante e do depois da formação. Os participantes tiveram suas primeiras experiências musicais e decidiram pela profissão, em sequência sua formação em nível superior, englobando os saberes docentes. E, por fim, o retorno social desse saber e a construção da identidade da música na escola. Partimos dessa lógica para organizar a sequência das categorias.

4 SER PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA: FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIA

Este capítulo trata da análise dos dados da pesquisa: do questionário de caracterização, do grupo focal e dos históricos escolares dos cursos de licenciatura.

Cada elemento desse conjunto trouxe informações relevantes para a análise, mas é importante esclarecer que o alvo está na formação do professor e, para isso, era preciso compreender se os professores pesquisados possuíam saberes pedagógicos, que consideramos saberes da área educacional, para realizarem o trabalho nas escolas de educação básica.

No grupo focal, os participantes puderam discorrer sobre questões relativas à formação inicial, à música na escola como disciplina, aos enfoques da formação inicial e aos saberes que são necessários à docência, gerando dados que abordaremos adiante. Nos históricos escolares da licenciatura, fizemos uma breve análise documental para classificar as disciplinas cursadas quanto à sua natureza e organizá-las de forma a compreender o enfoque da formação trazidas pelas disciplinas.

Não é nosso objeto neste trabalho uma análise minuciosa do currículo; por essa razão, não serão apreciadas as ementas de cada disciplina, primeiro, por não serem o foco específico desta dissertação; segundo por não haver tempo para um estudo dessa proporção, o que exigiria aprofundamento e, no mestrado, o tempo é insuficiente para a abrangência desse estudo.

O foco na formação é mais geral, não fixa especificamente nos conteúdos da formação, mas, sim, em observar o que os participantes dizem sobre a sua própria formação, verificando o que cursaram em termos de disciplinas na licenciatura e observando o questionário de caracterização que apresentaram dados importantes. Foi por meio desses dados que buscamos compreender quais elementos foram importantes para a constituição desses professores no âmbito da profissão.

Pretendemos neste estudo fazer a triangulação dos dados do questionário, do grupo focal e dos dados extraídos dos históricos, procurando responder à questão levantada pelo tema e de confirmar ou não a hipótese.

4.1 Experiências e Aprendizado Musical Direcionando a Escolha da Profissão

Os professores participantes desta pesquisa passaram por formações distintas. Uma parte dos entrevistados iniciou diretamente na formação com métodos tradicionais, ou seja, o aprendizado em música pela leitura de partitura, estudo de teoria musical, provas para testar o conhecimento, seguindo um passo a passo, etc.

Outros já iniciaram sua formação de maneira autodidata, quando o próprio estudante vai em busca do conhecimento e se autoinstrui com as informações a que ele tem acesso, não havendo para isso provas ou um roteiro determinado de estudos. O estudante é seu próprio professor.

Houve um outro grupo que passou por uma formação no âmbito familiar com pais e parentes que tocavam algum instrumento, partindo da prática para depois buscarem uma formação mais tradicional, com estudo de métodos e em espaços especializados de música.

Quem é dessa área sabe que essas são algumas formas de aprendizado, seja iniciando pela parte prática ou pela teoria musical. O que pretendemos fazer é apresentar a visão dos professores de música que passaram por esses processos e chegaram até a universidade.

Dos participantes, ♩Mínima, ♪Semínima e ♫Fusa iniciaram estudos através de sociedade musical – bandas e conservatório, e relatam que passaram por métodos tradicionais de ensino.

Eu entrei na aula de música porque a minha mãe tinha comprado piano e ela queria aprender. Só que ela não tinha tempo, então, ela me colocou na aula de música. Na minha cidade, tinha um conservatório e aí era de graça, então, era ótimo. Ela me pôs na aula e eu não passei no teste. O teste tinha que cantar e eu era muito tímida não passei no teste. Mas a professora, era amiga da minha mãe e falou: ‘não, ela vai entrar’, aí eu entrei. E aí eu odiava a aula, era assim terrível, era desenhar nota, desenhar colcheia, aprender as partes da nota. Eu não entendia para quê que servia aquilo. [...] aí tinha as provas, era pesadíssimo, tinha prova de teoria, tinha prova de piano, aquilo era um trauma na minha vida. E quando eu terminei, eu entreguei o diploma para minha mãe e falei: toma, mãe, para você, consegui, nunca mais eu quero abrir esse piano na minha vida. (♪SEMÍNIMA)

♪Semínima demonstrou inicialmente que a música não era um objetivo e nem um desejo em sua vida, mas sim para atender a vontade da mãe. O início do aprendizado musical de ♪Semínima teve o método tradicional e técnico como norteador. O curso foi o de piano em um conservatório, instituições que tradicionalmente utilizam-se de métodos de ensino mais

tradicionais, visando à formação técnica e seguindo sistema de provas para verificação da aprendizagem.

♪Mínima e ♫Fusa já tiveram seu início na música através das bandas ou sociedade/corporações musicais e relatam esse aprendizado por métodos tradicionais.

Meu pai me pôs na banda, eu comecei na Santa Cecília, passei por esses, os processos, o que foi e é importante porque a gente tem. Igual ♣ Semibreve falou do objetivo, o objetivo da banda é formar muito rápido que precisa repor a fileira. Então a gente tem que passar por esse método massacrante de estudar solfejo, estudar método. E eu acho que se a gente chegou onde a gente está, foi por causa disso, e a gente não pode negar isso também, então. Assim, na banda eu comecei tocando a flauta doce, fiquei 5 anos na flauta doce, a banda tinha um projeto de Banda Jovem, então só tinha moleque na Banda, era uma festa. (♫ FUSA)

Desde criança na igreja sempre teve banda marcial, então, assim, desde sempre eu ouvi banda e sempre me encantou. E aí uma vez com seis anos mais ou menos, lá na escola, seis a sete anos, eu tive contato com música na escola pela primeira vez. Não era uma disciplina que tinha na escola. A escola de tempo integral, no ano que teve o tempo integral, e nesse horário extra a gente teve uma professora de música. Era uma professora de educação física, foi quando eu tive contato com o instrumento. [...] a professora me deu o triângulo e eu achei um máximo tocar o triângulo. E gostei da experiência e fiquei esperando, assim que eu crescer, vou falar com a minha mãe: eu quero entrar na banda da igreja, eu quero tocar na banda. E eu não imaginava que eu já poderia entrar. E quase nos meus 16 anos que eu tive coragem de falar com o maestro que eu queria tocar na banda. E foi aquela formação, está aqui o livro de solfejo, tem que saber solfejo até a lição 40, aprender a bater o compasso. Depois da lição 40, a gente pegava o instrumento e sentava no banco lá, vamos ler, lia as notas, tinha que aprender a solfejar [...] o pessoal chama lá de “solfejo”, tem que passar pelo “solfejo” e depois eu pego o instrumento. E aí, só depois na cidade que eu morava veio uma escola de música e aí veio meu contato formal, aí eu ia para escola, tinha as provas, tinha as coisas tudo certinhas, mas também foi de um método tradicional. (♪ MÍNIMA)

Tanto ♫Fusa como ♪Mínima relatam ter passado por processos de formação musical tradicionais numa banda. Quando ♫Fusa menciona processo massacrante e ♪Mínima fala “solfejo” no lugar de solfejo, já evidenciam não ter sido um processo fácil, mas, desgastante e que exigia muito dos estudantes de música na banda. Além disso, o estudo passo a passo evidencia uma organização, mas também um método; quando se aponta o fato de ter que saber o solfejo até a página 40 para depois pegar o instrumento, desassociando teoria da prática já no início do aprendizado.

O ensino tradicional carrega uma relação em que o aluno é reproduzidor dos conteúdos e que a aprendizagem é constatada no momento em que ele não realiza variações desse conteúdo,

se resumindo em “dar a lição” e “tomar a lição” por meio de exercícios de repetição (MIZUKAMI, 1986).

A fala de ♪Fusa sobre formação rápida para “repor a fileira”, corresponde à rapidez com que o músico deveria aprender a tocar, apenas como um reproduzidor, e não necessariamente que analisasse o ato de tocar, o que poderá vir a acontecer com mais tempo de prática.

♪Fusa também reconhece esse método como massacrante, mas necessário para o ingresso na banda e o responsável pelo seu êxito. Porém, não se pode desconsiderar que existem outros métodos e que também são responsáveis pela formação de músicos, além de que o método massacrante pode ter excluído muitos estudantes que não se enquadravam naquela metodologia.

♪Mínima descreve que seu contato com a música, com o instrumento, se dá na escola por meio de uma professora que lecionava educação física, e que, na escola de tempo integral, trabalhou com a música. Isso demonstra que não era necessariamente preciso ser o profissional de música para estar dentro da escola com as atividades de música. Entretanto, aqui consideramos que o estudo da música na iniciação de ♪Mínima acontece na banda.

Já ♪Colcheia e ♫Semibreve tiveram inícios parecidos, não por aulas regulares ou de estudos ou instituições formadoras, como conservatórios ou bandas, o que só veio a acontecer depois, mas no ambiente doméstico, entre familiares com alguma habilidade musical, na informalidade, foi que tiveram os primeiros contatos com a música.

♪Colcheia e ♫Semibreve relatam que iniciaram de forma muito natural, por terem como referências os pais:

Meu processo de formação começou em casa. Meu pai toca violão desde 14 anos de idade, sempre foi muito musical, teve teclado, sempre teve muito instrumento harmônico em casa, cavaquinho. E eu tinha a banda na esquina da minha casa. Eu ouvia muito a banda, eu tinha esse contato com instrumentos sempre em casa. Então foi um processo muito natural, não tive essa coisa de ser forçado a fazer aula, inclusive a gente tinha poucas oportunidades de estudo. (♫SEMIBREVE)

A minha iniciação musical foi meio parecida com a de ♫Semibreve, a família do meu pai toda de músicos. Então meu pai sempre tocou violão em casa, eu já cresci ouvindo o violão, meu pai recebia muitos amigos músicos. Então eu já tinha aquela influência, sempre cantando com ele, a minha irmã fazendo a segunda voz e eu fazendo a primeira, e meu pai é canhoto, então passou um tempo com o violão e depois comprou outro. Aí a gente pegou o violão dele e inverteu as cordas e começamos a aprender, sempre tinha revistinha, cifra né, aí na curiosidade eu e minha irmã, a gente começou a aprender com cifra, a minha irmã parou um pouco e eu continuei. E aí depois de um tempo que eu

fui fazer aula de violão, mas foi por pouquíssimo tempo e foi assim, a música sempre dentro da minha casa 24 horas. (♩ COLCHEIA)

Na fase inicial de contato com a música, tanto ♩Colcheia quanto ◉Semibreve tiveram grande influência dos pais e relatam que não foi um processo forçado. Ao que parece, foi algo muito natural o convívio com instrumentos; era uma “casa musical” em que tocar um instrumento ou cantar foi sempre agradável, em um clima amistoso de aprendizagem musical.

É interessante perceber que ambos os pais tocavam violão, o qual foi instrumento de estudo inicial de ♩Colcheia e de ◉Semibreve. Nesse caminho, ♩Colcheia fez aulas particulares de violão, mesmo por pouco tempo, mas ◉Semibreve, por ter a “banda na esquina de casa”, começou a realizar estudos nessa instituição, o que demonstrou não ter sido fácil devido ao tipo de estudos que já desenvolvia em casa.

Com relação à formação, ◉Semibreve esclarece que:

Eu tive essa formação muito autodidata no início e tradição oral que meu pai, como ele aprendeu sozinho, ensinava. Ah, é assim ô, pega aqui e aí ele desembolava e desenvolvia a metodologia que ele criou para ele trabalhar e me passava. Aí depois eu fui tendo contato com a banda. (◉SEMIBREVE)

Eu tive a oportunidade de passar por um processo de formação da banda, também, eu sofri um conflito porque tinha uma formação muito presa no método tradicional que era o Bona, fazer a leitura em Maria Luiza Priolli. (◉SEMIBREVE)

◉Semibreve vivenciou um estudo autodidata e de tradição oral quando seu pai lhe ensinava como tocar, sem ter uma metodologia fechada. Ao entrar na banda, o conflito ficou evidente pelo trabalho ser pelos métodos e pelo ensino mais tradicional, o que conflitava com a forma que ◉Semibreve aprendia. Surge aqui um fato importante desse relato ao trazer uma de suas experiências na banda descrita a seguir:

A minha formação musical ela veio toda através da tradição oral até o momento que eu comecei a ir para banda. Mas mesmo assim eu fui expulso da banda porque eu tirava música de ouvido e eles falaram que eu era mau exemplo[...], por que eu estava tirando música de ouvido, mas eu aprendi assim, meu pai faz assim, foi isso. (◉SEMIBREVE)

A exclusão de **♩**Semibreve da banda revela a intolerância do método tradicional e do professor que utilizava esse método em detrimento de outras metodologias. É como se o desenvolvimento do ouvido não fosse algo bem-vindo para a música e apenas a execução das peças seguindo a leitura da partitura pudesse ser considerada.

Os outros dois participantes, **♩**Semicolcheia e **♩**Semifusa, relatam que passaram por aprendizado não tradicional, descrevendo caminhos difíceis:

O meu foi totalmente diferente, eu não tive músicos na família, né? Não tinha contato nenhum com música, para falar a verdade. As músicas que eu ouvia era que os meus pais ouviam, né? Curioso isso que lá só tinha sertanejo. Depois eu falo só música de 3, 4 acordes, mas naquilo fui percebendo depois que aquela coisa do simples ali, daquelas funções básicas, tônicas, subdominante. Depois a gente vai entender né, o quê que é aquelas músicas de três acordes, aquelas músicas caipiras, sabe? Onde tem tônicas e subdominantes. Dali eu já criava relações sem saber, eu sabia que tava indo pra um acorde, eu percebia isso, só que não tinha contato nem com nome de acorde. [...] já estava com 22 anos, tocava muita coisa, mas aí eu fui procurar, aí nas primeiras aulas assim eu fui entender tudo que eu já fazia. Aí quando você pega aquela percepção que você já tinha desenvolvido é tanto na parte de formação de acordes, assim aí você vai pega, você pega o gancho para tudo e vai entendendo a funcionalidade de tudo [...]. [...] mas em contra partida o lado da percepção, né, e a manipulação do som, improvisação essas coisas já ficou mais a florada que eu era obrigado a tocar. Eu tinha que fazer algo sem instrução nenhuma, então fui obrigado a aprender na marra também. Acabou o que... acabou que desenvolvi muito esse lado da percepção[...]. (♩ SEMICOLCHEIA)

O meu estudo ele começou... eu tinha um violão e comecei a aprender a tocar e meu estudo sempre autodidata, que não tinha ninguém, nenhuma referência em casa. E sempre ouvindo, assistindo, vendo e ouvindo, vendo as pessoas tocando, ouvindo, foi assim que eu aprendi. [...]. Achar algo escrito ou método, alguma parte de alguma coisa teórica que explicasse aqui. Eu sempre busquei por mim mesmo, então eu tive, além dessa formação, vamos dizer essa música da rua. Eu sempre buscava um conteúdo que fosse estruturado ali, que viesse do lado acadêmico, mas era muito difícil você ter acesso a alguma coisa aí, mas eu sempre buscava. [...] a minha formação ela é basicamente, meu início é basicamente tentar fazer a junção das duas coisas, sendo que principalmente naquela época era muito mais difícil você ter acesso ao ensino por meio que não fosse na rua, de música era muito restrito, caro, restrito, muito cheio de impedimentos. Passei pela banda também durante um tempo porque eu queria ter um contato maior com leitura, então toquei o tenor durante o tempo na banda. Mas sempre busquei essa junção, eu nunca fiquei numa coisa só, nunca achei que um lado só era bom sempre busquei os dois lados. (♩ SEMIFUSA)

O processo pelo qual ♪Semicolcheia e ♪Semifusa tiveram contato com a música demonstra que o autodidata trabalha muito com o lado intuitivo, com a percepção e com a busca por conhecimento. Muitas vezes apontam a dificuldade de se obter as informações, pois precisasse ter ciência de que, hoje, a tecnologia que temos, proporciona o acesso, com muita facilidade, aos materiais e às videoaulas, o que era imprescindível no momento de autoinstrução desses professores.

Essa intuição do autodidata fica muito evidente quando ♪Semicolcheia disse nem saber nomes dos acordes, mas que sentia a relação entre eles. Ao nomear os acordes depois dos 22 anos de idade é que conseguiu estabelecer essas relações. ♪Semicolcheia percebeu que sua percepção musical estava desenvolvida, precisando apenas compreender o nome de cada coisa que sentia ao ouvir os acordes.

♪Semifusa traz clareza a uma característica do autodidata que é a tentativa de junção das coisas, a construção do conhecimento como um quebra-cabeças, mas relata sua dificuldade em ter acesso aos materiais. Tanto ♪Semicolcheia quanto ♪Semifusa disseram não terem tido influência na família.

Para Lacorte e Galvão (2007), o autodidata busca formas de aprendizado fora dos caminhos considerados tradicionais, no entanto, isso não significa que o autodidata esteja isolado das influências sociais. Ele se encontra como aprendiz, contudo, tem a autonomia de escolher seu caminho, de organizar seu estudo, conforme suas necessidades, desejos e objetivos.

♪Semifusa relata uma passagem pela banda em busca do conhecimento teórico, contudo não esclarece se permaneceu por muito tempo nessa experiência. A sua narrativa nos faz pensar que não, pois, ao discorrer essa passagem, não trouxe muitos detalhes, como ocorreu com ♪Mínima e ♪Fusa ao mencionarem a banda como formadora.

Outro registro importante sobre esse contato com a música anterior à universidade está nas bandas pop, grupos musicais que tocam músicas populares de diversos estilos. Sobre isso, ♪Semifusa e ♪Semibreve disseram que também passaram por essa formação:

Assim, eu acho também que a escola, uma escola é muito boa também que a gente passou né, eu acho que são as bandas. Não são as bandas não, banda corporação musical, mas as bandas grupos musicais que aqui em Itabirito, por exemplo, teve uma época que foi uma febre assim, muitos grupos. Eu acho que essa é uma escola excelente também que a gente passou por isso de desenvolvimento de percepção, de criatividade. Então acho que essa escola também, ela às vezes não é muito comentada, talvez uma das maiores hoje em dia. (♪SEMIFUSA)

Essa formação dos grupos a gente cria até formas, novas notações musicais. Eu lembro que a gente tocava power chord, tônica e quinta, e aí usava só as três cordas graves do violão. E a gente escrevia, por exemplo, vai tocar a Polícia do Titãs era 2 em baixo, duas setas para baixo, cinco setas para baixo, cinco setas para cima, e aí não tinha nome, não preocupava com nome de nota, você queria fazer o som. Essa foi uma época que realmente tinha essa coisa da criação musical, vamos fazer uma banda, fazer um CD. É porque realmente tinha essa peça CD, hoje em dia vai fazer o que? Um spotify? É muito legal, bem lembrado essa questão das bandas, grande escola cara. (SEMIBREVE)

♫ Semifusa apresenta as bandas, grupos musicais, como formadora de músicos, como construtora da criatividade e da percepção, apontando esses grupos como escolas, lugar de formação. ● Semibreve colabora apontando até as notações musicais alternativas, que faziam sentido para aquele grupo e resolviam a questão da falta da notação convencional e tradicional, o que não impedia de se comunicarem. Ele traz uma metodologia diferente, mas eficiente também.

Esse grupo tem, portanto, professores que percorreram por formações autodidatas, com influência das famílias, da força de vontade de aprender, dos grupos musicais, das imposições de estudo, como o caso de ♪ Semínima, e dos métodos de ensino tradicional das bandas e dos conservatórios. Essas experiências levaram esses sujeitos a escolherem a música como profissão, pois estavam em busca do conhecimento na área, seja pela via da autoformação ou da formação em instituições especializadas. Porém, ♪ Semínima tinha relatado a insatisfação de estudar música e de ter finalizado o estudo em piano no conservatório para atender à mãe. Então cabe mencionar o que levou ♪ Semínima a se decidir pela profissão:

Eu fiquei uns 3 meses sem tocar piano, sem ter aula de música. Aquilo me deu um vazio, uma coisa assim. Eu falei: não sei viver sem música, vou fazer faculdade de música, mas eu vou fazer canto e eu não quero saber mais de piano na minha vida, nunca mais. Comecei a cantar, me encontrei na faculdade de música, fiquei muito feliz e que era isso mesmo. A música de alguma forma começou a fazer parte de mim e essa questão de ser professora também é uma coisa que eu gostava muito. (SEMÍNIMA)

A questão de ♪ Semínima é importante por se tratar do instrumento. O piano foi algo imposto, o canto foi escolhido e isso fez a diferença na sua relação com a música, donde se conclui que o problema não era estudar música, mas, sim, piano. É interessante observar que, quando avaliamos o processo de entrada no referido conservatório, o que foi solicitado para ♪ Semínima era cantar e, posteriormente, ela escolheu o canto como seu instrumento.

♫Fusa também teve a certeza de querer trabalhar com a música no momento de relação com o instrumento, como relata no seguinte trecho: “[...] *aquele momento que você fala assim: é isso que eu quero para minha vida inteira, foi quando eu tive oportunidade de chegar no trompete, que era o instrumento que eu mais amava e amo até hoje da música [...]*”.

A escolha do instrumento pode definir a relação que o sujeito terá com a música como fica evidente nos relatos de ♪Semínima e de ♫Fusa. Dessa forma, o processo de experimentação de diferentes instrumentos pode se tornar importante na relação música e sujeito.

Analisando a formação dos participantes da pesquisa anterior à universidade, podemos resumi-la em um quadro, com uma síntese desse momento da vida musical.

Quadro 6 – Formação dos Participantes antes do Ingresso na Universidade

Professor	Influências para o aprendizado musical	Método de aprendizado inicial	Local de aprendizado inicial	Instrumento inicial
♣ Semibreve	Pai Banda	Tradição oral informal	Em casa e posteriormente na Banda	Violão
♪ Mínima	Bandas da igreja Escola	Tradicional com estudo de teoria musical	Banda da igreja	Sopro
♫ Semínima	Mãe	Tradicional com estudo de teoria musical	Conservatório	Piano
♫ Colcheia	Pai	Autodidata	Em casa	Violão
♫ Semicolcheia	Não havia influências de acordo com a fala do participante	Autodidata	Na rua com colegas e, posteriormente, em bandas – grupos musicais	Violão
♫ Fusa	Pai Banda jovem	Tradicional com estudo de teoria musical	Na banda	Flauta doce
♫ Semifusa	Não havia influências de acordo com a fala do participante	Autodidata	Na rua com colegas e, posteriormente, em bandas – grupos musicais e na banda – sociedade musical	Violão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

As influências que levaram esses participantes ao aprendizado de música são elementos variáveis, como a família, os colegas, as instituições de ensino musical e a escola, configurando-se ainda como impositivas, no caso de ♪Semínima, naturais, como se apresentaram para ♣ Semibreve e ♫ Colcheia, por esforço e vontade de aprender se enquadrando ♫ Semifusa e ♫ Semicolcheia, ou, ainda, inconsciente, como no caso de ♫ Fusa, que entrou para a banda sem necessariamente solicitar ou ter a dimensão do que era o estudo de música. Entendemos a

aquisição desses saberes como parte dos saberes sociais, quando cada participante desenvolve uma relação com esse saber adquirido. Tardif (2010) chama de saberes *deles* aqueles que se relacionam com a identidade e com as experiências de vida.

As formas de aprendizagem igualmente se encontram em três aspectos: o da tradição oral, passada aqui de pai para filho sem muita explicação teórica; os métodos tradicionais ensinados por instituições, que também possuem tradição musical no ensino de música; e por meio da autoinstrução, o autodidata, quando o próprio estudante é o seu professor.

Além disso, o local de aprendizagem se configurou em ambientes familiares e institucionais, como as bandas e o conservatório e um aprendizado nos grupos musicais e na troca de informações com os colegas. Significativo é o fato de que todos tiveram o instrumento como norteador desse aprendizado, não importando se pela via tradicional ou não; o instrumento mediou esse aprendizado.


Pode parecer estranho dizer que o instrumento medeia um aprendizado musical, contudo existem métodos de musicalização que não necessariamente utilizam o instrumento como elemento inicial, caminho que nenhum dos participantes percorreu.


Ao pensarmos nesse percurso inicial de aprendizado musical e de experiências de vida de nossos professores participantes, recorreremos a Tardif (2010) que ressalta a importância da família e da escola como experiências anteriores à formação inicial, que colaboram com a formação e aquisição do ofício de professor. Antes da formação inicial, esses entrevistados tiveram contato com o ensino, quando ainda eram estudantes, sendo essa experiência formadora. Esse primeiro contato fez com que eles adquirissem crenças, representações e certezas sobre o ser professor. Essa concepção é tão forte que nem a formação inicial consegue modificá-la.


Tardif (2010) aponta que esse conhecimento obtido antes da formação inicial é de suma importância na constituição do professor. No caso específico de análise, ela foi adquirida na família e na escola, podendo ser compreendida e ampliada pelas influências dos espaços, dos métodos e dos instrumentos com os quais os professores tiveram contato com a música antes de se decidirem pela profissão. E, certamente, influencia na relação da aquisição e do ensino de música e do ser professor.


4.2 Finalidade da Formação e da Atuação com a Música

Os participantes desta pesquisa possuem formação anterior à universidade, que ocorreu por diversos métodos e de diversas formas. Entretanto, um ponto em comum é a escolha da música como profissão. Escolher a música como profissão, não é, necessariamente, escolher ser professor de música e tampouco escolher atuar na escola de educação básica. Mas é fato que todos esses participantes hoje estão na profissão de professor e atuam na educação básica nas escolas públicas de Itabirito. A partir de então, vamos buscar compreender como esse processo ocorreu, tanto o de se tornarem professores de música quanto o da atuação na educação básica.

Uma fala de  Semifusa começa a nos ajudar a compreender a finalidade da formação que a maior parte desses participantes apresentaram:

[...] desde sempre, a coisa de compartilhar, ela sempre teve presente. Porque eu aprendia alguma coisa, eu queria transmitir aquilo. Meus colegas tocavam o violão junto comigo, então eu sempre buscava outras coisas e sempre querendo trazer para eles. A gente estava tocando, oh gente aqui, eu fui lá eu consegui, eu busquei uma videoaula. O cara estava ensinando lá que o negócio não é bem assim não, você tem que usar esse dedinho, não sabe, não pode ficar só nesses três dedos não. Então assim, eu sempre busquei compartilhar isso. Então essa coisa de compartilhar eu sempre tive, agora de professor de escola, assim como eu acredito que a maioria aqui não tinha. Eu também não tinha essa vontade, essa coisa. Eu acho que poucas pessoas devem ter, talvez só quem tem muito contato com isso desde sempre que talvez queira ter essa vivência em sala de aula, porque ela é muito difícil, ela é muito desgastante. Assim, eu não tinha essa vontade, mas devido à necessidade como é para maioria aqui, eu busquei isso desde o início da faculdade, porque eu já trabalhava com aulas de música, já trabalhava como instrutor, eu já dava aulas de música. ( SEMIFUSA)

 Semifusa apresenta elementos relevantes ao relatar que sempre gostou de ensinar algo a alguém, mas que isso não era necessariamente vontade de ser professor, principalmente o que chama de “professor de escola”, que entendemos aqui como o professor da escola de educação básica regular.

O trabalho que  Semifusa menciona ter feito nesse período foi o de instrutor de música, além de a questão financeira ter sido fator importante para ele assumir aulas.

Eu passei a trabalhar no intuito de ser professor devido à necessidade, que até hoje eu acho ainda muito difícil. Ainda eu não me vejo acomodado como

professor, não me vejo confortável ainda não. É para mim uma coisa que eu hoje não... a minha história... eu antes, eu tinha temor de sala de aula, hoje eu estou bem? Não... ainda é uma coisa muito..., às vezes desconfortável. É muito difícil, ainda não me acomodei como professor não, acho que a sala de aula, a escola ainda é uma coisa conflitante para mim. Não me vejo assim tanto como professor, ainda me vejo mais como aprendiz, como tentando aprender como ser professor do que como professor mesmo, me vejo assim.
(♫ SEMIFUSA)

Há um evidente desconforto em estar na sala de aula, em ser o professor sem se sentir professor por parte de ♫ Semifusa. Há um conflito de quem se sente ser com quem ele precisa ser, no caso o professor. O tema da necessidade, que entendemos aqui ser financeira, é um fator que faz com que ♫ Semifusa permaneça na atividade docente na escola.

A questão financeira também foi fator relevante para outros professores como por exemplo, ♫ Semicolcheia:

Eu comecei foi dando aula particular e na faculdade querendo ou não, pelo curso de licenciatura em violão lá da UFOP, chegou no período que tinha que fazer estágio. Aí foi até o período que eu entrei aqui na escola que atualmente eu trabalho a música, em 2009. Comecei a fazer o estágio, desde então fiquei lá, uma experiência muito boa, outro ponto de vista da música e da concepção musical. (♫ SEMICOLCHEIA)

As aulas particulares se figuravam como fonte de renda para ♫ Semicolcheia, e o estágio, por ter sido bom, na concepção do participante, direciona-o para a educação. A escolha do curso se deu pelo fato de ter um instrumento norteador, que, nesse caso, era o violão, instrumento com o qual ele já trabalhava nas aulas particulares.

♫ Fusa e ♫ Colcheia também trazem o aspecto financeiro como elemento de escolha em seguir na profissão de professor:

Então a minha intenção era formar para tocar. Eu queria tocar, eu não queria ser professor. Só que aí igual a ♫ Semicolcheia falou que precisa de recursos financeiros, eu fui dar aula particular. Comecei a ter alguns alunos particulares, alguns alunos foram desenvolvendo bem. Eu percebi que eu tinha uma certa facilidade de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem deles e foram surgindo as oportunidades para dar aula. Eu fui pegando essas oportunidades na esperança de um dia chegar a tocar né, a oportunidade de tocar, só tocar [...]. [...] eu acho que fui levado a ser professor não era minha intenção. (♫ FUSA)

Eu acho que eu, como ♪Fusa também, não era minha intenção inicial. Igual eu falei, a família do meu pai era de músicos e a família da minha mãe era de professores. Então minhas tias são professoras, meus primos, mas acabou que eu fui para a UFOP [...] e a minha intenção nunca foi dar aula [...]. Eu comecei a tocar na noite, eu queria estar na prática musical mesmo. Aí acabou que por fim, questão mesmo financeira não é, preciso trabalhar, comecei a dar aula em 2014 [...]. (♪ COLCHEIA)

Mais uma vez, a questão financeira é apontada como fator relevante para permanência na profissão de professor de música, como apresentam ♪Fusa e ♪Colcheia. Outro elemento que surge com muita expressão é a vontade de apenas tocar, ou seja, ser o músico e não o professor de música.

●Semibreve também cita a preferência por tocar à frente do ser professor, relatando ainda o porquê fazer uma licenciatura e não o bacharelado, já que ser músico era a prioridade.

Dar aula acaba a princípio virando uma segunda opção de renda, porque a gente fala assim: eu quero ganhar dinheiro tocando, quero tocar não quero dar aula em sala de aula. Porque a maioria dos músicos assim, foi sempre um aluno mais rebelde né, falava muito em sala de aula, então você sabe o que o aluno faz com o professor, a gente já foi aluno, então... (●SEMIBREVE)

[...] eu fui para área da música, mas com a intenção mesmo de aperfeiçoamento para tocar, aí falei: Ah! Vou fazer licenciatura, porque bacharelado é longe. E eu também não tinha aquela técnica apurada no violão para poder tentar um bacharelado na UFMG¹², que era uma coisa que exigia mais a parte técnica do instrumento. E aí eu fui fazer o vestibular para música [...]. (●SEMIBREVE)

Os professores ●Semibreve, ♪Colcheia, ♪Fusa e ♪Semifusa expressaram com clareza que o objetivo que tinham com a música era o de ser músico, o de estar na prática musical. Já ♪Semicolcheia não apresentou com objetividade seu desejo de ser músico ou professor, afirmando que seu início com as aulas particulares e o estágio ajudaram a conduzi-lo para a área docente. Entretanto, ao analisarmos o início dos estudos musicais de ♪Semicolcheia, a princípio, seu objetivo também era o de ser músico, o que pode ter-se modificado após a entrada na universidade.

Outros dois participantes já expressaram a vontade de ser professor, porém com caminhos diferentes de atuação.

♪Semínima relata:

¹² Universidade Federal de Minas Gerais.

Apesar de eu já ter essa vontade de ser professora, eu não visualizei em momento nenhum na escola pública não. Lá no final foi um pouco de decepção para mim na faculdade. Eu visualizava um conservatório, eu visualizava sei lá, uma coisa bem artística mesmo. Eu não visualizava a escola pública e, no começo, eu tinha um receio muito grande. Eu falava assim: gente, como que vou dar aula em uma escola pública? Não tem instrumento, a sala é lotada, os meninos não estão ali para isso, eu tinha um receio, acho que isso não vai dar certo não. Então foi um pouco de decepção quando eu vi qual seria o meu destino. (♩SEMÍNIMA)

♩Semínima expressa a vontade de ser professora, todavia não na escola pública. É preciso lembrar que a realidade da música na escola ainda é algo que não se figurou na maioria dos municípios do país. E esse campo de trabalho era praticamente inexistente antes da entrada de ♩Semínima na graduação. Havia também uma concepção da música na escola, ao mencionar que acreditava que nesse ambiente não daria certo pela estrutura da educação básica, como falta de instrumento, salas lotas e, até mesmo, o fato de os alunos não estarem lá para esse fim. É uma concepção de quem acreditava no ensino musical, mas em espaços específicos de ensino. Ao se perceber nessa situação de trabalho, há uma decepção inicial por já carregar toda essa bagagem de ideias preconcebidas.

Dos participantes da pesquisa, apenas ♩Mínima relata de fato que a finalidade de sua formação era ser professora, como descrito a seguir:

No caso, eu tinha vontade de ser professora bem antes, porque até então meu contato com a música.... Eu achava que era uma coisa muito distante porque na cidade onde eu morava o único contato que eu tinha com a música era a música na igreja [...]. Eu sempre brincava desde criança que eu queria ser professora, tanto que na minha casa a formação é que todas minhas irmãs são professoras, né? Depois veio aquela coisa: “você não vai ser professora?” Mas depois que eu tive contato com a música, eu percebi que eu podia juntar duas coisas que eu gostava. (♩MÍNIMA)

Eu comecei a estudar viola e tal, aí veio aquela cobrança, você vai estudar o quê? Você vai ser o quê? Tocar viola? Vai estudar, ela vai fazer o quê? Qual vai ser sua profissão e tal? Professor de música é meio que uma resposta, não que de maneira hoje a pessoa vai formar em um instrumento e vai ser músico, mas acho que no meu caso, na minha casa, foi uma resposta. Aí agora hoje eu tenho mais liberdade dessa cobrança e estou voltando a me dedicar mais em algum, mas já tenho resposta, sou professora. (♩MÍNIMA)

Dos professores participantes da pesquisa, apenas um relata que ser professor era o objetivo de sua formação; os outros visavam à parte técnica, à formação do músico e não a do professor.

Aqui entrara-se naquela discussão sobre bacharelado e licenciatura, mas também entre o músico e o professor, abrangendo, ainda, o espaço de atuação como elemento muitas vezes renegado pelos professores, que viam a escola lugar incompatível com o trabalho com a música, entendendo que ela não cabia naquele contexto. Contudo, hoje todos atuam na educação básica, na escola pública e desenvolvem seus trabalhos nas condições possíveis. É importante lembrar que essa era a visão desses professores em um momento em que ainda não estavam atuando na escola e a música não estava presente, nem mesmo organizada na educação básica, diferentemente do que acontece atualmente em Itabirito.

É notório que o desejo que pairava naqueles ainda estudantes de música não era a vontade de trabalhar na educação básica nas escolas, sobretudo na pública.

Uma frase que sintetiza esse desejo, mesmo daqueles que almejavam se tornar professor é a seguinte: “*Se a gente ganhasse dinheiro tocando, a gente não estaria na escola, concluímos todos isso? (todos concordaram) Ai meu Deus... eu acho que eu vou embora (risos).* (Semínima) [grifo do autor].

Dos fatores apresentados até o momento, a parte financeira é a grande motivadora desses professores para assumirem a profissão docente. Mas, na análise de Semibreve, ser professor ainda é mais valorizado que ser músico:

Então tem essa valorização mesmo da profissão. O ser professor é muito mais valorizado ainda que ser músico e olha que o professor ainda é pouco valorizado ainda dentro do país, né, ainda a visão da forma, do trato, do respeito e financeiramente. Então acho que todo mundo preferiria essa opção se pudesse ganhar dinheiro só tocando. Não sei se estaria na sala de aula, apesar que eu adoro. Eu gosto muito porque eu vejo não só mais como o papel do professor de música, mas já como um educador. Eu faço parte da equipe de educadores daquela escola. (Semibreve)

Há uma visão muito desvalorizada do músico como profissão, mesmo quando Semibreve diz que o professor, que para ele é desvalorizado no Brasil, ainda possui mais prestígio e melhores condições financeiras que os músicos. Então ser professor parece ser garantia de trabalho e renda.

Semibreve apontou que “dar aula acaba, a princípio, virando uma segunda opção de renda”, ao mesmo tempo em que chega à conclusão de que ser professor é mais estável que o

ser músico. E ainda traz a concepção do professor como educador em contraposição à visão de um ensino técnico do músico que atua escola. Entendemos que essa abordagem do educador no lugar do professor é a busca de englobar uma visão mais holística do ser professor, refutando o tecnicista já apontado por Azevedo *et al.* (2012).

Essa posição de criticar a valorização do artista também é apresentada por Fusa ao mencionar que *“a verdade é que o nosso país não valoriza a arte como deveria né? Se fosse valorizado, se fosse bem investido nessa área, acho que todo mundo estaria tocando, estaria fazendo seus trabalhos independentes, não estaria na escola”*.

Muitos posicionamentos aqui giraram em torno da questão do espaço de atuação desses profissionais e as circunstâncias que os levaram a se tornar professores, sobretudo financeiras, bem como da dualidade músico e professor, da valorização da profissão e do expresso desejo de tocar, de viver como músico como finalidade inicial da escolha do curso.

A escolha do curso de licenciatura também pareceu que, por ser vinculada a um instrumento, como é o caso da licenciatura de seis dos sete participantes, foi elemento que direcionou para a área da educação musical.

4.3. A Formação Inicial

Nesta categoria, faremos uma análise da formação inicial dos participantes, buscando compreender o curso de licenciatura percorrido por eles, sob a avaliação que esses professores realizam com o olhar para o passado. Há que se levar em consideração que, neste momento, eles estão em atividade docente e isso faz com que esse olhar analítico se aproprie dos elementos vivenciados na prática, no dia a dia de trabalho em seus contextos escolares para verificar as potencialidades ou problemas em sua formação como um todo.

Como já visto na categoria de finalidade da formação e atuação desses professores, que apontou maior inclinação em ser músico, como desejo inicial, e o ser professor, como consequência do mercado de trabalho, acreditamos que essa avaliação da formação inicial é imprescindível para compreendermos os norteadores do curso, ou seja, se o próprio curso de licenciatura em música teve como base a formação do professor, a formação do músico ou de ambos.

Partindo dessa questão, podemos analisar a fala de ♪Fusa e de ◉Semibreve, que apresentam sua visão sobre o curso de formação inicial.

Acho que o meu curso não me preparou em nada pra ser professor. Eu até brincava que era uma caixa das utopias aquela faculdade, porque eu tive um professor que ele desenvolveu um trabalho em cima do ouvido pensante do Schafer. O cara mora no Canadá. Ele descreve um livro que ele tem uma sala com todos os instrumentos da orquestra para a hora que ele quiser usar. Onde que a gente vai ter isso no país? São realidades diferentes, a gente se preocupa na faculdade estudar Schafer, Swanwick, Dalcroze, não sei quem, que são realidade totalmente diferente da nossa. E ninguém se preocupa em estudar o nosso país, mostrar a realidade, mostrar os sons, as coisas que nós temos aqui e que será muito mais fácil do aluno entender do que eu falar com ele ‘‘ imagina o som da neve ‘‘. (♪ FUSA)

Eu concordo com ♪Fusa nessa questão. A gente não teve... eu não tive a preparação. Porque quando você pensa na questão da preparação, quando se estuda a metodologia musical que é aplicada no mundo para nossa realidade dentro Brasil, entra nessa questão do instrumental Orff. Qual escola que vai comprar isso para gente, ter toda linha de instrumento do Orff? (◉SEMIBREVE)

♪Fusa e ◉Semibreve não sentiram seus cursos de formação inicial como formadores de professores, apresentando-os como descontextualizados da realidade de sala de aula e do próprio contexto do país, uma vez que os conhecimentos abordados não eram aplicáveis nas escolas, eram como caixas das utopias ou fora da realidade.

É preciso levar em consideração que ♪Fusa e ◉Semibreve foram alunos das primeiras turmas do curso de formação de professores de música da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, conforme dados extraídos dos históricos das licenciaturas. Esse início do curso pode ter privilegiado a questão do músico e não a do professor justamente porque, em sua história, teve como base um curso livre de música¹³ que não visava formar professor.

As licenciaturas, não só a de música, passam por processos de busca de melhoria de seu perfil formativo a partir da LDB nº 9394/96, no final do século passado. Somente com a

¹³O curso de Licenciatura em Música constituiu-se como um desdobramento acadêmico das atividades de perfil extensionista voltadas para o ensino de Música, promovidas no âmbito do então Instituto de Artes e Cultura (IAC) da Universidade Federal de Ouro Preto desde 1993. Assim, em 1994, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFOP, através da Resolução n. 585, aprovou a criação da Escola Livre de Música. [...]. O processo para criação do curso de Licenciatura em Música estendeu-se de 1996 a 1998, até que, em 16 de setembro de 1999, foi oficialmente instituído pela Resolução CEPE n. 1202, sob a denominação de “Licenciatura em Educação Musical”. (UFOP, PPC, 2018) Disponível em: <https://musica.ufop.br/sites/default/files/musica/files/projeto_pedagogico_musica_2.pdf?m=1567582617>. Acessado: em 26 maio 2020.

Resolução CNE/CP nº 1/2002 e depois com a Resolução CNE nº 2/2015 é que se busca melhor articulação entre a teoria e a prática, bem como da formação do professor para o espaço da escola de educação básica. Essas resoluções são posteriores à entrada de \mathbb{F} Fusa e \bullet Semibreve na graduação, e percebe-se a preocupação com essa articulação. Portanto, essa frase impactante de \mathbb{F} Fusa, quando diz que a universidade não o preparou em nada para ser professor, é uma percepção que corrobora a própria busca de se criar leis na tentativa de melhorar a formação docente, o que nem sempre se traduz em êxito.

Esses apontamentos de \mathbb{F} Fusa e de \bullet Semibreve também nos levam para a questão da separação do binômio “teoria e prática”, elementos que a própria LBD nº 9394/96 faz menção no sentido de se trabalhar melhor essa relação nos cursos de formação de professores, o que também já fora apontado por Azevedo *et al.* (2012).

\mathbb{F} Fusa e \bullet Semibreve sentem que a formação descontextualizada tem relação com estudos de métodos que não cabem na realidade da escola de educação básica. Contudo, é importante pensarmos que, mesmo não sendo aplicáveis nas escolas brasileiras, as ideias centrais que permeiam o trabalho de educadores musicais tornam-se conteúdos essenciais para a formação, por trazer experiências já realizadas em outros lugares e que funcionaram de modo análogo.

É necessário lembrar que esse estudo dos métodos e dos educadores musicais apresentados nos cursos de licenciatura, cursados por nossos pesquisados, também foi tendência na América Latina. Dessa forma, não foi algo que surgiu por livre iniciativa ou escolhas dos cursos de formação, mas, sim, por se tratar de educadores musicais que tiveram reconhecimento de seus métodos, como esclarece Marino:

No âmbito da educação musical, os anos de 1950 trazem as contribuições de educadores musicais como Dalcroze, Willems, Orff e Suzuki que, em anuência aos princípios do ensino ativo, revolucionaram a pedagogia musical, principalmente no nível inicial, em todo o mundo, tendo seu período áureo na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970 (MARINO, 2019, p.101).

As críticas de \mathbb{F} Fusa e \bullet Semibreve acontecem em relação a uma área teórica e metodológica de trabalho educacional musical, não contemplando, em momento algum, a prática da música em si, ou o ser músico, elemento que, na categoria anterior, teve peso na formação para o ser músico. E, por isso, a não menção da formação do músico como ponto fraco é compreendida como natural pelas concepções que o grupo apresentou.

A questão levantada por ♪Fusa e ♪Semibreve, quanto às metodologias de trabalho no espaço escolar, também é apresentada pelo participante ♪Semicolcheia que diz:

A questão que eu ia fazer uma comparação aqui, que você falou da graduação, qual base que ela dá para gente? Se a gente tivesse se preparando para a guerra aqui, mas aí eu estou aqui falando: vocês vão para uma guerra, mas eu não falo as armas que você tem que usar e como usar as armas. O papel da licenciatura, sabendo que vai preparar professores para um campo de batalha, tem que dar ferramentas específicas, né? E já de cara dá contato. Eu fui entender o curso de licenciatura como licenciatura depois que eu fui parar no estágio. O estágio da gente dentro da sala de aula é um divisor de águas, ele é a guerra. Aí que você vai saber, poxa o que eu tenho de ferramenta? Que eu tenho de arma para lidar com isso? Você se vê desarmado no primeiro momento. Você vai criar as suas armas ali, você vai criar suas estratégias. Então, de certa forma, o curso superficialmente para uma sala de aula ele te apresenta métodos Schafer, Swanwick e vai falar de alguns ali e vai te dar algumas estratégias. Mas assim, com certeza você vai cair numa guerra que você não sabe como lidar, você vai ter que se virar lá. Se aprende mesmo no estágio. Agora como professor de música, você caiu na escola de música. Você vai ter ferramentas para isso que ali o curso ele te dá um suporte técnico muito bom, né [...]. Eu acho assim, o curso de licenciatura talvez ele pode pensar nessa questão de rever o contato da escola de música dentro de uma sala de aula assim para o aluno. Você está formando professores dentro de uma sala de aula, e você vai dar estágio no último período. (♪ SEMICOLCHEIA)

A analogia da ida para uma guerra, utilizada por ♪Semicolcheia quando se refere ao trabalho dentro da escola, demonstra que, em sua visão, a escola é um campo de batalha, no qual o professor ou o estagiário chega sem armas adequadas, nesse caso, sem metodologias ou abordagens específicas para o trabalho. ♪Semicolcheia sente falta dos saberes necessários à docência, do saber pedagógico, aquele que abrange o que se faz, ou qual estratégia usar, como nos apresentou Pimenta (1999). Não basta aqui saber os conteúdos de música, mas sim saber como tratar determinada situação.

Também o estágio foi citado como um divisor de águas na licenciatura por ♪Semicolcheia, que só começou a entender o curso de preparação de professores no momento específico da prática docente. É quando o estagiário passa a se ver no lugar de docente em “uma guerra sem ter as armas”. Mas é também uma das oportunidades de construção da experiência, saber necessário ao professor, ocasião em que exerce sua ação prática, conforme já apresentado por Tardif (2010).

É nesse tempo que o professor ou o estagiário busca em sua base teórica elementos que podem apoiar sua prática e ajustar a situação do contexto, acumulando experiência e criando

sua própria forma de trabalho, que é individualizada, mesmo construída na coletividade; que também traz influências. Isso é chamado por Tardif (2010) de *habitus* e de habilidade.

Não podemos nos esquecer de que esse sentimento de *Semicolcheia*, “*estar sem armas em uma guerra*”, ou seja, sem amparo, é muito relevante do ponto de vista da teoria e prática. A menção da palavra guerra que aconteceu no momento de estágio, no início da prática docente e, ao que parece, foi o instante em que sentiu falta de elementos teóricos que pudesse amparar sua ação prática. Os fundamentos teóricos que ele dispunha eram alguns métodos superficiais e que teria que “se virar na prática”. *Semicolcheia* relata que sentiu a falta de saberes que deveriam incorporar conhecimento à prática do professor, os quais são os saberes profissionais (TARDIF, 2010). Mais uma vez, o assunto nos remete à separação entre a teoria e a prática, quando os métodos, ou ferramentas metodológicas de amparo ao estagiário, encontravam-se muito distantes da realidade.

Esse distanciamento não é exclusividade da área da educação musical e torna-se evidente quando o professor deixa de ser estagiário e passa a ser profissional da área de educação, como nos apresenta Dal Bello:

Os alunos assistem aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos propositivos. Em seguida vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se transferem linearmente na ação cotidiana. Em geral, a pesquisa, a formação e a prática constituem atividades desvinculadas, dificultando uma visão mais global e reflexiva da profissão docente (DAL BELLO, 2017, p. 40).

O momento do aprender o ofício na prática é importante do ponto de vista dos saberes da experiência, da construção do profissional no campo de trabalho.

Colcheia apresenta um relato, ao mencionar que durante a disciplina de estágio, a professora buscou acompanhar de forma presencial as aulas, mas que não conseguiu concluir esse acompanhamento: [...] “*ela teve essa experiência de ir pra dentro de sala, mas ela não conseguiu, simplesmente ela não conseguiu, ela acompanhou um estágio, mas não foi*”.

O estágio é uma ocasião em que a teoria e prática deveriam se encontrar. Diniz-Pereira (2006) já apontava que alguns problemas poderiam ocorrer nessas circunstâncias, principalmente quando muitos formadores, professores do ensino superior, não possuem vivência na própria educação básica como tal. E isso pode ser um elemento de desvinculação entre teoria e prática, resultando dessa não compreensão da prática.

♪Semicolcheia também menciona a questão da possível falta de vivência dos seus formadores com a educação básica: “*Só queria pegar um gancho e colocar mais um ponto em questão aqui. Na hora que a gente está na faculdade, sem pelo menos..., os meus professores, eu não lembro de qual professor assim que deu aula na escola pública a vida toda para alunos*”.

♪ Semicolcheia ainda complementa:

Pois é, eu não tive uma instrução disso, entendeu? Eu tive instrução do cara que toca violão para caramba, do cara que toca ali, pianista e tal. Mas na hora que o curso fala: “você vai ser licenciado para dar aula em uma sala de música”. Então precisa de professores que tenham essa vivência dentro da escola, que te fala o que você vai encontrar na guerra, quais são as ferramentas que você vai ter que usar, até que um fulano usou na guerra dele lá. (♪ SEMICOLCHEIA)

Essa fala de ♪Semicolcheia nos leva a pensar que os professores formadores dos cursos de graduação em música não passaram experiências formativas de práticas em ambientes de sala de aula na educação básica porque têm um elevado número de estudantes e poucos recursos para isso. Provavelmente, a falta de experiência, citada pelos participantes da pesquisa, relativa aos professores das universidades que os formaram, pode ajudar a descontextualizar a prática e, conseqüentemente, leva-lo a não optar por teorias e conteúdos que pudessem ser ferramentas de trabalho para esses professores pesquisados. É importante pensar também que esse espaço da música como disciplina não acontece em todo lugar e está ainda em construção para sua efetivação. As metodologias para esse espaço, bem como as vivências de formadores de professores deixam a desejar.

Dal Bello também vê essa questão do orientador de estágio como elemento importante na formação docente:

As questões aqui levantadas querem problematizar o ensino da música, pois, como já afirmamos, os profissionais oriundos dos cursos de bacharelado, muitas vezes, tornam-se professores na universidade, sem uma preparação específica para a docência. Certamente eles têm domínio da técnica do instrumento, mas mostram-se despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos e futuros professores (DAL BELLO, 2017, p. 44).

Os professores do ensino superior possuem um papel de grande importância no que diz respeito ao estágio, por ser o momento de teoria e prática de maneira integradas. Pelo fato de,

muitas vezes, esses docentes não possuem experiência com o ensino e com o espaço da docência na escola de educação básica, há essa sensação de desarticulação entre teoria e prática.

O estágio é um dos primeiros pontos que apareceu com muita ênfase nas falas dos professores pesquisados, como elemento que precisa ser melhorado na formação inicial. Além disso, deu visibilidade à questão da separação entre teoria e prática. Acreditamos que será preciso ter o apoio e maior envolvimento entre a formação específica e a área de educação ou das faculdades de educação, pois o estágio, bem como o aprender e o ensinar, são prerrogativas de todos os cursos de formação de professores, independentemente da área específica.

Outro elemento que se sobressai no relato de ♪Semicolcheia é o fato de se sentir preparado para atuar no espaço de uma escola de música, dizendo que o suporte técnico para ser professor dessa especialidade em espaço apropriado é um ponto forte da licenciatura cursada por ele.

Por outro lado, a parte técnica, ser músico e ensinar música, é elemento que a licenciatura realizada por ♪Semicolcheia deu ênfase, ou teve mais habilidade para trabalhar na formação. As falas de ◉Semibreve também nos ajudam a ver um pouco melhor essa questão:

Olha só, a gente ganhou uma formação de instrumento, por exemplo, eu saio da faculdade habilitado para dar aula de violão, flauta doce, teclado, técnica vocal, coral. Então assim, a formação, ela deu uma base se você pensa dentro da estrutura aula de música, escola de música no ambiente conservatório, banda, Igreja. Você tem ferramentas para isso da parte instrumental. Quando você cai na escola, a metodologia que é aplicada na Europa, você não consegue adaptar, você tem que adequar ela para nossa realidade. (◉ SEMIBREVE)

Então deu essa formação, a formação instrumental para você trabalhar dentro de um contexto musical de uma escola formal. É fantástico, eu saí de lá igual estou te falando, eu entrei no violão. Então eu fiz violão durante o curso todo, aí eu tive 2 anos de teclado, 2 anos de flauta doce, coral, técnica vocal. Então você tem uma bagagem de formação prática, todo mundo [...]. Se a gente precisar hoje sair e falar, você vai montar um coral na escola, você tem que montar um coral de natal, você tem condições, você fez regência. Você sabe reger um coral, você tem os fundamentos básicos da regência. Agora, a realidade da sala de aula, ela muda constantemente a cada geração [...]. (◉SEMIBREVE)

Todos os elementos de estudos no campo das disciplinas trazidos por ◉Semibreve foram de ordem específica da área de música, da formação do músico. Isso mostra que realmente ocorreu uma ênfase nessas disciplinas e nesse tipo de conhecimento específico da

profissão de músico, no caso, o violão foi o instrumento de **◉**Semibreve no curso que permeou toda a sua formação inicial.

Essa ênfase na parte da música fez com que **◉**Semibreve se sentisse preparado para o espaço específico de ensino de música, não contemplando a escola de educação básica. Segundo descreve, a metodologia que o curso optou para a escola básica, por ser a base para esse espaço, vem de modelos europeus e que se enquadra no modelo de escola brasileira, precisando para isso haver uma adequação à realidade do país.

Esses relatos mais uma vez mostram a descontextualização da teoria com a prática nas escolas de educação básica. Em contrapartida, reitera a preparação para o trabalho como professor de música em espaço especializado, cuja formação o possibilita lecionar na escola de educação básica, caso fosse preciso montar um coral, por exemplo, utilizando-se de seus conhecimentos específicos de músico e não os de professor.

♪Semifusa consegue contribuir ainda com uma ampliação desse olhar, quando traz questões sobre os propósitos do curso de música.

[...] licenciatura com habilitação em instrumento¹⁴, ele ainda fica tentando fazer aquela conexão, aquela junção da mistura um pouco para quem quer um curso que não é tão voltado para dar aula em escola, porque também parece que ficou um pouco tentando agregar aqueles que querem tocar [...].[...]a gente tem aquele conflito também porque eu nunca tive uma aula em que a professora mostrasse mesmo a realidade de escola pública. Sempre quando a coisa se tratava de educação musical, da música na escola sempre aqueles grupinhos 5 ou 6 meninos instrumento sobrando e a coisa toda. (♪SEMIFUSA)

Essa junção do curso mencionada por ♪Semifusa, que em sua concepção, busca ofertar formação do professor e do músico, apresenta-se conflitante. Em uma de suas falas, destaca que o curso é de licenciatura com habilitação em instrumento, pois naturalmente uma licenciatura visa à formação do professor. Talvez, a habilitação em instrumento seja um elemento que o direciona para uma formação voltada para o músico, como já apontado por outros professores participantes desta pesquisa.

♪Semínima também traz essa questão em sua fala ao colocar que “*é o músico e o professor, né? Uma dualidade ali dentro*”. Aqui a dualidade traz essa ideia de objetivos diferentes em um mesmo curso de formação, ou seja, formar o músico ou formar o professor?

¹⁴O curso com habilitação em instrumento a que ♪Semifusa se refere é o curso de Música – Licenciatura. Esses cursos não carregam uma habilitação específica, mas possuem o instrumento musical como norteador.

A questão talvez fosse: como formar bem os dois no mesmo curso, sem gerar essa separação expressa pelos participantes?

A estrutura de funcionamento das disciplinas também demonstra que a formação passa por um caminho direcionado a formar o músico, quando analisamos a fala de *♪ Semifusa* ao se referir à formação: “*é um curso de licenciatura com habilitação em instrumento. Então como que faz isso? Como que descobri essa estrutura que você tem que ir semana que vem, tem a peça tal para fazer, um recital? Então fica muito difícil*” (*♪ SEMIFUSA*).

O instrumento como norteador do curso de música dá indícios fortes de que pode ser, sim, o instrumento o elemento que conduz o curso para uma formação mais do músico e não tanto na do professor. Atender a essa dualidade formativa certamente não é questão simples de se resolver, visto que essa dualidade atrai tanto estudantes que querem ser professor de música como aqueles que querem ter a formação de músicos, mesmo em um espaço que, em um primeiro momento, seria para formar o professor. Esse debate de formar músico ou professor é de tal forma complexa que já foi abordada por Del Ben (2003) quando fala sobre a multiplicidade da área de atuação ser uma das características específicas da área de música, o que conduz para uma formação muito abrangente, e os cursos de formação buscam de certa forma atender a essa amplitude.

O instrumento, por ser muitas vezes o foco específico dos que entram no curso e por ser elemento específico do músico e não necessariamente do professor, pode ser, nas licenciaturas que o carregam como elemento principal, o foco da divisão das disciplinas específicas das disciplinas pedagógicas. Essa separação de disciplinas nos remete ao início das licenciaturas, quando Castro (1974) afirmou que era preciso concluir “Didática” após o bacharelado e somente assim se tornar professor, tendo uma bagagem de três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas. Na época em que essa estrutura 3+1 vigorava, era clara essa separação. Atualmente os indícios revelados pelo grupo pesquisado, pendendo para maior ênfase às disciplinas específicas, indica que esse privilégio ainda prevalece na formação da licenciatura.

Até aqui, nessa análise da formação inicial, trouxemos as falas de professores que fizeram curso de licenciatura com habilitação em instrumento, mas, ao analisarmos a fala de *♪ Mínima*, que não teve o instrumento como norteador em seu curso, podemos ver outras questões sobre essa formação.

Mas ao mesmo tempo também a escola te exige essa parte técnica. O meu curso foi muita parte pedagógica, e eu sinto muito essa falta da parte técnica.

Porque o que a gente aprendeu no teclado foi isso, foi essa coisa mais didática. Agora tem que acompanhar o coral, eu não tive essa parte técnica toda. Então assim, eu sinto que faltou mais essa parte técnica que a escola vai te exigir as duas coisas. (MÍNIMA)

Há uma questão oposta à ênfase dada na parte técnica. De acordo com a narrativa de MÍNIMA, que expressa sentir falta dessa parte técnica, o ser professor precisa dessas duas competências, a técnica e a pedagógica. E ela acredita não ter forte formação na parte técnica, a do ser músico, dizendo que o curso deu ênfase na parte pedagógica.

Historicamente, como apontado já por Castro (1974) e Diniz-Pereira (2006), os cursos de licenciatura concentravam seu foco de formação nas disciplinas específicas, ou seja, a parte mais técnica, mas, de acordo com MÍNIMA, essa concentração ocorreu nas disciplinas pedagógicas. Ao avaliar suas palavras, é possível observar que esse enfoque também na parte pedagógica não ajuda a resolver a questão da formação. Sentindo falta da parte específica, percebeu que, no contexto escolar, há a necessidade de se utilizar os dois tipos de conhecimentos.

Nesse ponto, podemos inferir que o ideal é um equilíbrio entre esses elementos de formação para garantir um melhor aproveitamento dos profissionais em formação, e, conseqüentemente, propiciar conhecimentos e habilidades que permitem ao profissional atuar em diversos contextos, com um olhar mais clínico para essas duas bases: a pedagógica e a específica.

Mesmo relatando que a parte técnica é uma defasagem em sua formação, MÍNIMA traz um aspecto importante ao apontar a parte teórica:

Eu preciso me preparar nisso, preciso me preparar com aquilo. Então assim, uma formação, uma base, uma boa base teórica, isso eu falo que é uma coisa que eu tive. Não falo assim que foi tudo, mas eu sei assim onde eu estou pisando e onde ainda eu posso ir, dá o caminho da minha direção, é isso. (MÍNIMA)

MÍNIMA demonstra ter conhecimentos de base teórica, elemento que os demais participantes questionam em sua formação. E afirma que “sabe onde pisa”, demonstrando ter noção do que pode ou não desenvolver, compreendendo limites do espaço e turma de atuação.

Por mais que sua formação técnica não seja como ela desejaria, menciona que sua formação teórica e pedagógica a possibilita transitar com facilidade na educação, sem

apresentar incertezas de forma tão expressiva na área pedagógica quanto os demais pesquisados.

É interessante observarmos que Tardif (2010) mostra duas fases para o professor durante sua carreira. A primeira acontece quando o professor que está nos primeiros anos da docência (1 e 3 anos), aprendendo por tentativas e erros, chamada fase de exploração. ↯Mínima tem esse tempo de atuação e docência no município de Itabirito, entretanto, apresenta ter base teórica sólida e confiança em si. Essas características a colocam na segunda classificação de Tardif, a fase de estabilização e consolidação, a qual ocorre entre 3 e 7 anos de docência, momento de domínio dos aspectos pedagógicos.

Essa visão de faltar algo em sua formação leva ↯Mínima a buscar mais conhecimentos na área técnica, na parte musical. Isso também acontece com ↯Semínima, contudo, de forma contrária, pois teve conhecimentos mais expressivos na parte técnica e busca outros conhecimentos na parte teórica e pedagógica, conforme sua narrativa:

[...] ele deu a base, o restante que eu fui procurar. Foi mais na parte musical mesmo, faltou muito, era a maior reclamação do curso que eu fiz é isso. Metade do curso é disciplinas de pedagogia e aí faltou muitas disciplinas de música. (↯MÍNIMA)

E outra coisa gente, como eu pelo menos tive uma formação mais técnica né, mais para o canto. Como que a gente aplica isso na escola? Gente, vamos cantar essa música lírica linda. Os meninos vão me tacar tomate. Tive que aprender um outro repertório para levar para escola. Então, gente, vamos escrever a pauta musical aqui. Não, não faz o menor sentido. (↯SEMÍNIMA)

Enquanto ↯Semínima buscou formas de trabalhar com seus alunos, reestruturando suas bases no campo didático-pedagógico, ↯Mínima buscava aprimorar seus conhecimentos na parte musical. De fato, é uma dicotomia entre os cursos cujos enfoques foram muito diferentes, mas que exigiram formação posterior à universidade. O intuito era de se adequarem aos espaços de trabalho, o ser professor tanto em sua parte pedagógica, didática, metodológica quanto na parte específica e técnica da área musical.

Essa busca de melhorar a formação ou adequá-la ao espaço em que esses profissionais atuam também é elemento que aparece nas falas dos outros professores pesquisados:

A faculdade também é só um pontapé porque a gente não sai de lá sabendo como trabalhar ainda. Então a gente tem que ir buscando [...]. Eu acho que todas as profissões são um pouco assim, a gente sai da faculdade e aí que a

gente vai aprender. A gente sai da autoescola e aí que a gente vai ter que dirigir diferente. Então eu ainda sinto que eu preciso aprender muito. (♩ SEMÍNIMA)

Eu estava, no final do ano passado, eu estava na escola, na biblioteca que eu me formei em graduação. Mas continuo fazendo aula de instrumento lá, e aí eu estava vendo os meninos, que estava no segundo período do curso que eu fiz da licenciatura, desesperados: “ah, que esse curso não dá, não sei o quê”... E eu falei assim: gente, calma, e eu entendo assim que vai ter a base, aquela que ninguém vê, igual uma construção. A graduação para mim foi isso, a construção tem a base e depois o que você vai construir por cima, cada um vai construir a sua casa por cima do seu jeito, mas a graduação vai ser aquela base. (♩ MÍNIMA)

Acredito que aí a gente cai em um ponto que é o seguinte: não podemos esperar que a faculdade vá suprir todas as nossas necessidades de formação. Ela é um princípio de estudo mais reflexivo, mais teórico sobre a prática, mas ela não vai suprir tudo. Ela não vai suprir nossas necessidades teórica e prática por completo. Aí, talvez a gente está numa discussão aqui de que a faculdade nos faz aptos. E acabou, nós estamos aptos a lidar com a escola ou não, né? Talvez não seja esse o ponto, né? A faculdade nos permite um pouco de preparação. (♩ SEMIFUSA)

Mesmo apontando divergências de enfoque dos cursos nos conhecimentos específicos e nos conhecimentos pedagógicos, a questão de ter que buscar mais conhecimento, mais embasamento e realizar uma construção, que aqui apontamos como saber da profissão, são elementos comuns nas falas dos pesquisados. Eles reconhecem que a formação inicial é apenas uma base, um início e que o aprendizado acontecerá mesmo na prática do dia a dia, ou seja, o saber do professor é relacionado ao saber para o trabalho. E fazer essas críticas à própria formação e seu desencontro com a prática também se relaciona com aquisição dos saberes profissionais, como nos indicou Tardif (2010).

Dal Bello contribui nessa direção, ao acrescentar que esses saberes emanam da experiência e chegam até a construção dos saberes profissionais;

Ainda hoje a maioria dos professores, ao serem perguntados sobre como aprenderam o seu ofício, respondem que aprenderam a trabalhar, trabalhando. Esse saber leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências são o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante todo o percurso. Todavia tais saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, ou seja, não se constituem em saberes impregnados de reflexões e teorias que

poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente (DAL BELLO, 2017, p. 41).

A autora chama a atenção para o fato de que mesmo esses saberes tendo construído uma forma de trabalhar, se os professores tiverem reflexão das ações apoiadas nas teorias, esse trabalho seria mais bem qualificado, trazendo a importância de se fortalecer a base pedagógica da formação docente.

Portanto, nesta categoria, a da formação inicial, fica evidente que os cursos de formação de professores enfocaram o viés formativo na área específica de formação do músico, do professor de música para espaços especializados de ensino musical. Destoa dessa concepção apenas as falas de Mínima , quando narra que seu curso trabalhou menos os aspectos técnicos da música e mais os aspectos pedagógicos.

A questão do estágio supervisionado foi tema expressivo, deixando às claras que nele a teoria e prática não se encontraram. E a atuação dos orientadores frente a esse problema não conseguiu resolver a questão, visto que não se trata apenas de questões inerentes ao estágio, mas do curso como um todo. O tema ganha visibilidade no momento do estágio, mas já se encontrava presente durante a graduação.

Os apontamentos de Fusa e de Semibreve quanto às metodologias de trabalho referentes aos estudos de educadores e métodos que não se aplicavam nos contextos escolares, também são relevantes. Os estudos de Marino (2019) demonstraram ser, de fato, importantes, do ponto de vista do conhecimento de metodologias de ensino de música aplicadas no mundo. É desejável que o professor de música se inteire desses trabalhos e que possa se apropriar deles, no intuito de ter uma formação que estabeleça relação com metodologias diversas e que possa ser suporte para seu trabalho na docência.

A formação inicial, vista pelas falas e expressas nos sentimentos dos professores, apresentou um direcionamento para a formação concentrada na parte específica da música. Porém, essa informação precisa ser confirmada com mais precisão; para isso, trataremos de analisar os históricos escolares cursados por nossos participantes.

4.3.1 Saberes do Conteúdo: o currículo de formação dos professores de música de Itabirito

Nesse item, trataremos dos históricos/currículo dos professores pesquisados. Necessário se faz explicar aqui, antes de analisar, que os saberes curriculares não surgiram de nossa coleta de dados no grupo focal, mas sim dos históricos dos cursos de licenciatura dos professores participantes. Adotamos uma análise documental e, por isso, destacamos o currículo dos demais saberes, mesmo compreendendo que eles se entrelaçam; para fins de organização do trabalho, fizemos essa opção.

Para essa análise, também contaremos com os estudos de Shulman, que nos apresenta ferramentas para compreensão do conteúdo. A particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino.

Com o objetivo de compreendermos melhor os apontamentos desse autor, recorreremos a Pires (2015), que ao estudar as categorias de conhecimentos profissionais para o ensino de Shulman (1986), descreve que estas inicialmente eram três: subject knowledge matter (conhecimento do conteúdo disciplinar); pedagogical knowledge matter (conhecimento pedagógico do conteúdo) e curricular knowledge (conhecimento curricular). Contudo, a autora relata que Shulman (1987) faz uma ampliação dessas categorias em: conhecimento dos conteúdos disciplinares; conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinar; conhecimento do currículo; conhecimentos pedagógicos gerais para o ensino; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos institucionais; conhecimento das finalidades, dos valores e da filosofia da educação.

Quando tratamos das três categorias iniciais de Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo disciplinar foi elemento de destaque.

O conhecimento do conteúdo disciplinar refere-se ao conteúdo específico da disciplina, objeto de ensino do professor, que inclui tanto as compreensões que o professor possui acerca da estrutura da disciplina quanto às voltadas à construção desta área específica de conhecimento. É um conhecimento formado por dois tipos de conhecimentos: 1 – o conhecimento substantivo para ensinar constitui-se nas diversas maneiras de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina a ser ensinada; 2 – o conhecimento sintático para ensinar, que se refere ao conjunto de regras para determinar o que é ou não legítimo em um determinado domínio disciplinar (PIRES, 2015, p.54).

Ao se referir ao conteúdo específico da disciplina e a sua subdivisão em substantivo e sintático, Shulman alude especificamente à formação acadêmica. Os conteúdos da disciplina e os conhecimentos específicos da área, ou seja, aqueles que serão ensinados, precisam passar por uma apropriação por parte do licenciando, que deve compreendê-los, por se tratar dos conteúdos específicos de sua área de ensino. Deve, também, conseguir transformá-los, organizando formas de ensinar esses conteúdos.

Assim os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, são apontados como outra categoria de Shulman;

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se às formas de representar e formular os conteúdos, de maneira a torná-los compreensíveis aos alunos, por meio de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. (SHULMAN, 1986, p. 9). Para o desenvolvimento da atividade de ensino, o professor precisa dispor de um conjunto de possibilidades de representação do conteúdo, derivado de pesquisas ou da sabedoria da prática de ensino. O autor considera que esse tipo de conhecimento implica perceber o que facilita ou dificulta o aprendizado de determinados tópicos de ensino, e, ainda, compreender as concepções e preconceitos dos alunos sobre determinado assunto e eleger as estratégias necessárias para reorganizar o conhecimento prévio dos alunos (PIRES, 2015, p.55).

Os conhecimentos pedagógicos do conteúdo estão relacionados ao como se ensina, em como tornar o conhecimento específico em elemento a ser ensinado, ou seja, é o trato pedagógico do como fazer, da maneira de se abordar tal conhecimento específico e transformá-lo a tal ponto que possam ser elencados como estratégias de ensino.

O conhecimento curricular, terceira categoria tratada por Shulman, remete aos programas de ensino, aos meios e aos materiais utilizados ou ao que será necessário como recurso que seja expresso nos programas dos currículos.

Quanto à ampliação das categorias elencadas por Shulman em 1987, Pires (2015) as sintetiza da seguinte maneira:

1 conhecimento dos conteúdos disciplinares – o repertório de saberes de que o professor dispõe sobre determinada matéria. Refere-se à quantidade de informação, níveis de organização e de relação entre esses saberes. Esse tipo de saberes tem que ser objeto de uma transformação didática que os torne em saberes para ensinar;

2 conhecimentos pedagógico do conteúdo disciplinar – os conhecimentos pedagógicos específicos sobre a aprendizagem dos alunos e inerentes ao ensino de conteúdos disciplinares específicos, ou seja, são os conhecimentos necessários para tornar o conhecimento de que dispõe ensinável;

- 3 conhecimentos do currículo – os conhecimentos que englobam as competências necessárias à organização curricular desde a concepção dos programas, implicando a seleção e articulação quer horizontal, quer vertical dos conteúdos, entre outros;
- 4 conhecimentos pedagógicos gerais para o ensino – reportam-se aos conhecimentos genéricos de organização e de gestão de sala de aula;
- 5 conhecimentos dos alunos e das suas características – são relativos aos seus mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem;
- 6 conhecimentos dos contextos institucionais – nomeadamente de organização, de gestão e de financiamento das escolas;
- 7 conhecimentos das finalidades, dos valores e da filosofia da educação – conhecimentos voltados para uma perspectiva histórica e social, entre outros (PIRES, 2015, p. 55-56).

De posse dessa descrição das categorias e classificações de Shulman, realizaremos uma análise das disciplinas cursadas. Não tratamos especificamente de suas ementas, pois o tempo de pesquisa em um mestrado é muito curto para uma abrangência dessa magnitude dentro da nossa proposta de pesquisa. Essas disciplinas curriculares serão verificadas através da nomenclatura e da oferta, ou seja, se eram disciplinas oferecida pela área da música, da educação ou de outras áreas formativas para que possamos separar e quantificar essas disciplinas em número e em carga horária.

Entendemos que os currículos cursados pelos professores de música serão um auxílio na compreensão dos aspectos relativos ao modo como foi organizada a formação inicial e quais direcionamentos cada professor teve naquele momento. Pois mesmo sendo apontado pelos professores que, em seus cursos, a maior parte do enfoque foi na área específica, as disciplinas cursadas poderão ajudar a visualizar essa informação e até mesmo comprová-la ou não.

Para trazer luz nestes dados, optamos em descrevê-los em uma tabela para que pudéssemos ter parâmetros, inclusive quantitativos, para realizar a análise.

Na referida tabela utilizamos algumas siglas para classificar e dividir melhor as disciplinas em grupos, bem como trazer entendimento dos critérios utilizados. Essas siglas englobaram os seguintes critérios para classificação:

DEM – Disciplinas Específicas de Música – Consideradas disciplinas ofertadas pela área de música e que estejam diretamente ligadas à produção, ao estudo da música ao estudo sobre a música em sua natureza final.

DEE – Disciplinas Específicas de Educação – Consideradas as disciplinas ofertadas pela área/departamento de educação em que a finalidade seja a parte pedagógica, psicológica e de estágios supervisionados. Mesmo que esses estágios tenham sido ofertados pela área de música,

entende-se que sua natureza é a do ato de ensinar pelo viés prático-pedagógico. Nesse campo também se inserem os trabalhos de conclusão de curso.

DOA – Disciplinas de Outras Áreas – Disciplinas que não são da área específica da música, das artes ou da área de educação e que fazem parte de outros cursos.

AACC – Atividade Acadêmico Científico Cultural. Essas atividades possuem um caráter variado e, por isso, optamos por não as inserir em outras classificações, pois não conseguimos compreender o que foi utilizado para integralizar essas horas, que tanto poderia ser por viés acadêmico ou cultural, trazendo-nos incerteza no momento de agrupá-las.

Essas informações estão dispostas na Tabela a seguir:

Tabela 2 - Currículos das licenciaturas cursados pelos professores

Professor	Ingresso na Licenciatura	Instituição	Nomenclatura do Curso	Professor/Currículo		Carga Horária/Área	Carga Horária total	% de Disciplina /Área
				Disciplina/ Currículo	Nº de Disciplina			
● Semibreve	2002	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	52	1920	2580h	74,4%
				DEE	7	495		19,2%
				AACC	1	Não consta CH		----
				DOA	4	165		6,4%
♩ Mínima	2009	UEMG	Licenciatura em Educação Musical Escolar	DEM	64	2232	3426h	65,2%
				DEE	14	450 + 400 =850 ¹⁵		24,8%
				AACC	1	200		5,8%
				DOA	4	144		4,2%
♩ Semínima	2006	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	56	2040	2885h	70,7%
				DEE	10	615		21,3%
				AACC	1	200		7,0%
				DOA	1	30		1%
♩ Colcheia	2010	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	51	1875	2930h	64%
				DEE	11	705		24,1%
				AACC	1	200		6,8%
				DOA	3	150		5,1%
♩ Semicolcheia	2006	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	53	1860	2840h	65,5%
				DEE	11	645		22,7%
				AACC	1	200		7%
				DOA	3	135		4,8%
♩ Fusa	1999	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	55	2070	2640h	78,4%
				DEE	6	495		18,8%
				AACC	1	Não consta CH		----
				DOA	2	75		2,8%
♩ Semifusa	2009	UFOP	Música – Modalidade Licenciatura	DEM	50	1740	2810h	62%
				DEE	13	840		29,9%
				AACC	2	200		7,1%
				DOA	1	30		1,0%

¹⁵O histórico de ♩ Mínima apresentava 600h, fora do somatório da matriz, em campo de observação, constando como estágio supervisionado e atividades científico acadêmicas. Diante da existência legal para as licenciaturas de cumprimento mínimo de 400h de estágio e 200h de Atividade Científico Acadêmicas, distribuiu-se essas 600h, destinando 400h para DEE e 200h para AACC. Com isso, a carga horária integralizada constante no histórico é de 2885h, acrescidas 600h, chegou-se a 3426h.

Observa-se na Tabela 2 que os cursos de ♩ Fusa e de ♩ Semibreve não possuem a carga horária de AACC registradas em seus históricos escolares. Esses cursos são respectivamente dos anos de 1999 e de 2002. No histórico de ♩ Fusa e de ♩ Semibreve existe a nomenclatura “Formação Complementar” sem carga horária registrada.

Todos os currículos cursados possuem mais de 60% de sua carga horária destinada às DEM, o que caminha no sentido de mostrar que essas licenciaturas destinaram maior ênfase às áreas específicas. Esse elemento também nos ajudou a compreender o posicionamento de ♩ Mínima ao relatar que o enfoque de seu curso foi na área da formação pedagógica, o que Shulman (1986) descreve como conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinar. Contudo, ao que parece, a falta do instrumento como norteador da formação de ♩ Mínima a levou a pensar e sentir que sua formação privilegiou a questão pedagógica, o que não fica comprovado aqui. Assim como nos demais cursos, a formação ainda focou nas disciplinas específicas da área musical.

A distribuição dos saberes específicos que trata dos programas e competências, evidenciam o direcionamento para uma formação mais técnica, a formação do músico, e não aquela do professor que reelabora esses elementos para a atuação na educação básica. Compreendemos, mesmo não abordando as ementas das disciplinas em nossas análises, que a maior parte das disciplinas estejam voltadas à formação específica. Isso significa que seus programas também estão, uma vez que a vinculação entre disciplina ofertada e programa de cursos são indissociáveis.

Chama a atenção também o fato de que as DEE variam entre 18% e 29% do curso, o que corresponde, em média, em torno de $\frac{1}{4}$ das disciplinas/carga horária. Os conhecimentos pedagógicos do conteúdo disciplinar, destacados por Pires (2015) dos estudos de Shulman (1986), possuem uma proporção muito pequena em relação aos conhecimentos dos conteúdos disciplinares. Sem essa base dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo disciplinar, como se ensina música sem se compreender como se ensina conteúdos de música?

Outro aspecto dessa proporção dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo nos históricos escolares dos professores remete-nos à compreensão de que ocorreu pouca mudança em relação ao esquema 3+1, apontado por Esperidião (2011) como o da racionalidade técnica. A única diferença é que agora se chamam licenciaturas e as disciplinas de caráter pedagógico/didático encontram-se diluídas nos quatro anos da formação inicial; contudo, em termos percentuais, não ocorreram grandes avanços.

Quando olhamos para a média de em torno de 60% dos cursos estarem voltados para as DEM, pode causar inicialmente uma falsa impressão de que em média 40% do curso está voltada para a parte não específica, ou de formação pedagógica. No entanto, ao analisarmos a porcentagem das DEE, podemos ver que elas correspondem em média a 25% e que as AACC não garantem formação em área pedagógica para que possam ser contabilizadas dentro desse campo. Inclusive as AACC podem reforçar ainda mais a parte de formação específica com cursos destinados à formação do músico. Todavia, como esse elemento também tem caráter de escolhas pessoais e são variados, não se pode afirmar que façam peso para as DEM ou para as DEE.

Há também indícios importantes de que os cursos mais antigos analisados aqui possuíam maior ênfase nas DEM, uma vez que \bullet Semibreve e \sharp Fusa possuem respectivamente 74.4% e 78.4% de seus cursos voltados para essas disciplinas específicas, enquanto a maior parte dos demais históricos não passam de 65,5% das DEM. Esse dado talvez explique o posicionamento de \sharp Fusa ao dizer que o curso não o preparou em nada para a docência, visto que sua graduação apresenta a maior carga horária de todos os outros históricos analisados voltada para disciplinas específicas. Esse dado também vai ao encontro de uma hipótese levantada nesta pesquisa: por ser a primeira turma do curso, o enfoque foi direcionado mais para as disciplinas específicas, sendo diluído esse percentual ao longo dos anos, embora ainda se configure como central na formação do professor de música.

É importante analisar também que as escolhas realizadas durante a formação inicial impactam nesse percentual e não apenas no ano do curso. Toma-se como exemplo a comparação entre \natural Semínima e \sharp Semicolcheia, que cursaram Música – Licenciatura, ingressando ambos no ano de 2006 na mesma instituição, portanto, idêntica matriz curricular, mas apresentando diferença percentual nas DEM, por causa das escolhas pessoais.

Ao analisarmos o histórico de \natural Mínima, constata-se o maior número de disciplinas cursadas, no total de 83. É preciso observar também, como já mencionado na nota de rodapé da Tabela 2, que, os estágios de \natural Mínima não estão descritos no histórico como disciplinas diferentes, o que aumentaria possivelmente em mais três ou quatro disciplinas.

Consultado o *site* da UEMG, verificou-se que a atual carga horária do curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar encontra-se em 3.942 horas/aulas. Os estágios estão dentro dessa matriz curricular e divididos em três disciplinas de Estágios A, B e C, o que não constatamos no currículo de \natural Mínima descrito no histórico.

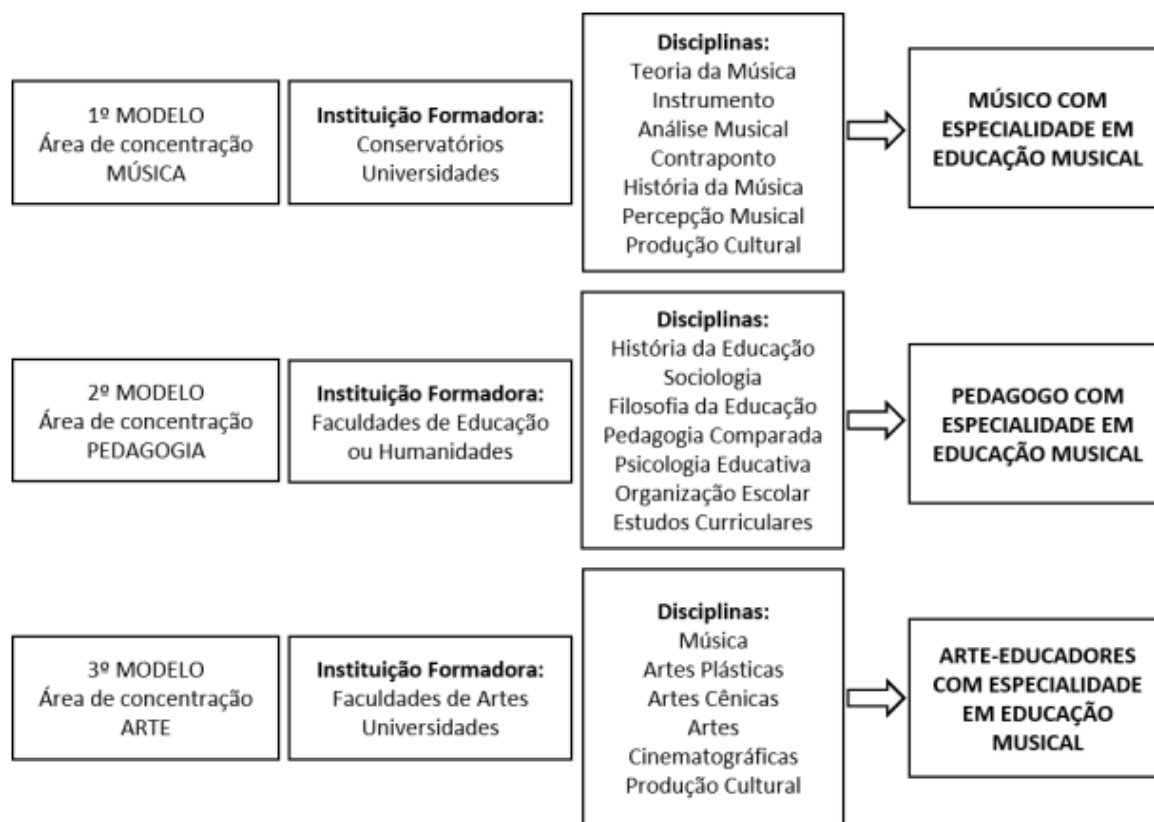
Todas as cargas horárias analisadas seguiram a contagem por hora/aula, que não foram convertidas para hora/relógio, conforme descrição nos históricos das duas instituições.

O curso de ♩ Mínima também apresenta outras curiosidades quando falamos de carga horária. Esse curso chega a ter 846 horas a mais que o curso de ♩ Semibreve, que apresenta a menor carga horária dos cursos analisados, e 496 horas a mais que o curso de ♩ Colcheia, que é o segundo maior em carga horária ficando atrás apenas do curso de ♩ Mínima. Entretanto, essa carga horária que ♩ Mínima apresenta a mais que os outros professores não se traduz em maior estudo dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo disciplinar, apontado por Pires (2015) por meio de Shulman, como aqueles do âmbito de como se ensina, ou como se trabalha a aprendizagem dos estudantes. Mesmo com a incidência de maior carga horária, no curso de ♩ Mínima mantêm-se as porcentagens de trabalho com os conhecimentos do conteúdo disciplinar e com os conhecimentos pedagógicos do conteúdo disciplinar se comparados aos demais cursos.

Quando olhamos para os dados desta pesquisa, temos a ciência de que estamos analisando uma pequena parcela de cursos no Brasil. Ampliando visão sobre os cursos de formação de professores de música na América Latina, constatamos que essa concepção de formar um músico em curso de licenciatura é uma perspectiva utilizada nos países latinos.

Marino (2019), ao se apoiar nos trabalhos de Mateiro (2010) e realizar estudos sobre a formação do professor de música na América Latina, verificou que existem três modelos de formação, em uma perspectiva macro, conforme figura a seguir:

Figura 4 - Modelo de formação de professores de música na América Latina



Fonte: Marino (2019, p. 58)

A partir da Figura 4, podemos classificar esses cursos que estão sendo analisados dentro do primeiro modelo, visto que essa formação traz primeiro o músico, nos aspectos técnicos, e depois o professor, nos saberes da educação, direcionando-nos para o perfil de formação.

Os participantes analisados, encontram-se também em dois grupos, divididos por instituição. Cabe-nos traçar um pouco do perfil formativo de cada um deles, buscando compreender se os currículos de formação estão caminhando na mesma direção proposta pelos cursos.

O curso de Educação Musical Escolar da UEMG tem a finalidade de formar “o professor de educação musical com conhecimento específico e fundamentado na área de Música, para atuar na educação básica, em escolas regulares de nível infantil, fundamental e médio” (UEMG, 2019, p.29).

A criação do curso de Educação Musical Escolar surge em decorrência de ajustes no curso de Educação Artística ofertado pela UEMG;

A Escola de Música dedica-se à formação de professores desde a década de 1970, quando foi implantado o primeiro curso de licenciatura em Educação Artística. Havia a licenciatura curta, com 2 anos de duração, que preparava o professor para atuar na disciplina Educação Artística nas séries do 1º grau da Educação Básica, e a licenciatura plena, com duração de mais 2 anos, que oferecia a habilitação em Música para os futuros professores do 2º grau. A partir da LDB/1996, a Escola de Música extingue a licenciatura curta (1998) e amplia as disciplinas relacionadas à área de música na estrutura curricular da licenciatura plena (que passou a ter duração de 4 anos) em Educação Artística com habilitação em Música. Em 2001, cria-se a licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto, visando à formação do professor e do músico. O objetivo inicial da criação deste curso era substituir a licenciatura em Educação Artística. Entretanto, os dois cursos coexistiram até 2006, quando foi realizada uma profunda reformulação no curso de Educação Artística, transformando-o na atual licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar (UEMG, 2019, p.17).

Esse curso surge em busca de correção de uma formação voltada para a polivalência desde a sua gênese. É interessante mencionar que, como em sua estrutura inicial, ainda enquanto Educação Artística, o curso até o momento não se pautou por uma formação visando ao instrumento como base norteadora. E isso mostra a escola de educação básica como destino de atuação e não apresenta outros espaços como nos cursos que trazem o instrumento como base da formação.

Já o curso de Licenciatura em Música ofertado pela UFOP traz uma descrição em seu *site* de um perfil formativo que visa desenvolver habilidades para a atuação como pesquisador, músico e professor, podendo o egresso atuar em áreas como a educação musical na educação básica, em escolas especializadas em música, na livre iniciativa e em projetos culturais organizados por instâncias públicas ou por organizações não governamentais.

Cabe mencionar aqui que Pires (2015) realizou um estudo que abrangeu algumas instituições e abordou o curso de Música da UFOP, criado em 1999 com a nomenclatura de Licenciatura em Educação Musical e com o objetivo de formar professores de música. Após reformulações, que acarretaram a mudança de perfil do egresso, há uma perspectiva de formação como músico, professor e pesquisador, ocorrendo a mudança de nomenclatura para Música-Licenciatura.

Hoje o curso da UFOP está em seu terceiro currículo (2019/1), pois vem passando por reformulações oriundas por diversas dimensões, dentre elas, a legislação. Como exemplo, houve a ampliação da carga horária mínima em toda formação em licenciatura que, com a Resolução CNE 2/2015, passa a 3.200 horas. A sua matriz curricular, denominada de currículo-3, consta atualmente com uma carga horária de 3215 horas e se divide entre disciplinas

obrigatórias com 2535 horas, eletivas 480 e 200 de AACC. Esse curso permanece com a formação do professor e o instrumento como norteador, ou seja, estuda-se um instrumento como referência desde o início do curso e forma-se o licenciado em um instrumento específico.

Outro aspecto importante é o fato de o curso de música da UFOP não possuir o Projeto Político Pedagógico (PPP) até o ano de 2018. De acordo com Pires (2015, p. 86), ao realizar pesquisa em cursos de música de cinco instituições em Minas Gerais, somente o curso da UFOP não apresentava o PPP até aquele momento, entendendo que *“a elaboração do PPP de qualquer curso é função da comunidade acadêmica, mas fazer cumprir a sua existência é papel da Pró-reitora de Graduação”*.

O curso de música da UFOP elaborou em 2018/2019 seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) traçando o perfil do egresso:

“O curso atenta à formação de um professor de Música com formação abrangente, que articule uma reflexão crítica, com embasamento humanístico, sobre as experiências sociais com que se defrontam educandos e professores no tempo presente, bem como uma fundamentação teórica e prática em música” (UFOP, 2019, p.44).

Essas reformulações no curso de música da instituição ocorrem após as pesquisas de Pires. A nossa pesquisa aborda históricos de professores que passaram por formações também anteriores às reformulações do curso, por isso não se pode mencionar nenhum dado relativo a essas reformulações e seus impactos na formação. O que constatamos é que Pires (2015) aborda também a questão curricular em suas análises e, mesmo fazendo uma subdivisão das disciplinas diferente daquela adotada aqui, chegamos ao mesmo entendimento: *“De acordo com a estrutura curricular proposta pelo curso de licenciatura da UFOP, posso inferir que esse curso enfatiza a construção dos conhecimentos específicos da linguagem musical”* (PIRES, 2015, p. 81).

Tanto o perfil de formação da UEMG quanto o da UFOP trazem definições muito claras dos perfis formativos. A UEMG visa formar o professor de música para escola de educação básica e, por isso, não apresenta o instrumento como norteador, pois não tem pretensão de formar músico instrumentista. Já a UFOP tende a buscar uma formação em três perspectivas: a do pesquisador, a do músico e a do professor. As duas instituições trazem em seus currículos uma carga horária maior na parte específica, tendendo a formar o músico.

Os conhecimentos categorizados por Shulman e descritos por Pires (2015) estão presentes nos currículos das duas instituições, mesmo com focos de formação distintos. A

UEMG aponta a especificidade da educação básica e a UFOP, uma formação mais abrangente no que concerne ao espaço de atuação.

Entende-se que a UFOP, por ter o instrumento como base, busque a formação também do músico, o que vai atuar em diversos espaços, como nos apresentou Del Ben (2003) sobre a especificidade da área. Compreende-se também que a formação proposta, nos três pontos de perfis, não vem se configurando, o que pode ser constatado de acordo com os dados dos históricos e das habilidades expressas pelos formados por essa instituição. Ressalta-se que o perfil desejado pela UFOP, trazendo como foco o pesquisador, o músico e o professor, a pesquisa (pesquisador), como formação, foi elemento que não apareceu em nenhuma fala e em nenhum aspecto dessa formação.

A UEMG, mesmo apontando para a formação do professor de música para o espaço da escola de educação básica, apresenta em sua matriz um destaque para as disciplinas específicas de música, deixando a sensação em seu formando de que a parte pedagógica foi enfatizada. Mas pela análise dos históricos, constatamos que não foi esse o direcionamento e que a falta de instrumento norteador teve impacto na formação do licenciado, que a percebeu como ausência da parte técnica.

A formação inicial é carregada de direcionamentos e, por mais que estejamos dividindo aqui essas informações do grupo focal, do questionário de caracterização e da análise documental em “caixinhas”, na busca de melhor compreender a posição dos pesquisados frente aos diversos pontos de sua formação, também se torna muito difícil separar a formação inicial dos próprios saberes da formação docente. A fala dos pesquisados entrelaçam a todo momento nesses dois pontos – a formação inicial e os saberes.

Esses saberes aparecem em todas as categorias analisadas, permeando as falas e nos apresentando elementos que comprovam sua presença na formação docente em música.

Selecionamos uma categoria específica para tratar dos saberes, na qual serão abordados diversos aspectos deles e sua constituição para a formação dos professores pesquisados, mas tendo a ciência de que eles permeiam todo o trabalho.

4.4 Saberes da Docência

Os saberes da docência abrangem uma gama de saberes necessários para a formação do professor. Nessa categoria de análise, buscamos compreender pelas falas dos pesquisados se estes apresentam esses saberes em sua formação.

As bases teóricas sobre estão apoiadas nos trabalhos de Tardif (2010) e Pimenta (1999), que se debruçaram sobre o assunto e produziram referenciais importantes para a área de formação docente.

Tivemos que buscar essas informações com um olhar muito apurado para identificar onde estes saberes apareciam nas falas dos professores pesquisados, uma vez que não estamos lidando com as práticas em sala de aula, lugar que poderia trazer mais evidências. Apenas estamos no campo da compreensão do que esses professores conseguem expressar sobre suas percepções da formação e como esses saberes se encontram arraigados ali. Por isso não foi muito fácil levantar essas informações. Apresentaremos aqui o que foi compreendido no decorrer desse processo.

As categorias já analisadas até o momento foram exatamente para nos ajudar a entender como esses professores se constituíram como sujeitos musicais, seja anteriormente à sua entrada na universidade, seja na própria construção desse conhecimento na formação inicial. Além disso, procurar investigar como eles se apropriaram de suas vivências para chegar a incorporá-las nas suas ações docentes. Essas categorias anteriores servem para verificarmos essa construção de formação, que é coletiva na graduação, mas que pelas experiências vividas por cada sujeito tornaram-se individualizadas e singulares.

Nesse ponto, o de tornar esse saber individualizado, a fala de **●Semibreve** nos ajuda a compreender melhor essa singularidade do saber:

A forma como eu dou aula hoje ninguém dá. A forma como você dá, só você que dá porque você construiu. A minha formação é a mesma que sua, mas nossas experiências de vida são diferentes. E como a gente aplica isso na sala de aula também vem da nossa vivência externa, né? A abordagem com o menino, o tipo de trabalho que você faz fora, se você não tem um convívio com escolas, nunca teve esse convívio com a escola, você nunca vai ter essa experiência de saber como lidar com isso. Você não vai construir, não vai criar os calos [...]. (●SEMIBREVE)

● Semibreve apresenta ter conhecimento da experiência ao compreender que cada um dos professores possui formas de trabalho diferentes. Isso não é ligado apenas à formação inicial, mas às suas experiências de vida e suas experiências sociais, além da prática na própria atividade docente. Essas experiências farão com que o professor construa sua forma de trabalho e sua expertise para lidar com situações inerentes ao seu contexto.

Essa é uma formação que envolve o do saber da experiência, que os professores disseram não possuir, quando avaliaram a formação inicial. Contudo, é perceptível essa construção por parte dos pesquisados, ou seja, aquele saber construído no campo de trabalho, nas práticas e em situações que os levaram a adquirir formas de resolução de problemas, de melhoria da aprendizagem e do ensino, quando apoiam-se em sua formação inicial e em sua experiência social e profissional.

Esse anseio pela experiência gera questionamentos, reflexão de sua prática, procura por amparo teórico e incorporação de novas práticas docentes. ♪ Semicolcheia relata essa busca no contexto da escola, como podemos perceber:

Não, com certeza, a questão que eu falo assim, na hora que você cai dentro da sala de aula, você vai lidar com problema social. Você vira pai e mãe de aluno porque quem trabalha com os pequenos, você tem que ser psicólogo, né? [...]. É uma coisa, você vai para a guerra, leva sua espada. Pronto, todo mundo com espada? Não, mas chega lá os outros estão com a bazuca e você com uma faca. Como que resolvo esse problema? (♪ SEMICOLCHEIA)

Essa ânsia em resolver esses problemas, em lidar com situações diversas no campo de trabalho é o que proporcionarão os “calos”, apontados por ● Semibreve e a construção de formas de resolução que tanto afligem ♪ Semicolcheia.

Essas situações levantadas por ● Semibreve e ♪ Semicolcheia são relativas aos saberes da experiência que, para Tardif (2010), nascem da prática cotidiana do professor, transformam-se em *habitus* do saber fazer e do saber ser, da interação com outros profissionais, com as instituições e com as normas. Para Pimenta (1999) a experiência nasce das reflexões críticas das práticas e do próprio trabalho docente.

Esses elementos encontram-se presentes nas falas e nas concepções de práticas dos pesquisados, apresentando-se a experiência como elemento constante na formação desses profissionais e adquiridas no decorrer de seu trabalho.

Dal Bello também corrobora essa visão e aponta para os saberes que formam a profissionalização desse professor:

Valores, normas e tradições são elementos e critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais. Há indícios de que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior à profissionalização têm um peso importante para a compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, os quais serão mobilizados e utilizados quando da socialização profissional e na própria atuação docente (DAL BELLO, 2017, p. 40).

Essa abordagem de Dal Bello aos saberes anteriores à profissionalização mostra que esses professores sofrem influência, que nem eles mesmos conseguem compreender, de suas experiências de vida, de suas experiências sociais. E a apropriação dos saberes docentes tem relação com as experiências anteriores à entrada na vida profissional. A fala de ♪Semibreve e de ♪Semicolcheia encontram respaldo nessa autora, quando avalia que há a individualização, no sentido da singularidade dos saberes, advindos das experiências pessoais. Se for considerada a formação anterior à universidade, suas influências, suas relações com o instrumento, sua formação inicial e suas histórias de vida, apresentados na categoria das experiências e aprendizado musical, fica fácil compreender isso. O saber não será padronizado e a forma com que cada participante estabelece relação com esses saberes da docência terá conexão íntima com sua história, com o próprio sujeito.

Outros participantes levam em consideração a individualidade do estudante e de cada turma: [...] *“cada turma é uma turma, cada pessoa é uma pessoa, mesmo com o mesmo planejamento a gente é levado para diversos lugares. Se a gente levar em conta o que os alunos trazem ali e acho que é isso que é fantástico na nossa disciplina”* (♪SEMÍNIMA).

Há aqui uma clareza do pensar a ação, do reconhecer que há uma troca de conhecimentos entre professor e estudante, de compreender que cada turma irá direcionar o seu planejamento para um determinado lugar, que precisará de ser repensado, sempre levando-se em conta aquele estudante, aquela turma.

Nessa mesma linha de pensamento, ♪Semicolcheia pondera: *“a gente tem que pensar o mesmo conteúdo às vezes de várias formas diferentes para poder fazer aquilo funcionar”*, com uma reelaboração do conteúdo e da própria metodologia em busca da funcionalidade da atividade, com propósito o de conseguir atingir seus objetivos.

♪Mínima também se apresenta nessa concepção ao esclarecer que: [...] *“educação musical na escola hoje, essa visão que eu tenho hoje, veio só depois na faculdade. Depois eu vou, eu volto todo final de semana, eu volto e dou aula de música na igreja que eu comecei e faço totalmente diferente do jeito que aprendi, nada de solfrejo igual antes”*. A experiência

negativa com o solfejo, e provavelmente com outros elementos pelos quais ♩Mínima aprendeu música, fez com que ela repensasse a forma de trabalhar a música no retorno ao contexto inicial de seu aprendizado.

Todos esses elementos trazidos por ♩Mínima, ♪Semicolcheia e ♩Semínima apontam para a utilização dos seus conhecimentos pedagógicos, quando se avalia o que se faz, ou seja, a própria ação prática confrontada e reelaborada, como já apresentado por Pimenta (1999).

♪Semínima ainda complementa [...] “a maneira com que eu trabalho a música não é a maneira com a qual eu aprendi a música. Se eu trabalhasse do jeito que aprendi, acho que os meus alunos já tinham fugido da sala de aula”. E ♪Fusa traz um fechamento importante ao dizer que “[...] isso muitas vezes não tem teoria, tem entendimento, né? É a vivência e o compreender o que o cara faz”.

Essa posição apresentada por ♪Fusa, ♩Semínima e ♩Mínima são importantes quando olhamos para a formação que tiveram, pois todos vieram de uma formação mais técnica de estudos de métodos, de iniciação em sociedades musicais – bandas e do conservatório. E, após passarem pela formação inicial, a qual ♩Semínima e ♪Fusa afirmam ser voltada para a formação do músico, quando chegam na educação básica, conseguem reformular essa abordagem de ensino, de aprendizagem e tentam transformar essa prática para adequar ao contexto da escola. De acordo com o questionário de caracterização, ♩Semínima, ♪Fusa e ♩Semibreve já estão atuando na docência em música há pelo menos 10 anos, o que os coloca perpassando a fase de estabilização e consolidação apresentada por Tardif (2010), que é de 3 a 7 anos. É o mesmo autor que apresenta como aspecto temporal do saber profissional o costume com as rotinas e relações escolares.

Os professores pesquisados igualmente apresentaram saberes do campo pedagógico, ao compreenderem que precisam repensar as práticas, mesmo aquelas que foram as bases de sua formação e reelaborá-las para os espaços de atuação e principalmente ao público-alvo, possibilitando ressignificar essa prática.

Esse repensar a prática também nos leva a refletir sobre como trabalhar a informação, elemento dos saberes do conhecimento que encontramos presentes na fala de ♩Mínima:

[...] os professores, mesmo sendo os professores de bacharelado, eles não tinham noção direito de como era o curso de licenciatura. Então o que ♪Fusa falou, que o professor falou com ele do corpo entender primeiro, foi aí que eu encontrei a licenciatura na educação. Porque é isso que a gente tenta fazer com os nossos alunos quando a gente fala que a música não vai ser aquela coisa massacrante. Porque eles vão decidir ser músicos ou não

profissionalmente, mas aquele prazer da música o conhecimento informal, formal, sabe? Acho que eu não estou sabendo explicar o que eu quero falar, mas foi nessa discussão toda, porque o cara tem vontade de tocar, mas foi nessa parte que eu encontrei a licenciatura [...]. (♩MÍNIMA)

Esse olhar de ♩Mínima para a forma de trabalho da educação que leve o estudante a sentir prazer no que ele faz, independentemente do conhecimento ser trabalhado formal ou informalmente, está contemplado no campo do saber do conhecimento e no modo de se trabalhar a informação.

●Semibreve também faz considerações nessa forma de se tratar a informação e na observação de como sua concepção de música se amplia a partir disso:

Para mim hoje a concepção de música é qualquer tipo de som ou ruído organizado com intenção musical. Então se eu partir desse princípio, tem gente que fala: ah, mas funk é música? É... A questão da letra não é adequada para as crianças, mas é música. A gente tem que trabalhar, por exemplo, o funk hoje, que ele faz parte do nosso universo musical. E aí o que a gente pode fazer com isso? A gente pode pegar e transformar isso [...]. (● SEMIBREVE)

●Semibreve demonstra o saber da experiência ao compreender que, no cenário musical atualmente, o *funk* está inserido e não tem como mudar isso. A questão do saber do conhecimento aparece no modo como se irá trabalhar essa informação. Mesmo com uma letra muitas vezes considerada inadequada ao contexto escolar, existem outros elementos desse tipo de música que podem ser explorados em diversas maneiras. Essa compreensão está no campo do saber do conhecimento. Pimenta (1999) chegou à conclusão de que o saber do conhecimento é aquele que provém da informação, mas não da informação em si, mas de como trabalhar essa informação. Esses elementos estão presentes nas falas dos pesquisados, uma vez que trazem a contextualização do *funk* com a vida social dos estudantes e de um trabalho musical não massacrante do ponto de vista do ensino da música. Cabe ressaltar que a escola de educação básica não é o espaço de formação do músico, assim como não é do matemático, do historiador e de tantos saberes intrínsecos nesse mesmo espaço. Por isso, não cabe um ensino tradicional como apresentado na graduação de alguns dos pesquisados, mas sim de vivências musicais, de contato com a música, e, certamente, de elaboração de formas de trabalho diferentes que levem em consideração o como se trabalhar a música na escola.

Outros dois saberes que se encontram muito próximos são os saberes disciplinares e os saberes curriculares. Ambos são saberes sociais que se transformaram em disciplinas e

programas a serem aplicados por instituições em forma de disciplinas e saberes da escola, de acordo com Tardif (2010).

Os saberes disciplinares e curriculares aparecem na fala de **SEMIBREVE**, que descreve a disciplina de seu instrumento, o violão, e também de instrumentos que ele denomina de complementares:

[...] quando você fez um instrumento, no meu caso eu fiz o violão. Eu tinha uma aula muito voltada ao desenvolvimento técnico do violão, da minha melhora, da performance da minha melhora. E na aula de teclado e flauta doce, que eram instrumentos complementares, eu tinha uma aula para aplicação [...]. (SEMIBREVE)

SEMIBREVE apresenta como as aulas eram trabalhadas em seu curso de graduação, e com qual objetivo elas apareciam como a disciplina de violão, que era a formação do músico. Já as aulas de teclado e flauta doce eram mais voltadas para o ensino, mas demonstrando que as disciplinas tinham um caráter mais técnico, corroborando apontamentos anteriores sobre a ênfase da formação do músico.

Sabemos que a formação inicial é, de fato, uma base e que todos esses elementos disciplinares, curriculares, do conhecimento, da experiência e pedagógicos fazem parte da formação do professor, constituem sua profissão e movimentam o saber profissional, que necessita dos saberes técnicos, mas também de reflexão de sua prática, apoio de sua base teórica, pelo reconhecimento de que a autoformação é necessária para suprir e adquirir novos conhecimentos.

De acordo com Pimenta (1999) e Tardif (2010), os saberes profissionais são aspectos psicossociais desde o momento em que o professor reconhece seus limites e a necessidade de obter novos conhecimentos. Assim, **MÍNIMA**, **SEMÍNIMA**, **FUSA** e **SEMIFUSA** demonstram esses aspectos ao declararem:

[...] Depois da formação que a gente tem, ainda me sinto no processo de formação, muita coisa ainda [...]. [...] depois na hora que a gente começa a trabalhar entra pra dentro de sala, aí que a gente vai ver, tenho que estudar isso. (MÍNIMA)

*[...] A minha formação ela continua até hoje, né? Eu busco o curso, faço aulas de violão com **SEMICOLCHEIA**, busco sempre o curso para me aprimorar porque eu acho que é nossa vida de professor, ela precisa disso sempre, né? A gente tem que estar sempre estudando, sempre buscando, sempre se renovando, os desafios vão aparecendo [...]. (SEMÍNIMA)*

[...] *Me considero em formação, como a* ♩Semínima *disse, até hoje. Todos os momentos a gente está buscando alguma coisa, alguma solução. Hoje em dia com a tecnologia fica fácil, que você não precisa ir lá no cara, mas você conversa com o cara a distância [...].* (♩FUSA)

[...] *até hoje sim, continuei na batalha aí como todo mundo, aprendendo [...].* (♩SEMIFUSA)

Profissionalmente esses professores expressaram reconhecer que a sua formação está sempre precisando de complemento e que buscam esse complemento a todo momento. Essa formação vem da necessidade de compreender formas de atuação na docência que possam servir de base em suas práticas, exigindo mais formação, maior compreensão de seus estudantes, da escola e da própria profissão. É uma renovação, como menciona ♩Semínima; é um “*ter que estudar isso*”, como diz ♩Mínima; é o estar na batalha, sempre aprendendo, como cita ♩Semifusa; e que pode ser feito até a distância hoje, conclui ♩Fusa.

4.5 Construção da Identidade da Música na Escola

A construção da identidade da música escolar é uma categoria que buscará compreender como esses profissionais percebem a música na escola e a música como disciplina escolar, uma vez que a maioria deles sentia a escola de educação básica como um espaço para o qual a sua formação não forneceu uma preparação adequada.

A música na escola não é nosso elemento central do trabalho, porém compreendemos o espaço escolar como sendo lugar de aquisição de saberes, os quais são necessários à docência, inclusive onde surgem os saberes da experiência e se consolidam os saberes profissionais

É nessa categoria que poderemos compreender também o que esses professores, que atuam na escola, pensam sobre a música como disciplina escolar, elemento relativamente novo nesse formato em que se encontra na escola pública de Itabirito. Há que se inteirar sobre o modo como aplicam o seu saber docente na construção da música na escola.

É fato que a música na escola sempre existiu, mas a questão é como ela existiu? Assim, os próprios profissionais veem a música na escola sob óticas mais generalizadas. ♩Semínima narra como essa música se apresentava na escola, quando era ainda estudante da educação básica: “[...] *se a gente for parar para pensar em quando a gente estudava, antes mesmo dessa*

lei ser aprovada, de ter música na grade curricular, as professoras, pelo menos que eu me lembre, algumas professoras cantavam faziam algumas coisas assim, né... informalmente”.

A lei a que ♪Semínima se refere é a nº 11.769/2008, que colocava música como conteúdo obrigatório, mas que foi revogada pela lei 13.278/2016, voltando a ser componente curricular de Arte. O que ♪Semínima relata é a música como um recurso muitas vezes informal, uma metodologia utilizada como ferramenta pelas professoras não especialistas, não como objeto de ensino. Entretanto, isso não exclui o fato de a música estar presente dentro da sala de aula nas escolas.

♪Colcheia apresenta um pouco de sua visão da música na escola ao dizer que “ [...] eu percebo que é o momento que os alunos têm de sair um pouco daquela rotina matemática, português, ciências [...]. Eu acho que é porque foge um pouco daquela rotina, às vezes meio chata, ficar olhando para a nuca do colega da frente, sempre a mesma coisa assim...”. É uma posição que demonstra que a música foge dos padrões de aulas convencionais, rompendo a famosa rotina escolar de carteiras enfileiradas e estudantes sentados em silêncio.

♫Fusa expõe sua relação com a escola e a construção de um novo olhar para a música:

Quando começou a gente tinha a visão que era esse momento da recreação que a ♪Colcheia falou, que era o momento que a criança tinha para distrair, abstrair um pouco daquela coisa toda de sala de aula. Eu entrei em 2006 no projeto e de lá para cá, eu fiquei a maior parte desse tempo, eu estou na mesma escola. Então eu construí nessa escola uma outra cara para essa música. Eu conquistei espaço, eu conquistei parcerias dentro da escola que hoje a música tem outro significado[...]. Hoje a música lá não tem essa coisa de ser um recreinho, de ser uma coisa... vamos trabalhar musiquinha para isso, uma musiquinha para aquilo, já perdeu essa característica. [...]. Foi um processo que aos poucos a gente foi ganhando espaço e foi ganhando valorização dentro da escola. Hoje em dia se a gente falar que quer mudar, quer voltar, a própria direção vai dar o grito, os próprios funcionários da escola vão dar o grito. Nossa, nós já fizemos coisas tão mais avançadas e a gente vai regredir? Eu percebo que eu consegui lá na escola mudar esse conceito do que que é a música dentro da escola (♫ FUSA).

Esse entendimento de música como lazer acontece em diversos contextos, como nos afirma Hummes:

[...] Para a grande maioria dos membros da administração escolar, a música é um elemento ilustrativo, sendo utilizada como um mero recurso para ministrar outros componentes curriculares. Muitas vezes são apenas um instrumento de trabalho para professores leigos em música, que não lhe atribuem valor e conteúdo próprios (HUMMES, 2017, p. 21).

Aqui fica evidente que em muitos espaços a música na escola é vista como instrumento, como recurso e não como forma de ensino.

Hummes ainda complementa ao dizer que:

A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos “talentosos” foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares (HUMMES, 2017, p. 25).

São visões estereotipadas de como a música deve acontecer na escola, para quem ela é destinada, qual a sua função, o que ela trabalha, etc., deixando transparecer a posição dos administradores escolares. Mesmo a música não estando em todas as escolas, criou-se um pré-julgamento de como ela deve ser nesse espaço. É evidente que não podemos generalizar, visto que muitos dos professores que trabalham com a música nas escolas de Itabirito relatam estar conquistando o seu espaço e o espaço da música na escola. Contudo, também não se pode menosprezar o peso que a atuação desses administradores escolares e a posição que a própria comunidade escolar tem para a sua consolidação.

Por isso, a presença de um profissional intramuros escolares, com uma visão de música como área de formação e não de recreação, trouxe novos rumos para a atividade de ensino de música na escola de *Musa*. É preciso lembrar que *Musa* inicia nessa escola pelo projeto que inseriu Artes na escola, via secretaria de cultura de Itabirito. E, certamente, os conhecimentos educacionais e técnicos de *Musa*, aplicados ao contexto da escola, fizeram com que a posição dos funcionários, da direção e até mesmo dos estudantes fosse outra em relação à disciplina. A experiência de *Musa* na educação, com mais de dez anos de trabalho como educador musical, deve ser levada em consideração para compreender que a construção dessa valorização, que respalda as ações de *Musa*, é fruto de trabalho aliado à formação.

Musa diz que ganhou espaço e foi valorizado dentro da escola, assim como a música.

◉ Semibreve também aponta que a valorização vem por outras vias:

Essa valorização também acho que vem muito de como que a gente vê qual o papel da música dentro da escola. Eu tive a oportunidade de ter uma influência musical europeia com o Ian Guest, quando eu aprendi o método Kodaly. A filosofia do Kodaly era que a música, ela é um direito do cidadão, todo cidadão tem o direito de ser musicalizado. (◉SEMIBREVE)

Essa forma de ver a música como direito de todo cidadão traz a responsabilidade do professor de música para a construção da formação cidadã, da música como direito social, assim como a própria educação. Dessa maneira, o papel da música dentro da escola ganha a mesma significação das demais áreas de formação e deve ser encarada com a mesma responsabilidade, contribuindo com a formação da sociedade.

No entanto, essa valorização da música na escola não é percebida por todos os professores pesquisados, como *♪Mínima* informa:

Esses dois anos de experiência na mesma escola que estou até hoje, eu senti o seguinte: a disciplina de música é muito isolada das outras. A direção da escola até compreende a música como uma disciplina, não só como um momento de recreação, mas... não me sinto muito integrada com todas as outras coisas da escola. Às vezes poderia estar ligada a disciplina de música com outras para a formação do ser humano. Porque eu entendo a disciplina de música, sim, ela tem as suas especificações. Na escola também sou livre para trabalhar o conteúdo de música, não só ensaiar musiquinha, a gente trabalha mesmo os conteúdos musicais, mas o ser humano, aquela criança, não é separado ou separada. (♪MÍNIMA)

♪Mínima nesse quesito, pode ser classificada na primeira fase apontada por Tardif (2010), a de exploração, que condiz com sua experiência na educação, de 1 a 3 anos, período em que ocorre a busca por aceitação no círculo profissional, por não se sentir integrada. Esse momento é o da construção dos saberes profissionais.

É preciso lembrar que a música, assim como qualquer elemento novo na escola, terá essas e outras dificuldades para se concretizar e ganhar espaço e articulação com as demais áreas. Muitas vezes as experiências dos sujeitos facilitam ou dificultam o processo, e quem está à frente da escola também pode ser fundamental nessa questão, como os diretores e supervisores escolares, além do próprio professor de música.

Esse ano, com a nova direção da escola, as supervisoras têm se interessado mais em saber, quer procurar, saber como que é esse trabalho, entendeu? Aí eu acho que as coisas vão começar a caminhar. Eu só tenho dois anos na escola, não é uma coisa que está consolidada, vai ser um tempo para a gente conseguir deixar a coisa do jeito que a gente quer. (♪MÍNIMA)

Essas dificuldades podem ser superadas com o tempo ou com o relacionamento com as instâncias de gestão da escola, nesse caso, com a nova direção, que parece terá mais facilidade em ajudar na construção da música na escola de *♪Mínima*.

Em Itabirito, a música já está na escola como uma disciplina pertencente à matriz curricular e com aulas regulares em todas as turmas da educação infantil até o ensino fundamental I, além de acontecerem ainda as oficinas para os estudantes do fundamental II no contraturno escolar. Por isso, não se trata de implementá-la como disciplina, mas de dar suporte como nas demais atividades da escola.

Hummes também compreende ser importante o papel da gestão escolar para a valorização da música na escola;

Nas experiências que tive com a administração escolar, percebi que o interesse, o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola (HUMMES, 2017, p. 21-22).

Essas percepções de Hummes quanto à posição da gestão escolar corrobora a fala de Mílima ao afirmar que a nova direção tem se mostrado mais apta a dar suporte e a compreender a música e o trabalho do professor de música na escola.

A música está dentro da escola em Itabirito com força e credibilidade; porém, é primordial saber como os professores a veem como disciplina escolar regular, uma vez que esses professores estão dentro da escola e lecionando a disciplina.

De acordo com Semifusa:

[...] A música como disciplina, ela no início, ela não foi vista tão dessa maneira e agora está tendo uma visão maior da música como disciplina. Porém assim, não sei se a música vai um dia chegar a ser uma disciplina na escola, porque eu acho dentro dessa palavra vem um monte de outras coisas que eu não sei se na música vai caber assim como matemática que você deu os livros, do livro de ver o ano, e o segundo ano, e terceiro livro que o conteúdo do 7º, 8º ano conteúdo do 9º. Aí que eu não sei se a música um dia vai chegar a ser assim, eu acho até que não. Então é como uma disciplina como as outras, eu acho que a música nunca vai ser, mas acredito que ela também não vai ficar nesse lugar só de lúdico, brincadeiras, sei lá. Acho que ele vai chegar num ponto legal, já está chegando, graças ao trabalho do Semifusa, todas as pessoas que passaram, que estão passando, nós que estamos aí para tentar construir essa a identidade da música na escola. (SEMIFUSA)

Semifusa levanta uma questão interessante sobre como deve ser a música na escola. Ao acreditar que não será como as outras disciplinas, com uma sequência de livros, de estruturação, não significa que não terá organização ou um roteiro a seguir. Inclusive na cidade

de Itabirito foi elencado uma sequência a ser trabalhada para cada série, mas esse material partiu dos professores e não foi imposto pela prefeitura. Talvez o que Semifusa queira expressar seja a forma de trabalho com a disciplina música, de não engessamento de conteúdos por série. Cabe ressaltar, que na fala de Semifusa, a música como disciplina escolar está tendo maior visibilidade e caminhando para sua consolidação e, principalmente, para a construção de uma identidade do ser música como disciplina.

Ao verificar essa questão mencionada por Semifusa sobre essa identidade e o lugar da música, podemos recorrer a Baptista, que traz uma visão da arte na escola:

Propomos, ousadamente, que as artes tenham, de forma definitiva, o seu espaço devido, mais do que justo, como um espaço primordial no currículo de todos graus de educação. Ou seja, as artes devem nortear, iluminar, traçar as cintilações necessárias para todas as áreas do saber. Claro que tal proposta não é original. Certamente muitos educadores lúcidos fizeram propostas semelhantes! Mas todas elas, pelo que sabemos, foram sabotadas pela pretensa lógica que busca determinar, ordenar, classificar e obscurecer os signos imateriais e regidos pela sensibilidade (BAPTISTA, 2017, p.15).

Essa proposta de Baptista pode ser ousada, mas foi assim que a música chegou em um lugar privilegiado no currículo da educação infantil e do ensino fundamental I em Itabirito. É uma ideia arrojada que começa a ganhar espaço, que está destinado à música nessa cidade, e, de acordo com a proposta de Baptista, há que se criar espaços também para outras modalidades artísticas na escola. É preciso ter em mente o trabalho com cautela, para não incorrer no erro com a disciplina música, é a questão da sabotagem apontada por Baptista, do direcionamento de um ensino voltado apenas para a lógica, tirando a imaterialidade e a sensibilidade da arte, fazendo com que ela não se enquadre em alguns moldes e nem mesmo na escola.

Essa visão de Semifusa sobre a música não ser disciplina como as demais tramita nesse campo de Baptista; é sensato não enquadrar, não classificar, mas trabalhar na construção de uma prática e de uma disciplina que mantenha o valor artístico da música e, ao mesmo tempo, transforme-a no saber escolar como uma disciplina curricular.

A música como disciplina escolar tem uma flexibilidade para ser trabalhada, conforme Semínima apresenta:

É muito importante a música como disciplina na escola porque a possibilidade para diversos alunos, diversas crianças que talvez não teriam contato com a música, elas têm essa possibilidade. Quando Semifusa fala que não sabe se a música vai ser uma disciplina como português ou

matemática eu dou graças a Deus porque parece que essas disciplinas vêm fechadas e os alunos têm que se enquadrar, se encaixar, tem que dar resultado. A gente tem uma liberdade fantástica trabalhando com a música [...]. [...] a gente tem uma certa liberdade, a gente tem os nossos conteúdos, tem a parte lúdica, mas a gente pode fazer e acontecer porque a gente não tem aquele compromisso ali da prova final. Às vezes a gente tem compromisso da apresentação, mas a gente dá conta e sempre sai alguma coisa legal e eu acho que também é algo a ser construído, é difícil de falar porque a gente está fazendo parte da construção disso. Como é essa disciplina música? Nós estamos construindo e quando ♪Fusa diz que na escola dele ele já consegue ver essa construção. Os responsáveis por isso são os professores que passaram por lá. E quando ♪Mínima disse que a supervisora vem interessada, qual é a construção que nós estamos dando? Como que a gente está levando essa disciplina? Então a nossa responsabilidade é muito grande. (♪SEMÍNIMA)

As questões apresentadas por ♪Semínima são relevantes, pois trazem aspectos da música como disciplina a proporcionar contato com estudantes que possivelmente nunca teriam essa possibilidade. Aqui ela apresenta a democratização da música através da escola, caminhando no sentido que ●Semibreve apresentou da música como direito, do ensino de música ser um direito.

A liberdade de trabalho com a música também é ponto importante por mostrar uma nova forma de atuação docente no espaço escolar, não se medindo o conhecimento por provas, que podem acontecer, mas não são obrigatórias como nas outras disciplinas. E traz a apresentação como elemento também não obrigatório, mas que faz parte dessa atividade, figurando-se como um dos espaços que a música e as artes ocupam no ambiente escolar. É o não tirar da música o artístico, é a apresentação como forma de exposição do trabalho da música.

Baptista (2017) acredita que as linguagens artísticas sejam capazes de sincronizar o racional e o irracional e de ajustar a prática libertadora, que de forma plena, leva à responsabilidade que, junto às escolhas, aos desafios e à autonomia, conduz a uma prática inovadora. É dessa forma que a música parece galgar seu caminho na escola em Itabirito, apresentando esses elementos de liberdade e de autonomia ao se definir a forma de trabalhar, ao se escolher o que será ensinado, bastando para isso responsabilidade, envolvimento, dedicação e profissionalismo para a construção de uma nova prática docente na escola.

A música como disciplina na escola está em processo de construção, conforme depoimento dos professores pesquisados. ♪Semínima aponta que os responsáveis são os professores, dentro da escola, que podem fazer a diferença no modo como essa disciplina será vista pelos demais profissionais da escola. A responsabilidade do professor de música é primordial e pode influenciar todo o processo de valorização da disciplina.

Então, tecnicamente a música inserida na escola, eu vejo que muita coisa aí, a gente está experimentando, né... Ainda a gente está num processo sempre de experimento para ver o que que funciona ou não. E a gente tem que extrair a música também de forma técnica pelo lado da percepção também. Então por mais que a gente esteja trabalhando de forma lúdica também trazendo a coisa das brincadeiras, a gente quer extrair a musicalidade de forma técnica [...]. (♯ SEMICOLCHEIA)

Eu estou achando que a escola está passando simplesmente por esse processo, não só nós, mas toda direção também. Entender qual é esse papel da música na escola. E musicalização? O que é isso? O menino vai aprender a ler partitura que que é essa tal de musicalização? [...] na parte da educação eu me sinto na responsabilidade de educador musical, eu acho que essa parte da musicalização não é só cantar musiquinha [...]. (♯ MÍNIMA)

A construção do ensino de música na escola passa por diversas vias. Uma delas é a atuação do profissional e a outra é a compreensão e o apoio da instituição escola. ♯Mínima traz a importância da escola nesse processo, quando a própria escola também precisa passar por ele, adaptando-se e entendendo o que será a música na escola. A musicalização é um procedimento de internalização da música, de entendimento dos elementos que constituem a música e não de uma leitura de partitura convencional. Isso traz outras formas de se trabalhar dentro desse sistema, sendo que a escola, instituição que recebe uma nova disciplina, precisa também compreender o que será trabalhado e de que forma isso será feito.

Há também a concepção de que os profissionais especialistas são fundamentais nesse processo de construção da música na escola, caminhando na mesma direção dos trabalhos de Hummes (2017). Essa pesquisadora aponta, conforme as pesquisas realizadas com os diretores, que os especialistas em educação musical são fundamentais nesta ação de se efetivar a música na escola.

Grande parte dos diretores afirmaram que para efetivar o ensino de música nas escolas será necessária a presença do professor especialista no quadro docente. Sem isso fica difícil realizar um trabalho específico com objetivos delimitados e com ações direcionadas. Esse fato exige uma vontade política tanto nas escolas públicas como nas particulares, pois estes profissionais precisam ser contratados ou concursados, e os diretores, principalmente das escolas públicas, não têm autonomia para fazê-lo (HUMMES, 2017, p. 26).

Esse entendimento da importância de o especialista consolidar a música na escola e o papel do poder público, via efetivação desses profissionais, são ações que podemos reconhecer

no município de Itabirito, porque há profissionais da educação musical concursados em todas as escolas e, a partir daí, o início da concepção da música como disciplina.

♩Semicolcheia e ♪Mínima reforçam essa ideia da música como disciplina estar em um processo de construção, passando por experimentação, verificando o que cabe ou não à escola, ela mesma passando por esse sistema de entender como deve funcionar a música nesse espaço. As concepções de ensino de música muitas vezes passam pelo ensino tradicional do instrumento, da leitura de partitura, dos recitais. E isso pode ser uma visão que até mesmo a gestão da escola acredita, entretanto, os professores pesquisados demonstraram que não funciona. Ao mesmo tempo ♪Mínima fala da musicalização, que é um processo ainda pouco compreendido na escola, mas que se mostrou viável para essa formação da disciplina música. Acreditamos que esse processo de musicalização também ganha força na escola por causa das turmas com elevado número de estudantes e poucos instrumentos à disposição para o trabalho com eles.

Portanto, a música na escola, segundo os professores participantes da pesquisa, está em construção, em experimentação, passando por ajustes e processos de aceitação e de entendimento de como deve funcionar. Nesse processo, o papel dos professores de música se mostra fundamental, por construir parcerias e colocar a música com o *status* de disciplina. Mesmo que não seja da mesma forma que as outras disciplinas escolares, o que não se entende como algo ruim, devem-se respeitar suas peculiaridades, visando não somente à música em si, mas como arte e como elemento de formação do cidadão.

É nesse processo de construção da música escolar que é preciso compreender que a formação desses professores tem um peso muito grande, pois vem dessa formação inicial a base teórica, a constituição de concepções de ensino e aprendizagem musical, a abordagem metodológica e os saberes necessários para a consolidação desse professor e de sua difícil tarefa de construção da música na escola.

CONCLUSÕES

Ao iniciar a pesquisa, elaboramos caminhos, traçamos cronogramas, vislumbramos formas de abordar o problema de pesquisa, formulamos, reformulamos e reformulamos o tema, as hipóteses e tantas outras etapas que percorremos. Ao final, ainda sentimos que poderíamos tratar o tema de forma diferente, usar outras ferramentas metodológicas, construir outros dados, ampliar o material empírico. Enfim, praticamente reconstruir o trabalho, mas apenas depois de chegarmos ao final, e somente no final, perceber que ainda havia muito do caminho a ser percorrido. Porém existe um prazo, tem que haver um término, há que se colocar um ponto final nessa etapa e projetar outras, que certamente, quando chegarmos ao final, também sentiremos que poderíamos ter ido um pouco mais além, com um pouco mais de profundidade, e vamos esbarrar novamente nas questões já apresentadas. Portanto, aqui é onde conseguimos chegar neste momento com esta pesquisa.

Esta dissertação esclareceu-nos muitas coisas sobre a formação do professor de música, sobre a música na escola, os saberes inerentes à profissão docente e a trajetória da licenciatura no Brasil, na qual o próprio pesquisador passou a ver a sua formação com outro olhar após analisar a formação dos colegas de profissão.

Foi possível compreender como é extenso o campo de pesquisas de formação de professores no Brasil e como existem diversas abordagens de estudos, muitas temáticas e a busca de se conhecer como se dá essa formação por diversas perspectivas.

Em nossa pesquisa, traçamos como objetivo principal verificar se a formação dos professores de música da rede pública do município de Itabirito contemplava as necessidades pedagógicas para atuação na educação básica. E tendo como hipótese de que existiam esses saberes pedagógicos nessa formação, visto que os profissionais participantes eram oriundos de cursos de licenciatura. Por esse motivo partimos do pressuposto de que a licenciatura teria condições de formar um profissional que tivesse os conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência na escola de educação básica.

Ao realizarmos a análise dos dados, tratando-os e organizando-os de maneira a confrontá-los com nosso referencial teórico, constatamos que nossa hipótese não foi confirmada. Os professores carregavam em suas falas os saberes pedagógicos, mas apresentaram objetivamente a construção desses saberes após a formação inicial. Isso ocorreu por meio das experiências da prática e pela busca de mais formação que complementasse uma

lacuna que percebiam em sua formação universitária, nesse caso, a dos conhecimentos pedagógicos para o exercício na docência.

Os nossos objetivos foram alcançados e o principal deles, investigar sobre a formação pedagógica desses professores de música para o trabalho na escola de educação básica, foi revelado pelos professores quando, em suas respostas à pesquisa, diziam que a formação inicial não os preparou para a docência, principalmente para o exercício na escola de educação básica, que era o nosso propósito de verificação. Alegaram que se sentiam despreparados para este espaço, sem compreender quais ferramentas ou meios que dispusessem para lidar com as situações cotidianas da escola básica e principalmente em como ensinar música nesse contexto.

No campo da formação superior em música, ainda encontramos problemas históricos como os apresentados pelos professores ao relatarem sentir teoria e prática descontextualizadas, pois a teoria não ajudou muito a dar suporte às ações da prática. Os professores sentiram-se desamparados na hora do estágio e até mesmo na escola, quando iniciaram o trabalho docente na educação básica. Por outro lado, apontaram que a formação da área específica teve enfoque na formação inicial e que para os espaços especializados de ensino de música estariam mais bem preparados e com maior confiança e segurança para trabalhar.

As críticas quanto ao estágio não foram apenas em relação à separação teoria e prática, mas também quanto à falta de preparo dos professores dos cursos superiores que não possuíam eles próprios experiências nesses espaços de educação básica a serem compartilhadas. E isso contribuía ainda mais para perpetuar a descontextualização entre o que se aprendia na licenciatura e a realidade da escola básica. Entretanto, deixaram a entender que, quando se tratava de espaços específicos do ensino musical, esses professores conseguiam orientar os estagiários em suas atividades.

Os professores participantes sempre teciam suas críticas quanto à formação pedagógica, das disciplinas teóricas de educação, que subsidiariam suas práticas. No entanto, não apresentavam tais julgamentos aos elementos de formação específicos, o da formação do músico, o da formação no instrumento. Quando havia críticas aos conteúdos específicos, estes eram referentes às disciplinas de natureza pedagógica musical.

Outro objetivo que buscamos compreender foi a formação dos professores de música de Itabirito durante a formação inicial, o que verificamos através das falas dos participantes e da análise documental dos históricos escolares. Constatamos que realmente havia maior ênfase nas disciplinas específicas, que apresentavam em termos de carga horária, no mínimo, 60% da licenciatura em música. Essa ênfase também ficou expressa nas falas dos participantes, que a

tudo momento confirmavam que o direcionamento se deu às disciplinas específicas, na preparação do músico e do professor de música para espaços especializados neste ensino e não para a educação básica.

Quanto às licenciaturas, temos um modelo que atualmente busca e faz tentativas de romper com a antiga estrutura inicial do esquema 3+1. Contudo, o que vimos nas licenciaturas em música analisadas nesta pesquisa, é que ainda há privilégio das disciplinas específicas, constatado nas falas dos participantes e nos dados analisados dos currículos e disciplinas.

Quando avaliamos as disciplinas específicas da área de educação ou pedagógica, elas correspondiam em sua maioria, a $\frac{1}{4}$ da carga horária dos históricos analisados, nos levando a dizer que essa ruptura com o esquema 3+1 ainda não aconteceu, apenas foi disposta de outra forma, inseridas as disciplinas pedagógicas no decorrer dos cursos e “disfarçando” os bacharelados de licenciaturas. Esse é um problema crônico, que vem desde as primeiras escolas normais, quando já não se tinham disciplinas pedagógicas em quantidade suficiente que pudessem ser equiparadas às da área específica. Também é um problema histórico que precisará de direcionamento de políticas públicas, no sentido de proporcionar a articulação e o equilíbrio entre as áreas de formação. Sabe-se que esforços já foram empenhados nesse sentido, até mesmo quando se criou o Conselho Federal de Educação nos anos de 1960 via LDB nº 4024/61, que proporcionou a mudança do nome para licenciatura e instituiu oito períodos de formação, mas ainda há que se trabalhar e muito para superar esse problema.

Voltando para à questão da formação do professor de música, percebemos que o instrumento musical como norteador das licenciaturas ainda é outro elemento que se mostrou indicativo para uma estrutura de privilégio da parte específica. Mas é preciso analisar também o perfil do curso de licenciatura com instrumento, norteador da formação na UFOP, que supostamente tende a formar o músico, o professor e o pesquisador. Já o curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar da UEMG visa formar o professor para a educação básica. Ambos relatam que esse profissional pode atuar em diferentes contextos, mas com esse perfil de egresso traçado. Considerando as falas dos sujeitos da pesquisa, observamos que essa formação não conseguiu ser tão ampla quanto as instituições desejam no anunciado de seus cursos. O da UFOP teve avaliação por parte dos pesquisados de que na realidade formou o músico ou o professor para escola especializada, mas ninguém mencionou o pesquisador como continuidade de estudos e se mostraram receosos em atuar na educação básica. Mas referente à pesquisa, essa fala não apareceu nas colocações dos professores egressos da UFOP ou da UEMG e por isso acreditamos que não se sentiram estimulados ou preparados para isso.

Outro aspecto que buscamos verificar como objetivo de pesquisa foi o de compreender quais as necessidades de formação são demandadas a esses professores no contexto da educação básica. Vimos que tanto os conhecimentos específicos quanto os conhecimentos pedagógicos são fundamentais para esse professor conseguir desenvolver suas atividades docentes. A educação básica necessita de um professor de música capaz de lidar com as adversidades da escola e que possam realizar o ensino de música dentro das possibilidades de contexto e de público que essas escolas apresentam.

As demandas de formação para o professor de música e para a educação básica são as mesmas de outros profissionais da educação, de professores de outras áreas. Porém, o que se constata é que a formação inicial em música – licenciatura aponta direcionamento para a área específica. Talvez possa ser explicada pela multiplicidade de espaços que visa atender, em que se pretende inserir o egresso, mas que gera a sensação, quando tratamos dos saberes da área específica. Que os professores de música se sintam preparados para espaços e conhecimentos específicos, não encontrando esse mesmo conforto nos saberes pedagógicos. Portanto, as maiores demandas de formação desses professores acham-se nesse campo: como ensinar música na educação básica, necessitando de formação que contemple não só ênfase nos conhecimentos específicos, mas que possibilite suporte e equilíbrio com o campo pedagógico da formação.

Nesta pesquisa também analisamos a formação anterior à universidade, vimos que há muitas maneiras e diversas influências que levam o sujeito a estudar música, seja adotando métodos tradicionais, em instituições especializadas, sendo autodidata, ou qualquer outra que coloque a música na vida das pessoas. Essas construções de vida e musicais interferem na constituição e no direcionamento das escolhas individuais, quando esses professores entram na vida musical e decidem que querem ser músicos. Ao mesmo tempo, como pesquisador, pude conhecer melhor meus colegas de profissão, compreendê-los como músicos, professores e sobretudo pessoas. Entretanto, a atividade de pesquisar nos obriga a manter distanciamento do objeto estudado e foi com esse rigor que realizamos este trabalho.

Constatamos que, por mais que exista o sonho de ser músico, de viver tocando e cantando como profissão, a necessidade de trabalhar de forma remunerada acabou “falando mais alto”. A questão financeira foi um dos grandes motivos para levar esses professores a seguir a carreira docente, não abandonando o trabalho de músico, mas colocando em primeiro lugar o ser professor, a profissão de professor como trabalho, o que antes para alguns seria a

segunda opção. O mercado de trabalho definiu os rumos de se encarar a docência como o trabalho principal.

Havia ainda um sentimento de que a arte no Brasil ainda é desvalorizada e que entre o professor e o artista, mesmo com a carreira do professor sendo ainda depreciada, apontavam que era melhor ser professor que ser músico, o ser artista, quando se trata de remuneração e valorização. Ao apresentarem essa questão, direcionaram que, se a arte fosse valorizada, eles não estariam na educação, reforçando o aspecto financeiro como fator que os levaram para a escola.

A inclinação dos cursos para um profissional mais técnico, voltado para escolas especializadas ou para atuar como músico, contribuiu para o olhar da escola pública como espaço possível, mas complexo de trabalho com a música. Esses professores já carregavam algumas concepções de música dentro da escola do período em que eram de estudantes, quando as músicas trabalhavam a rotina escolar ou quando não se tinha o objetivo da música como disciplina. Isso impunha outro cenário aos professores, que agora, depois de estarem dentro das escolas de educação básica, a maioria profissionais efetivos, precisavam reconfigurar a imagem do trabalho musical, da música, do professor de música dentro da escola. E assim construir uma ideia da música como disciplina formadora, cujo trabalho seja consciente e com objetivo de ensino musical, trazendo uma nova roupagem para o que se chama música na escola.

Os sujeitos desta pesquisa reconhecem que a música na escola ainda está em processo de construção. Nós também devemos compreendê-la como produção de saber, por meio da busca de um melhor modelo de atuação do professor e de formato da música escolar. Esse aspecto de construção da música escolar é algo que ainda consideramos como formativo, visto que os professores não apenas entram em um sistema em funcionamento, mas constroem e transformam as estruturas de ensino em busca de um formato que atenda às demandas da área.

Os professores demonstraram que sabiam que esse processo não era fácil e que iria exigir responsabilidade, novas práticas, interação com as demais disciplinas e também de ter que ganhar o respeito dos demais professores e da gestão escolar, para que pudessem fortalecer a música na escola.

Todo esse processo exige conhecimentos no campo dos saberes da profissão, gerando experiência e articulando os saberes pedagógicos, do conhecimento, curriculares, disciplinares e também aqueles que vieram das experiências de vida, mesmo que de forma inconsciente, mas que proporcionaram escolhas do que poderia ou não dar certo.

A questão do espaço de atuação dos professores de música também é muito significativa, quando a escola de educação básica não se apresentava para nossos pesquisados como um espaço consolidado de trabalho e muitas vezes nem em condições de abrigar a música na escola. Isso faz com que os professores, na maioria das vezes, nem pensem nesse espaço como campo de trabalho, direcionando sua formação para escolas ou espaços especializados de ensino de música ou até mesmo visando a uma formação que coloque o músico à frente do professor, o que certamente também direciona a formação e os cursos de graduação que visam aos outros espaços como campos reais de inserção dos egressos no mercado de trabalho.

É fato que a música sempre esteve presente na escola de educação básica, desde os jesuítas, mas o objetivo dessa música não era o de ensino de música, mas sim o de usá-la como instrumento de aproximação com nativos, o de musiquinhas de comando, como na Escola Normal, de exaltação ao civismo no Canto Orfeônico e tantos outros objetivos que ela já teve. Atualmente, em Itabirito, essa música na escola tem outra conotação, o da música como disciplina escolar, ensinada por profissionais com formação específica que buscam trabalhar a música como elemento de ensino e não como ferramenta para outras disciplinas, o que não é impeditivo, e se recomenda a realização de trabalhos interdisciplinares, todavia respeitando os limites de cada um dos saberes, em que cada disciplina escolar, inclusive a música, tenha sua identidade e seu lugar de disciplina garantida no currículo.

Outro objetivo de nossa pesquisa era entender como se deu a inserção da música como disciplina em Itabirito. Procuramos identificar esse processo, uma vez que na Região dos Inconfidentes é a única cidade que tornou a música um conteúdo curricular e que gerou esse nosso campo de pesquisa. Percebemos que a Secretaria de Cultura teve papel central nesse processo; ao inserir o projeto de Artes na Escola, essa abertura proporcionou forças para que a música pudesse se tornar disciplina escolar. Compreendemos também que a atuação política em nível nacional por via da mobilização em torno da Lei nº 11769/2008 e a compreensão da música como elemento expressivo em Itabirito, aliado ao trabalho dos profissionais que atuavam no projeto de Artes na escola, foram elementos fundamentais para que a música entrasse para a educação básica de Itabirito como disciplina curricular. Atrelado a tudo isso, não se pode desconsiderar o fato de se ter profissionais formados em licenciatura nesse contexto, fator que demonstrava que havia nesse mercado de trabalho profissionais capacitados para a atividade, proporcionando a efetivação de professores via concurso público.

Para uma eventual entrada da música como disciplina escolar atualmente no Brasil há ainda um problema que é histórico. Não basta instituir a música nas escolas brasileiras; é preciso

formar mais professores para atender a essa demanda, caso a música se torne disciplina. Esse é um problema crônico que vem desde a Escola Normal no Brasil, passando pela era Vargas, pelo período do canto orfeônico e chega até hoje, figurando-se como um dos fatores que podem justificar a não implementação da música como disciplina.

A quantidade de profissionais da educação já era apontada como insuficiente nos anos de 1950 e 1960, conforme estudos de Nascimento (2012) e que desencadearam as licenciaturas curtas em 1964 e os exames de suficiência para graduados de qualquer área assumirem a docência. Isso tem causado outros problemas na área educacional, como a desvalorização da própria profissão.

Na música, Villa Lobos teve dificuldade para formar professores em número suficiente e com qualidade para atender às escolas. Quanto a Lei nº 11.769/2008, o próprio veto presidencial ao profissional específico, tem como uma das justificativas a falta de profissionais da área. A questão volta à tona e demonstra a necessidade de se investir nesse campo de formação.

Outra questão que fica em evidência quando olhamos a escola no Brasil é a questão da disciplina Arte na educação, que perpassou caminhos do Canto Orfeônico, da Educação Musical, da Educação Artística até chegar em Arte, contemplando as quatro linguagens dentro desse componente curricular. E mesmo diante desse longo processo, ainda não se resolveu a questão da polivalência da década de 1970. Com essa estrutura e indefinição do que o professor tem que trabalhar, sendo sua formação específica, mas as demandas da escola polivalente, a perpetuação dessa ambiguidade tende a continuar e torna-se elemento que interfere ou impacta na formação e na profissão do professor de música, devido ao seu espaço de atuação.

Pires (2003) e Sobreira (2017) afirmam que, ao analisar o componente curricular – Arte, ainda encontram a permanência da polivalência. É um problema tanto para o educador que, com sua formação específica, tem que atender a outras áreas do saber artístico como também um problema para a escola, que tem um determinado tipo de profissional formado, mas precisa que a disciplina Arte seja ensinada de acordo com as definições de um conteúdo abrangente nas quatro modalidades. A formação passou a ser específica, mas a disciplina ainda é polivalente.

Por isso, ações como a de Itabirito, definindo música como disciplina, são de extrema importância, mas há que se garantir também a presença das outras modalidades artísticas que constituem o componente Arte dentro da escola, para que se possa estabelecer uma formação do cidadão dentro da sensibilização que a arte traz e, conseqüentemente, democratizar o acesso pela via escolar.

Nesta dissertação, conseguimos estabelecer a análise da formação de professores de música que pertencem à rede de educação do município de Itabirito e que foram egressos de duas instituições públicas mineira – UFOP e UEMG. Conseguimos atingir nossos objetivos de pesquisa e responder à nossa questão geradora, entretanto, temos ciência de que essa pesquisa sobre a formação não representa uma posição de todos os egressos dessas instituições, uma vez que optamos em trabalhar com o grupo de professores que estavam na rede municipal de Itabirito naquele momento. Portanto, é um olhar sobre a rede municipal de Itabirito e não especificamente sobre essas duas instituições formadoras. Trata-se daqueles professores de música que estão na escola de educação básica no município de Itabirito no ano de 2019.

Acreditamos que poderiam ser realizadas pesquisas com egressos desses cursos, dessas instituições, de períodos diferentes e que atuam em contextos diversos, para verificar se a posição encontrada nessa dissertação se confirma com essas variáveis. Para sabermos também a influência do campo de atuação nessas posições defendidas pelos professores, pois no momento, todos estão na educação básica como professores.

Otras pesquisas podem verificar, nesse campo, as práticas para compreendermos por outro espectro essas informações aqui apresentadas, para se constatar pelas ações desses profissionais os saberes inerentes à profissão e, até mesmo, se os discursos apresentados correspondem às ações no dia a dia da escola.

Sabemos que muitos dos problemas educacionais enfrentados em pleno século XXI ainda são resultado de decisões políticas de séculos anteriores e que estão longe de serem resolvidos, não porque seriam de difícil resolução quando surgiram, mas que por sua trajetória já se enraizaram e fizeram emergir várias ramificações, tornando atualmente sua resolução algo ainda mais complexo, o que certamente demandaria uma “revolução” e não apenas uma reforma educacional.

Diversas questões que ainda permanecem no campo do currículo, no campo da legislação, no âmbito da prática formativa nas faculdades e universidades, na desvalorização da área educacional em seus diversos desdobramentos tanto formativos quanto profissionais, na questão da carreira, das condições de trabalho, na equiparação de salários com as demais profissões que exigem mesmo nível de formação, dentre outros. E, especificamente na educação musical, a multiplicidade na formação, o espaço da escola de educação básica como campo de atuação, a polivalência e a desarticulação da formação com a escola são situações que ainda persistem. Isso permite entender a perpetuação de problemas detectados na década de 1960 e 1970 e que são sobrepostos por outros advindos das necessidades e interferências dos aspectos

sociais, os quais recaem na área educacional, modificando as relações e as condições existentes, tornando-se mutáveis os problemas e, muitas vezes, estagnadas as soluções.

A formação do professor de música e seu espaço de atuação ainda fazem parte dessas questões complexas da educação e por isso pesquisar sobre o tema e apresentar o ponto de vista dos profissionais que passaram pela formação e agora estão dentro dos contextos de trabalho pode ajudar nessa reformulação que a área precisa fazer e que esperamos que esta pesquisa possa contribuir.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BACKES DS, COLOMÉ JS, ERDMANN RH, LUNARDI VL. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Mundo Saúde**. 2011; 35:438-42.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Arte e Educação: por uma estética do existencial. *In: _____*; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (Organizadoras). **Arte & Educação: o diálogo essencial**. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2017. p. 11-18.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTTI, Taíse dos Santos. **As concepções de experiência estética na formação dos licenciados de artes visuais PARFOR/FURB**. 2016. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau, 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Decreto n. 496, de 21 de janeiro de 1847. Estabelece as bases segundo as quais se deve fundar nesta Corte um Conservatório de Música, na conformidade do decreto n. 238 de 27 de novembro de 1841. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 10, parte 2, p.10-13, 1847.
- _____. Lei n.º 4.024/61 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- _____. Lei n.º 5.692/1971 – **Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Lei n.º 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www6.senado.gov.br/.../ListaTextoIntegral.action?id>. Acesso: em 27 jan. 2019.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF. 2008.
- _____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. Parecer nº 0195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: fev. 2020.

_____. Parecer nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em fev. de 2020.

_____. Parecer nº 383/1962. Documenta, nº 11, p. 49, 1963. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2002.

_____. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.

_____. Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACETE; Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária I. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CASTRO, Amélia D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História** (USP) no 100. set. 1974.

DAL BELLO, Márcia Pessoa. Os saberes pedagógicos como pressupostos da docência em música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (Organizadoras). **Arte & Educação: o diálogo essencial**. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2017. p. 33-49.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 2. 168 p.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.

FREITAS, Raquel Lima. A formação do professor do ensino de arte na escola: uma construção no cotidiano da disciplina. **Revista SCIAS Arte/Educação**. v.1. n.1. 2013.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de artes visuais**. 2016. 162. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

HUMMES, Júlia Maria. Música na escola: algumas possibilidades. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (Organizadoras). **Arte & Educação: o diálogo essencial**. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2017. p. 19-32.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de música para a escola de educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LIMA, Sonia Regina Albano de. O Parecer CNE/CEB N° 12/2013 e suas implicações na construção de um currículo para o ensino musical. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa (Organizadoras). **Arte & Educação: o diálogo essencial**. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2017. p. 253-270.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARINO, Gislene. **Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente**. 2019, 433 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. 101 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

MATIAS, Breno Henrique; JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas públicas e seus ciclos na área educacional: o caso do ensino de música. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v.

18, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.15862>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.45, p. 340 – 346, mar. 2012.

NETO, V. P. B; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**. Centro de Educação – UFPE. Recife. n. 2. jul./dez. 2016, p. 76-99.

NOGUEIRA, Cristiane. **Educação musical**: variantes de práticas docentes no ensino básico. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OUTRAMARI, Daniel Castro; **A disciplina de arte na escola pública**: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais. 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. **A escola normal de Ouro Preto**: instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889). 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 81 – 88, set. 2003.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música. 324 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz; POMMER, Wagner Pommer. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, p. 1-24, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

ROSA, Maria Cristina de. **A formação do professor de educação artística e sua complexidade pedagógica**. 1998. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1998.

SANTOS, Elias Souza dos; FERRONATO, Cristiano de Jesus; MECENAS, Ane Luise Silva. Histórias dos conservatórios brasileiros de canto orfeônico: consonâncias e dissonâncias nos cursos de formação do professorado de música. **Revista Brasileira de História da Educação**. [Online] v. 19, 1-22. 2019.

SOBREIRA, S.G. A educação musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Interlúdio**- Ano 5, n. 7 – 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799/1291>>. Acesso em: jan. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical Escolar. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.uemg.br/images/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o_Musical_Escolar_lic_aprovado_coepe_28.11.19.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música – Versão preliminar. Disponível em: <https://musica.ufop.br/sites/default/files/musica/files/projeto_pedagogico_musica_2.pdf?m=1567582617>. Acesso em: 26 maio. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário

Prezado professor (a), esta pesquisa está sendo realizada por Breno Henrique Matias, estudante do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Ouro Preto, com orientação do Professor Dr. José Rubens Lima Jardimino. Nosso objetivo é estudar a formação do professor de música para a educação básica, o que nos levou a pesquisar os professores de música do município de Itabirito-MG, cidade onde a música se encontra presente como disciplina escolar. Sua participação neste estudo é de extrema importância para nosso trabalho, portanto, desde já agradecemos pela disponibilidade e colaboração.

Questionário de Pesquisa de Campo

Primeira etapa da pesquisa (PPGE - UFOP)

***Obrigatório**

Nome: *

Sexo: *

Masculino () Feminino ()

Idade: _____

Enquadramento funcional: *

Quadro Permanente/Efetivo ()

Substituto/Contratado ()

Titulação e formação: *

Pode-se informar mais de uma opção

Graduação

Licenciatura em Música

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Bacharelado em Música

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Licenciatura em Educação Artística

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Outros _____

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Pós-Graduação:

Especialização

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Mestrado

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Doutorado

Instituição _____

Pública () Privada () Em curso () Concluído () Ano de Conclusão: _____

Durante a graduação, você se habilitou especificamente em um instrumento?

() Sim () Não

Caso sim, em qual? _____

Você considera que o instrumento de especialidade, estudado durante a graduação, interfere na sua prática diária de professor de música na educação básica? *

() Sim () Não

Por quê?

Há quanto tempo atua como Professor/a de Música? *

Pode-se contar tempo em projetos, na educação básica, no ensino superior e outros.

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 3 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() Mais de 10 anos

Tempo de atuação nas escolas municipais de Itabirito – MG: *

() Menos de 1 ano

() 1 a 3 anos

() 3 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() Mais de 10 anos

Outro: _____

Qual a sua atual carga horária no município de Itabirito?*

Você cumpre sua jornada de trabalho na mesma escola?*

Sim

Não

Caso não, em quantas escolas da rede municipal de Itabirito você atua?

Quando ingressou em sua atual Escola? *

Sua jornada de trabalho nas escolas municipais de Itabirito acontece apenas em turmas regulares ou há oferta de projetos dentro da escola?*

Apenas com turmas regulares

Turmas regulares e projetos

Apenas projetos

Quais projetos são ofertados?

Você se dispõe a realizar um encontro entre os professores de música da rede municipal de ensino de Itabirito para abordarmos questões desta pesquisa? *

Sim

Não

Qual a sua disponibilidade?

Se possível, descreva os melhores dias e os horários

APÊNDICE 2 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DO PROJETO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA A ESCOLA BÁSICA

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (VOLUNTÁRIO)

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1. Objetivo do Estudo

A proposta do estudo é investigar, analisar e compreender a formação do professor de música para a escola de educação básica.

2. Procedimentos para a coleta de dados

Na presente pesquisa, utilizaremos, como procedimento de coleta de dados, o questionário e o grupo focal. Com a aplicação do questionário, temos como objetivo conhecer os aspectos pessoais e formativos que caracterizam os sujeitos da investigação. O grupo focal servirá para aprofundamento na análise, complementação das informações constituídas e melhor compreensão do objeto de estudo. Durante o grupo focal, será gravado o áudio dos diálogos, que serão posteriormente analisados pelo pesquisador. Não serão utilizados nesse procedimento a gravação de imagens.

3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão; você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Uma cópia deste consentimento será fornecida a você e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

4. Direito dos indivíduos quanto à privacidade

Na realização da pesquisa os participantes terão um nome fictício para preservar sua identidade. Todos os dados coletados para a finalidade da pesquisa serão mantidos em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, residência localizada na Avenida Américo Renê Gianetti, nº 1157, bairro Saramenha, na cidade de Ouro Preto – MG (CEP: 35400-000), pelo prazo de cinco anos e, após esse período, os arquivos serão incinerados. Durante esse período, os dados poderão ser requisitados pelos participantes da pesquisa a qualquer momento.

5. Publicação das informações

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. Os meios e as formas de publicação serão por meio da dissertação de mestrado, de artigos em periódicos e eventos científicos, em que obedeceram aos princípios de preservação da privacidade, conforme já descritos.

6. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

A participação no estudo não acarretará em nenhum custo para você, assim como não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Será feito o ressarcimento e indenização por eventuais danos, caso eles ocorram em virtude da pesquisa. Serão prestados os devidos cuidados ao entrevistado caso aconteça algum imprevisto durante a entrevista que comprometa a saúde ou a integridade do participante.

7. Informação financeira

O pesquisador arcará com os custos para a execução da pesquisa.

Diante das informações, declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA A ESCOLA BÁSICA de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em caso de dúvidas e discordância com os procedimentos ou irregularidade de natureza ética, posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto – (CEP/UFOP) no seguinte endereço e contatos: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Campus Universitário Morro do Cruzeiro – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, telefone (31) 3559-1368 e *e-mail* cep@propp.ufop.br.

_____, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante da Pesquisa
CPF:



Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Orientador da Pesquisa -PPGE/UFOP
E-mail: jrjardilino@yahoo.com.br

Breno Henrique Matias
Mestrando em Educação PPGE/UFOP
E-mail: brenohenriquematias@gmail.com
Telefone: (31) 98749-7049

Roteiro do Grupo Focal

- 1- A música na escola, principalmente na escola pública, ocorrendo de forma curricular é algo relativamente novo no campo da educação. **Como vocês percebem essa inserção da música como disciplina curricular nas escolas públicas do município de Itabirito?** Destaque alguns pontos que fizeram com que ela se tornasse e se mantivesse como disciplina.
- 2- Antes de ingressarem nos cursos de graduação em música, certamente vocês passaram por experiências de aprendizado musical. **Como foram essas experiências anteriores à formação inicial?**
- 3- Esses saberes da experiência musical direcionaram sua escolha em realizar uma graduação em Licenciatura? Se não, o que o levou a escolher ser professor?
- 4- **Durante a formação inicial na graduação, ocorreram outras atividades ou programas que vocês conheceram ou participaram que fossem voltadas para o fortalecimento da formação do professor de música?**
- 5- As diversas experiências e estudos fizeram de vocês professores da educação básica. **Como vocês avaliam a graduação que fizeram como preparação para o trabalho de professor de música?** Acreditam que tiveram formação para atuarem nos espaços em que hoje realizam o trabalho diário?
- 6- As licenciaturas têm por objetivo formar professores que precisam ter conhecimentos específicos da área em que se formaram e também conhecimentos pedagógicos. **Na graduação em música, vocês consideram que foram trabalhados os dois tipos de conhecimentos ou foi enfatizado algum deles em detrimento de outros?**
- 7- **Dos conhecimentos pedagógicos estudados na formação inicial, o que vocês podem destacar como fundamental/ais para se tornar professor da educação básica?**
- 8- **Como vocês analisam os saberes produzidos na experiência, ou seja, aqueles do dia-a-dia na prática da sala de aula para a formação do professor?**