

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REJANE APARECIDA MENEGHINI KOBORI

**“A inserção profissional dos Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade Pública Paulista”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

RIBEIRÃO PRETO - SP

2021

REJANE APARECIDA MENEGHINI KOBORI

**A inserção profissional dos Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade Pública Paulista.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Livre Docente Noeli Prestes Padilha Rivas

Ribeirão Preto- SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Kobori, Rejane Aparecida Meneghini.

A inserção profissional dos Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade Pública Paulista. 2021.

148 p. : figs.,grafs.,qds.,tabs.,anexos, apêndices; il.30cm.

Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Curso de Licenciatura; 2. Egressos; 3. Formação de Professores de Música; 4. Currículo; 5. Inserção Profissional.

**KOBORI, R.A.M. A inserção profissional dos Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade Pública Paulista. 2021.**  
148 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

“Milhares de pessoas cultivam a música; poucas, porém têm a revelação dessa grande arte”  
(Beethoven).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças divinas por auxiliarem no consenso e na perseverança nessa etapa do conhecimento.

Ao meu esposo, Antônio Carlos Kobori, pelo incentivo e pelo companheirismo em horas bem difíceis.

Aos meus filhos Nayara Kobori e Thiago Meneghini Kobori, por estarem sempre ao meu lado e me fortalecerem com suas atitudes e reconhecimento.

Ao meu genro Renato Rosa, por acreditar na música como algo especial na vida das pessoas e estar sempre com minha família.

Ao meu pai Geraldo Meneghini (*in memoriam*), que embora não esteja fisicamente presente, jamais será esquecido, tanto por sua honestidade, como por sua sensatez em enfrentar a vida. À minha mãe Célia Meneghini, que me ensinou a ser forte e lutar por aquilo que realmente acredito.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Livre-Docente Noeli Prestes Padilha Rivas, a qual me incentivou a prosseguir sempre. Sou eternamente grata pela confiança, pelo carinho e compreensão em todos os momentos. Minha eterna gratidão.

Aos meus amigos do grupo GEPEFOR (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo) FFCLRP/USP, que colaboraram de maneira significativa na compreensão, nos conhecimentos, e nas trocas de experiências.

Aos amigos, em especial aos que realmente acreditaram em mim, e que me fortaleceram para seguir e completar mais um ciclo.

Aos participantes da pesquisa.

Às docentes que fizeram parte da minha banca de defesa e contribuíram significativamente na produção e reflexão sobre a temática.

E, finalmente, à minha companheira “Música” que jamais me deixou, sempre fez parte da minha vida em todos os momentos.

## RESUMO

KOBORI, R.A.M. **A inserção profissional dos Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade Pública Paulista.** 2021. 148 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

A pesquisa tem como objetivo investigar a inserção profissional dos egressos do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), nos períodos de 2014 a 2018, e seu campo de atuação. Fundamenta-se em autores que contribuem no campo da música, no campo de formação de professores e em uma perspectiva de articulação entre o campo epistemológico da educação e o ensino de música. A organização da dissertação foi subdividida em seções, que seguem os movimentos sinfônicos: Introdução, primeiro movimento, segundo movimento, terceiro movimento, quarto movimento e considerações. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando a análise documental e análise dos resultados. No encaminhamento metodológico os instrumentos de coleta de dados foram: questionário e entrevistas. Os participantes da pesquisa são os egressos de licenciatura de educação artística de uma instituição pública paulista. Os dados apontam que 26,6% dos egressos atuam em instituições públicas e 73,4% atuam como instrumentista ou na educação não formal. Na educação básica a música pertence as linguagens da Arte, deixando o campo da música muito instável, provocando incerteza quanto a sua profissão professor de música ou professor de Arte. Assim, os egressos procuram o campo de atuação dentro da sua especialidade. Quanto a formação docente, os egressos confirmam a excelência do currículo do curso no campo musical, entretanto no campo da docência em arte na educação básica persiste uma tensão quanto ao currículo e o lugar da música na escola como formação cultural, social do indivíduo e não apenas uma festividade. São necessárias mudanças políticas educacionais para reconhecer o lugar da música e do professor de música na educação, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria, faltam pesquisas e é através da universidade no campo da formação docente que encontramos o espaço de resistência e persistência para garantir a qualidade e reconhecimento desse profissional.

**Palavras-chave:** Cursos de Licenciatura; Currículo; Inserção Profissional Egressos do Curso de Música; Formação de Professores de Música.

## ABSTRACT

KOBORI, R.A.M. (2021). *Graduates in Art Education professional insertion with Music Qualification, coming from a Public University of São Paulo*. Master Degree - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, no. p. 148.

The research aims to investigate the professional insertion of graduates of the Artistic Education course with Qualification in Music at the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), from 2014 to 2018, and their field of acting. We used authors who contributed in the field of music, in the field of teacher education and in a perspective of articulation between the epistemological field of education and the teaching of music. With sections, we organized the paper, which follow the symphonic movements: Introduction, first movement, second movement, third movement, fourth movement and considerations. It is a qualitative research, using document analysis and analysis of results. In the methodological referral, the data collection instruments were questionnaire and interviews. The research participants are graduates of a degree in art education from a public institution in São Paulo. The data show that 26.6% of graduates work in public institutions and 73.4% work as instrumentalists or in non-formal education. In basic education, music belongs to the languages of Art, leaving the field of music very unstable, causing uncertainty as to its profession as a music teacher or art teacher. Thus, graduates seek the field of action within their specialty. As for teacher training, the graduates confirm the excellence of the course curriculum in the musical field; however, in the field of art teaching in basic education, there remains a tension regarding the curriculum and the place of music in the school as a cultural, social formation of the individual and not just a festivity. Educational policy changes are needed to recognize the place of music and the music teacher in education. However, the field of music licensing continues without an identity of its own, there is a lack of research and it is through the university in the field of teacher training that we find the space for resistance and persistence to ensure the quality and recognition of this professional.

**Key words:** Degree courses; Resume; Professional Insertion Graduates of the Music Course; Formation of Music Teachers.



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Quantidade de Egressos por ano.....	84
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Teses e dissertações com a temática: Formação docente em Música.....	82
Quadro 2 – Caracterização dos egressos.....	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da construção das categorias de análise.....	90
Figura 2 – Diagrama sobre a entrada do aluno ao Curso.....	97
Figura 3 - Organograma dos saberes docente.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAESP</b>	Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
<b>ABEM</b>	Associação Brasileira de Educação Musical
<b>ALMA</b>	Academia Livre de Música e Arte
<b>ANPPOM</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BRA</b>	Brasil
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBO</b>	Classificação Brasileira de Ocupações
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CIL</b>	Comissão Interinstituições de Licenciatura
<b>CIUO</b>	Classificação Internacional Uniforme de Ocupações
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONCLA</b>	Comissão Nacional de Classificação
<b>CPL</b>	Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura
<b>DCBO</b>	Divisão de Classificação Brasileira de Ocupações
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DEDIC</b>	Departamento de Educação, Informação e Comunicação
<b>DM</b>	Departamento de Música
<b>EAD</b>	Ensino a Distância
<b>EAHM</b>	Educação Artística com Habilitação em Música
<b>EMPLASA</b>	Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FFCLRP</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
<b>FMRP</b>	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
<b>FUNARTE</b>	Fundação Nacional de Artes
<b>GEPEFOR</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Currículo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais
<b>PC</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PFP</b>	Programa de Formação de Professores
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>RP</b>	Ribeirão Preto
<b>SEMA</b>	Superintendência de Educação Musical e Artística
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A</b> - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética.....	141
<b>ANEXO B</b> - Organização Curricular.....	142
<b>ANEXO C</b> - Fluxograma do Curso de Licenciatura.....	144
<b>ANEXO D</b> – Disciplinas do Núcleo Geral.....	145

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	137
<b>APÊNDICE B</b> – Perguntas do Questionário .....	138
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro das Entrevistas .....	140

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>SEÇÃO 1. PRIMEIRO MOVIMENTO RÁPIDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL (CONTEXTO HISTÓRICO)</b> .....	<b>24</b>
1.1 A formação do professor de música no Brasil a partir do século XX .....	31
1.2 Dilemas e desafios da formação docente .....	44
<b>SEÇÃO 2. SEGUNDO MOVIMENTO ANDANTE: CONHECENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA FFCLRP-USP</b> .....	<b>56</b>
2.1 Contexto e implantação do Curso de Música da FFCLRP/USP .....	57
2.2. Ingresso ao curso .....	59
2.3. Fundamentos e Pilares do PPC/DM .....	60
2.4. Normativas legais do curso .....	62
2.5. Objetivos do Curso de Música .....	65
2.6. Perfil dos Egressos .....	67
2.7. Organização curricular do curso: estrutura curricular .....	69
2.8. Atividades Acadêmicas Obrigatórias .....	72
2.9. Estágios supervisionados .....	73
2.10. Atividades de extensão .....	75
<b>SEÇÃO 3. TERCEIRO MOVIMENTO “SCHERZO”: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.</b> .....	<b>78</b>
3.1. Local e Fontes de Pesquisa .....	80
3.2 Percurso inicial da pesquisa .....	82
3.3 Percurso Metodológico .....	84
3.4. Análise de Conteúdo .....	90
<b>SEÇÃO 4. QUARTO MOVIMENTO “CODA”: ANÁLISE E CRUZAMENTO DOS DADOS.</b> .....	<b>93</b>
4.1. Categoria I: Formação Acadêmica .....	93
4.1.1. Dimensão A: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da FFCLRP/USP .....	94
4.1.2. Dimensão B: Escolhas e Identidade .....	109
4.2. Categoria 2 - Inserção Profissional .....	115
4.2.1. Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal .....	116
4.2.2 Dimensão B: Dilemas da profissão - Instrumentista/Professor .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES: GRAN FINALE</b> .....	<b>125</b>



<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino musical sempre fez parte da minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal. Estudei piano desde a minha infância e me formei no Curso Técnico em Instrumento, juntamente com o Curso de Magistério. Continuando os estudos, agora em nível superior cursei Pedagogia e Educação Artística, com o objetivo em trabalhar com a Música/Arte nas escolas. Minha trajetória profissional foi marcada pela docência e pela Música, trabalhei em vários níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, trazendo experiências em rede pública e privada de ensino, bem como professora de Piano e Técnica musical em conservatórios na cidade de Ribeirão Preto. Atualmente, sou docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda/Ribeirão Preto, atuo como tutora no Curso de Pedagogia na modalidade a distância (EAD) na Universidade Estácio de Sá e como professora da disciplina Arte no ensino fundamental no Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI/SP).

Diante da minha relação próxima com a docência e a música, muitas vezes refleti sobre a atuação do professor de Música e Arte. Através dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, percebi um significativo distanciamento entre o ensino musical e a profissão professor - tema recorrente no meio acadêmico, mas que está distante da realidade da área musical. Observei que dentro das escolas de música não havia a preocupação com o pedagógico, o modelo de Conservatório era muito forte e se fazia presente com influência da música europeia. Neste modelo, prevalece a técnica instrumental de excelência, com a interpretação e execução musical, deixando o ensino distanciado da cultura em que o aluno está inserido. Com relação a profissão professor, esse modelo de ensino fortalece a identidade docente como instrumentista de qualidade, deixando os saberes necessários para a docência estão em segundo plano.

Nas escolas regulares, outra indagação se fez presente: a desvalorização do professor de Música/Arte, tendo em vista que o campo da profissão docente ainda está caminhando para o reconhecimento e sua identidade. Porém, no campo da arte, essa questão necessita de urgência, pois os docentes das linguagens artísticas lutam contra o preconceito, diante das demais disciplinas escolares. Embora a legislação trate a Arte como obrigatória no currículo da educação básica, na escola a área ainda é reconhecida como mera “recreação” por parte de alunos, docentes e até mesmo pela direção, que concebem a disciplina como espaço de festividades, desconsiderando a sua importância no desenvolvimento do indivíduo, como forma de expressão, estética, conhecimento e cultura. Isso dificulta ainda mais encontrar o espaço da Música/Arte na escola, como linguagem essencial no desenvolvimento humano.

Acreditando no potencial da música e na educação como processo de transformação do indivíduo para atingir uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e consciente, resolvi

pesquisar sobre a formação docente, entender como o campo da docência está presente nas universidades. Fui apresentada ao grupo de pesquisa que estuda a formação de professores e comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR- FFCLRP/USP), do qual ainda participo.

O grupo de estudo trouxe a oportunidade de investigar a formação docente no campo da Educação Superior, sob a ótica dos saberes curriculares e pedagógicos. Além disso, os âmbitos da didática, do currículo e das práticas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura, também foram debatidos, exercendo a reflexão sobre a docência em todos os aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso me levou à compreensão de forma crítica, quanto à maneira de avançar nos estudos de formação docente, no campo da Licenciatura. Através dos estudos do grupo, comecei a compreender qual é a relação entre os saberes docentes, e as políticas que perpassam a formação de professores. Em 2016, com o incentivo do Grupo GEPEFOR, iniciei o Curso de Pós-Graduação em Educação na FFCLRP/USP, em busca de respostas sobre o ensino de Arte /Música e a formação docente.

Visto que a FFCLRP/USP oferece o Curso de Música, com a modalidade em Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, consegui definir meu campo de pesquisa. Compreender a formação dos egressos do curso e investigar sua atuação, a partir do campo epistemológico pautada por referenciais críticos acerca da docência, profissionalidade, currículo e formação docente, que me auxiliaram a responder algumas inquietações quanto à questão da formação, campo de atuação e docência.

Alguns dilemas surgem a partir da nomenclatura do curso, que traduz pressão no que se refere à formação docente. O currículo do curso está direcionado à formação do professor pela via da Habilitação em Música. Assim, algumas questões são problematizadas: como o egresso poderá atuar em educação artística? Há indefinições nesse campo diante da dualidade entre instrumentista com o professor de música? Onde os egressos do curso de licenciatura estão atuando? Qual o espaço desse profissional? Qual o seu campo de trabalho? Qual a sua trajetória? Como o currículo auxilia a formação docente?

Ou seja, a intenção é compreender a complexidade envolvida nessa formação acadêmica, a identidade do curso e o campo de atuação que passa por direcionamentos políticos e curriculares. Para responder os questionamentos, trabalharemos com os seguintes objetivos:

## Objetivo Geral

- Investigar a inserção profissional dos egressos do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP) nos períodos de 2014 a 2018, Ribeirão Preto- São Paulo.

## Objetivos Específicos

- Situar o campo de atuação profissional dos egressos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP/SP;
- Analisar o currículo do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP) nos períodos de 2014 a 2018, Ribeirão Preto- São Paulo;
- Levantar indicadores que relacionem a formação acadêmica desse egresso e o seu campo de atuação.

Inicialmente, a pesquisa buscou em produções acadêmicas publicações que abordavam as seguintes temáticas: professores de música, ensino de música e egressos dos cursos de música no estado de São Paulo<sup>1</sup>. A pesquisa usou como referência o banco de Teses e Dissertações a nível Doutorado e Mestrado através da plataforma CAPES e SCIELO. Os resultados da busca nas publicações acadêmicas demonstram que é uma temática pouco explorada, com falta de dados quantitativos que reflete a despreocupação com a área da docência em música, dificultando dimensionar o impacto e a amplitude do profissional e seu campo de atuação.

O aparato teórico de aprofundamento dos estudos, parte do percurso histórico da Música na educação brasileira. Do mesmo modo como referencial teórico, foram utilizados os seguintes autores: Amato (2012); Barros (2019); Bennett (1986); Esperidião (2012); Fonterrada (2008); Grings (2020); Lemos Júnior (2017); Loureiro (2010); Matias (2011); entre outros.

Na perspectiva da formação docente, foram utilizados como referenciais: Brezezinski (2015); Imbernón (2000); Libâneo (2007) e outros. No ensino de Arte, alguns referenciais foram: Barbosa (1999); Cherñivsky (2003); Denardi (2007); Freire (1998); Pereira (2016). Quanto à abordagem sobre os saberes e a profissão docente, os referenciais foram: Akkari e Costa (2011); Contreras (2002); Cunha (2010); Nóvoa (1997); Saviani (1996); Tardif (2010);

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP no. 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 formação continuada.

etc. Já na perspectiva de currículo os referenciais foram: Programa de Formação de Professores/USP (2004), que organiza e orienta os cursos de Licenciaturas; Projeto Político Pedagógico (PPC/FFCLRP/USP/DM,2019). Contribuindo com a análise do currículo autores como: Cunha (2010); Lopes e Macedo (2011); Moreira (2011); Pimenta (2012); Sacristan (1999) e Veiga (2017). Quanto a metodologia, utilizou-se os seguintes teóricos: Bardin (2017); Cellard (2014); Ludke e André (2003); Minayo (1992); entre outros.

Quanto à análise de documentos legais, que regem o campo musical algumas Deliberações norteiam a formação docente em música: Deliberações (Deliberação CEE N° 111/2012, CEE N° 126/2014, Deliberação CEE N° 132/2015, CNE/CEB No.2 de 10/05/2015) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). São as seguintes regulamentações nas políticas públicas do ensino na escola: LEI No. 1311 de 2 de janeiro de 1912; LEI No. 1490 de 23 de dezembro de 1915; DECRETO No. 3858, de 11 de julho de 1925; DECRETO No. 19.852/1931; DECRETO No. 3.763 de 1 de fevereiro de 1932; DECRETO LEI No. 4.993 de 26 de novembro de 1942; LDB No. 4024/68; LDB No. 5692 de 1971; LDB No. 9394 de 1996; LEI 11.769 de 2008; LEI No.13278 de 2016; e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017. Tais regulamentações e documentações utilizadas constam de livros, artigos, dissertações, além de textos oficiais de acesso público.

A profissão professor de música vem ao longo da história enfrentando desafios sociais, políticos, culturais e escolares. Existe uma tensão entre o campo de atuação e o currículo do curso, que tem ênfase no músico como profissional (instrumentista), mas ao concluir o curso o estudante recebe a titulação: Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, que possibilita trabalhar no ensino básico como professor de música. Porém, se a escola regular diante das políticas educacionais não possui esse profissional em música, ele consegue trabalhar as artes? O currículo do curso abrange as competências e habilidades da docência e da música? Qual a identidade profissional desse egresso?

Para refletir e responder aos questionamentos, esta dissertação foi construída sob a metáfora referente aos movimentos de uma “Sinfonia”. Esse tipo de ferramenta é bastante utilizado em produções acadêmicas no campo da música/arte, como uma metáfora, em referência às composições musicais. “As metáforas são vistas como importantes ferramentas de comunicação, tanto na escrita científica quanto no pensamento científico” (HERMANN apud PRESSOTTO, 2017 p. 233).

O termo “sinfonia” refere-se a um tipo de música para orquestra, criada no século XVII, tendo como principal significado “soar em conjunto” (BENETTI, 1986. p. 48). A composição

musical de uma sinfonia é organizada por quatro ou mais movimentos (partes), de caráter distinto. O Primeiro Movimento (executado de maneira rápida), o Segundo Movimento (mais vagaroso), o Terceiro Movimento (a maneira mais alegre- scherzo) e, finalmente, o Quarto Movimento, também chamado de Coda, que nos prepara para finalizar o trabalho. Por isso, logo após a Coda, já entramos nas considerações, chamada de *Gran Finale*. Todos os movimentos fazem parte da composição Sinfonia e determinam a estrutura do estilo musical, na pesquisa determinam as seções.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

- SEÇÃO 1. PRIMEIRO MOVIMENTO RÁPIDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL (CONTEXTO HISTÓRICO)

Essa seção, discorre acerca da epistemologia do ensino musical na educação brasileira, as políticas públicas que influenciaram a presença da música dentro do contexto educacional e os saberes que envolvem a formação docente e sua profissão.

- SEÇÃO 2. SEGUNDO MOVIMENTO ANDANTE: CONHECENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA FFCLRP-USP

Nesta seção, a pesquisa traz a organização do Projeto Pedagógico do Curso e os princípios que orienta os cursos de Licenciatura através do Programa de Formação de Professores/USP. Tais documentos corroboram com a pesquisa no propósito de ressaltar a identidade do curso, a estrutura organizacional, os pilares e os fundamentos que regem o curso, o objetivo, perfil dos egressos e o currículo. Partiremos também da análise das legislações e normativas que norteiam o campo das licenciaturas, aprofundando o debate sobre a ideologia proposta através do currículo.

- SEÇÃO 3. TERCEIRO MOVIMENTO “SCHERZO”: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, podemos verificar a metodologia e os referenciais diante das bases metodológicas da pesquisa, de modo a definir o procedimento de coleta e análise de conteúdo, tendo como opção a análise temática.

- SEÇÃO 4. QUARTO MOVIMENTO “CODA”: ANÁLISE E CRUZAMENTO DOS DADOS

Através da Análise de Conteúdo, fizemos a separação em temas, levando como base o perfil do Egresso do Curso de Educação Artística - Licenciatura com Habilitação em

Música, da FFCLRP/USP, no período de 2014 a 2018. O resultado foi separado em duas categorias, cada uma delas com duas dimensões. São elas:

- Categoria 1: Formação Acadêmica
  - Dimensão A: Currículo do Curso
  - Dimensão B: Escolha e Identidade
- Categoria 2: Inserção Profissional
  - Dimensão A: Espaço formal e não formal de atuação
  - Dimensão B: Dilemas da profissão

Finalmente, as “Considerações” que seguiram o chamado “*Gran Finale*”, em música é a parte do encerramento que finaliza de forma grandiosa. Para a pesquisa, é o momento em que demonstra o ponto que a pesquisa atingiu, a partir dos resultados obtidos, através da Análise de Conteúdo, dialogando com autores e normativas que permeiam a formação docente na área. A docência é um processo social amplo, que envolve diversos saberes, não apenas a prática, inserida em questões sociais, políticas, econômicas, culturais. Compreender a complexidade envolvida na formação docente, fortalece a identidade do curso.

## SEÇÃO 1. PRIMEIRO MOVIMENTO RÁPIDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL (CONTEXTO HISTÓRICO)

O primeiro movimento sinfônico em música é contemplado pelo andamento rápido. Diante desta concepção, a metáfora sinfônica da formação docente tem como objetivo da Seção 1 apresentar o tema, trazendo referenciais teóricos sobre a formação docente no Brasil, bem como a sua relação com o ensino de música. Dessa forma, pretendemos ter uma compreensão mais ampla dos caminhos trilhados da formação docente, diante de uma construção histórica, cultural e social. Trata-se aqui de conhecer historicamente a formação de professores de música no Brasil, além de compreender as mudanças do campo epistemológico da formação docente, que é contemplada por políticas públicas – às vezes deficientes em relação à educação musical nas escolas. Isso acaba levando à desqualificação do profissional e o próprio ensino de música na escola regular, em especial, a partir do momento que inclui a música como uma das linguagens artística no ensino de Arte.

Segundo Libâneo (2007), a formação de professores no Brasil é uma temática recorrente há mais de vinte anos pela literatura educacional, o que demonstra grande preocupação com o assunto. No entanto, os caminhos e as lutas que atualmente enfrentamos na formação de professores ainda persistem. A desvalorização permeia a profissão docente, mesmo sendo um campo de estudo com inúmeras conquistas históricas. Por isso, conhecer os caminhos da formação docente no Brasil é uma maneira de se reconhecer como sujeito histórico, além de fornecer aos professores e pesquisadores os subsídios para futuras discussões.

A História da Educação Musical no Brasil começa com a vinda dos jesuítas ao país, que traziam em sua bagagem todos os valores e práticas da cultura europeia. Inevitavelmente, a educação brasileira sofreu influência da Igreja Católica, em conjunto com os aspectos que envolviam a sociedade da Europa Ocidental, desconsiderando os valores dos indígenas. Nesse contexto, a música e as artes visuais funcionaram como ferramenta para a evangelização dos povos nativos, ignorando o repertório artístico, cultural e musical indígena.

A primeira proposta em educação musical surge com a Companhia de Jesus, fundada por Ignácio de Loyola<sup>2</sup>. A intenção do religioso era doutrinar os curumins através da música, transmitindo os valores e as atitudes provindas da Europa. Esse processo iniciou-se em meio

---

<sup>2</sup> Santo Inácio de Loyola (1491-1556) se empenhou na fundação da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa jesuíta, criada para expandir a fé católica e conter o protestantismo.



das ações da Reforma Protestante<sup>3</sup>, em 1549, durante a colonização do Brasil. Com o Protestantismo, a Igreja Católica estava perdendo fiéis, por isso, a estratégia de evangelização dos indígenas era uma maneira de manter a sua hegemonia e, ao mesmo tempo, construir arbitrariamente o seu poder nas terras colonizadas.

Segundo Fonterrada (2008), a educação musical dos jesuítas possuía algumas características predominantes, entre elas, o rigor metodológico, a inspiração militar e a imposição da cultura lusitana. O objetivo era converter os indígenas aos princípios cristãos, tendo como principal instrumento a educação para “combater a heresia” (FONTEERRADA, 2008). Naquela circunstância, os professores eram os padres, que detinham o conhecimento sobre as teorias musicais. No período colonial, a educação musical pouco mudou, sendo vinculada aos padrões da Igreja Católica e ao repertório europeu.

Apesar disso, os indígenas tinham forte ligação com a música, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, morte, casamento, vitórias, a partir de uma cadência rítmica, com simplicidade melódica e de instrumentos de percussão. Os padres jesuítas usaram a música como meio para se comunicarem com os indígenas, apropriando-se dela para catequizar e levar mensagens de fé. Para os religiosos, a música se constituía para os indígenas como um conjunto de rituais de magia, sem levar em conta os aspectos identitários e culturais.

(...) os jesuítas conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que esse perdesse, gradativamente, suas características. O pouco que escapou da obstinação civilizatória dos jesuítas foi assimilado pela música popular dos nortistas e nordestinos (LOUREIRO, 2010, p.44).

Portanto, a educação musical no Brasil como proposta pedagógica surge com as missões católicas, que treinavam de maneira prática e exaustiva, pregavam a obediência e o controle (FONTEERRADA, 2008). Porém, em 1759, com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, o sistema escolar passou por uma desestruturação e a Coroa Portuguesa demorou para assumir a responsabilidade dos compromissos educacionais.

Não podemos negar a influência da cultura africana na música brasileira. Quando contrabandeados para cá, os escravizados trouxeram consigo alguns instrumentos de percussão, tais como: atabaque, ganzá, cuíca, etc. Com ritmos de sua terra natal, eles cantavam e dançavam, compartilhando os ensinamentos para outras gerações através da música. Alguns filhos de

---

<sup>3</sup> A Reforma Protestante foi um movimento de revitalização da igreja cristã ocorrido na Europa setentrional durante o século XVI e início do século XVII.

escravizados eram ensinados a ser músicos com o propósito de atender a corte. Um dos destaques foi o talentoso aluno José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), exímio musicista, que tocava vários instrumentos, misturando palavras e músicas (LOUREIRO, 2010, p. 46).

Entre os anos de 1750 a 1810, com a descoberta das primeiras minas de pedras preciosas no estado de Minas Gerais, começaram a surgir os primeiros vilarejos mineiros, representantes de uma sociedade urbana. Esse período foi significativo para a música brasileira, pois a música tornou-se presente nas casas de família, não somente das Igrejas. Além disso, os saraus e serenatas também integravam as urbes em expansão.

É notável a presença da música na vida cotidiana mineira de então, não só nas igrejas como outros tipos de festas sociais e militares. A música estava nas casas contando com a participação de pessoas da família e até mesmo de escravos. Formavam-se trios, quartetos, quintetos que animavam saraus elegantes ou as serenatas românticas pelas ruas e em noites enluaradas (LOUREIRO, 2010, p.47).

Com o esgotamento da produção de ouro em Minas Gerais, houve uma decadência no profissionalismo musical (LOUREIRO, 2010). Muito disso, deve-se à força que os cursos utilitários ganharam, a partir da vinda da família Real para o Brasil, em 1808, para atender às demandas da corte. Os portos brasileiros foram abertos ao comércio exterior e várias instituições de ensino superior foram criadas. São elas: Academia Real da Marinha (1808), Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808), Academia Médico Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e a Academia Real Militar (1810).

A presença da Corte no Brasil estimula o desenvolvimento de modernização, sobretudo no Rio de Janeiro, sede do governo real. Nesse quadro, surgiram algumas instituições no campo cultural, tais como academias militares, a Biblioteca Real, cursos superiores e a Escola Nacional de Belas-Artes. A atividade musical ganha, assim, uma nova expressão. Surgem a Capela Real, orquestra de música erudita, que contava com 100 músicos instrumentais e 50 cantores, e uma orquestra que tocava e cantava músicas populares, constituída por músicos negros (LOUREIRO, 2010, p. 47-48).

Nesse período, a sociedade estava se modernizando e a vida cultural no Rio de Janeiro crescia, capital do Brasil na época. Assim, surgem grandes teatros e óperas, que movimentavam a sociedade.

Em 12 de agosto de 1816, o Decreto Real implementou o ensino regular de Artes e Ofícios, com a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. No mesmo ano, com a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, D. João VI, um amante das artes, solicita a construção de uma

instituição de ensino voltada para as técnicas artísticas, que seria projetada por Grandjean de Montigny. Assim, em 1820, a Academia Imperial de Belas Artes foi inaugurada, com início das atividades em 1826.

A chamada “Missão Francesa” era composta por quarenta franceses que tinham o objetivo de embelezar a arte urbana. Se destacam os artistas: mestres Joaquin Lebreton (chefe); Nicolas Antoine Taunay e Jean-Baptiste Debret (pintores); Auguste Marie Taunay (escultor) e François Bonrepos (auxiliar de escultor); Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (arquiteto) e Charles Henri Levasseur e Louis Simohorien Meunié (auxiliares de arquiteto). Posteriormente, em 1820, a Escola recebeu a denominação de Academia Real de Desenho, Pintura, escultura e Arquitetura Civil, um mês depois ficou como Academia de Artes. Em 1824, a Constituição Política do Império brasileiro-Carta Lei de 25 de março destacava: “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (LEIS DO IMPÉRIO, p. 7, Vol. I apud BARBOSA, 1999, p.16).

Com o Decreto de 30 de dezembro de 1831, um novo regulamento é aprovado, deixando claro que a Academia de Belas Artes devia dedicar-se apenas às artes, não contemplando o ensino de exatas, físicas e ciências naturais, mas a pintura, paisagens, arquitetura, escultura e suas subdivisões em desenho, anatomia e fisiologia, que eram disciplinas complementares em um curso de quatro anos de duração.

O Governo Imperial priorizou a implantação de cursos superiores isolados, mas não avançou, passando a responsabilidade da educação para as províncias. Além disso, apesar da Constituição Política no Brasil Império promover a inserção do ensino primário gratuito, a educação continuou sendo elitista, já que o acesso era precário. Ou seja, o caminho até a Academia era voltado para a burguesia, uma vez que não havia condições favoráveis para que todas as classes pudessem frequentar um curso superior.

Quanto a educação dos próprios professores, o sistema de educação defendia uma rede voltada para a formação docente. Assim, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal, na cidade de Niterói (RJ). Em 1847, houve a fusão dessa instituição ao Liceu Provincial, preparando professores em nível primário e médio. A Escola Normal oferecia um currículo básico, no sentido do ler, escrever e calcular.

Com o Decreto No.1.603, de 14 de maio de 1855, a Academia passou a ter cinco áreas de especialização (escultura, pintura, ciências acessórias, arquitetura e música), todas com componentes disciplinares específicos.

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da formação do artífice junto

ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira, clima este que, por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860), e que simplificando excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional com a eliminação dos estudos preparatórios. (BARBOSA, 1999, p. 30).

Por estar associada à elite brasileira, o ensino e os cursos de arte tiveram pouca procura na época (BARBOSA, 1999). Desse modo, para incluir a formação técnica e atrair mais estudantes, o currículo passou a ser simplificado, sem estudos preparatórios, levando apenas o fazer artesanal. Segundo Squeff (2000), a especialização em música foi incorporada à Academia juntamente com o conservatório (1848), no final do século XIX.

Assim, a Academia de Belas Artes ofereceu uma formação mais técnica do que artística, para a qualificação de mão-de-obra relacionadas as atividades profissionais, ligada ao desenho técnico. Nesse período, a Academia abriu oportunidades no ensino artístico para pessoas humildes e com baixa escolaridade.

A formação docente era voltada à prática musical dentro das escolas, trabalhando um repertório de cantigas em atividades infantis, como canto na hora da merenda, para iniciar as aulas, entre outros. Os professores e professoras deveriam aprender esse repertório, em canções e composições de função disciplinar, transmitindo valores morais e éticos vigentes.

A função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem na sociedade (LOUREIRO, 2010, p. 49).

Apesar da música ter um papel significativo como componente cultural e tivesse seu lugar ao sol dentro das escolas, observa-se uma tensão entre os objetivos de sua aprendizagem e a relação com a formação docente. Havia pouca ênfase aos aspectos técnicos musicais, como leitura de partituras, manipulação dos instrumentos, bem como conhecimentos de teoria e percepção musical. A bem da verdade, a intenção era apenas conter os jovens e discipliná-los, a partir dos discursos hegemônicos presentes nas letras das canções.

Em 1841, foi fundado o Conservatório<sup>4</sup> Musical do Rio de Janeiro – a primeira grande escola de música no Brasil. O objetivo era atender a classe dominante, que procura de uma qualidade em termos de educação musical. Contudo, a instituição passou a funcionar somente em 1848, devido à falta de verbas, iniciando as aulas com apenas seis professores. Atualmente,

---

<sup>4</sup> Conservatório: Escola de estudo de música, habitualmente visando um nível profissional (SADIE, 1994, p. 214).

o Conservatório permanece atuante, mas é conhecido como Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O primeiro diretor do Conservatório foi o Francisco Manuel Silva, que tinha um vasto conhecimento musical e ficou conhecido como autor do Hino Nacional Brasileiro, sendo uma referência para todas as instituições de música no Brasil. Em 1847, D. José Amet funda a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, com o objetivo de aperfeiçoar artistas e formar cantores, para apresentações em concertos e óperas, tanto nacionais quanto internacionais. Porém, essa escola funcionou com poucos recursos, em condições precárias e, em 1855, sofreu mudanças dentro do seu currículo.

Anos mais tarde, D. José Amet passou a integrar a Escola de Belas-Artes. Com a falta de verbas e a morte de seu fundador, a Escola Nacional de Música encerra suas atividades, com retorno somente em 1872, com Leopoldo Miguez<sup>5</sup> e a inauguração de um novo prédio.

O Conservatório Musical fazia parte da Escola Nacional de Belas Artes, sendo autônomo com a nomenclatura de Instituto. Atualmente, a Escola de Música é subordinada a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Várias óperas nacionais e internacionais foram realizadas no local, com destaque para as apresentações de Antônio Carlos Gomes<sup>6</sup>, aluno do Conservatório de Música. Em 1864, com o fim do apoio governamental, a Academia encerra suas atividades.

A forma com que o ensino de música era conduzido nas escolas é alvo de crítica. Segundo crônicas da época (Gazeta Musical 1891,1892,1893, apud Funks 1991, p.29), os (professores) mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do (a) professor(a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias (LOUREIRO, 2010, p. 50).

No âmbito escolar, era notável o despreparo dos professores para atuar nas escolas com música, enquanto disciplina. Isso ocasionou a má qualidade da educação musical e a desvalorização da música no contexto educacional.

Em 1889, o país passou por várias mudanças no plano cultural, econômico, social e político, especialmente com o advento da Proclamação da República. A partir daí iniciou-se uma nova fase para o ensino de artes. O Rio de Janeiro foi um dos principais difusores de modelos e práticas do ensino musical.

---

<sup>5</sup> Leopoldo Miguez foi compositor e diretor do Instituto Nacional de Música no início da República, ressaltando a importância da música na área de composições como administrativa. Como compositor é autor do Hino da Proclamação da República.

<sup>6</sup> Antonio Carlos Gomes nasceu em Campinas, interior de São Paulo, em 1836, e faleceu em Belém, capital do Pará, em 1896, vítima de um tumor na língua e garganta. Um dos mais importantes compositores de ópera no Brasil (INÁCIO, 2008).

Destacam-se dois tipos de ensino: o ensino formal e o ensino informal. O ensino formal era praticado dentro das escolas, que preparava o indivíduo para o desempenho artístico, podendo atuar dentro de teatros, igrejas e com capacitação técnica. No ensino informal, praticado fora da escola, os ensinamentos eram compartilhados de maneira orgânica, em tradições e nos grandes bailes festivos da época.

De acordo com Barros (2019), o modelo conservatorial no ensino de música era estruturado na seguinte forma:

O currículo é dividido em duas seções: teoria musical e prática instrumental; A Música erudita ocidental é tida como conhecimento oficial, ou seja, há uma supremacia absoluta da Música notada (escrita em partitura). Há a descaracterização de outros tipos de música, como populares e midiáticas, em um panorama em que elas não são vistas “apenas” como inferiores, mas até como “não musicais”; Os exercícios repetitivos predominam; A ênfase está no ensino do instrumento, visando o alcance do virtuosismo, considerado como resultado do talento e da genialidade; O centro está no Indivíduo; O programa de estudos é fixo; Os alunos devem seguir exercícios e peças, do simples para o complexo, considerados nesse modelo como obrigatórios; A teoria da Música é confundida como processo de alfabetização musical; Predomina um forte caráter seletivo dos estudantes (resultado da crença do talento inato); O poder está concentrado nas mãos do professor, que é aquele instrumentista virtuoso que, em razão disso, passa a ser a pessoa melhor indicada para ensinar (BARROS, 2019, p. 63).

O autor afirma que no modelo de ensino através dos conservatórios musicais, predominava o conhecimento da música erudita, não considerando a música popular. O aprendizado instrumental era realizado de maneira repetitiva, seguindo os padrões técnicos. Assim, somente um exímio musicista poderia ensinar com qualidade. Tal modelo fixou-se dentro do ensino musical – inclusive, o Conservatório do Rio de Janeiro o adotou como base. Ainda hoje percebemos essa “cicatriz” no ensino e na formação de professores de música.

Em 1890, o Decreto No. 981 de 8 de novembro de 1890, também conhecido como “Reforma Benjamin Constant”, passa a exigir a formação específica para o professor de música. Desse modo, a música começou a fazer parte em todos os níveis de ensino. No ano seguinte, em 1891, exigiu-se concurso público para professores de música, mas como não havia cursos superiores específicos para a formação, a legislação autorizava os músicos formados em conservatórios.

A ideia do ensino de música para a época tinha como base o ensino do Canto Orfeônico, que desde o século XIX, era desenvolvido na Europa. O Canto Orfeônico teve origem na Revolução Francesa, inspirada na ideia de Jean-Jacques Rousseau<sup>7</sup>, em que a música era vista como a linguagem das paixões e símbolo de ordem coletiva. Os franceses celebravam com hinos, elementos essenciais das celebrações republicanas, levando em consideração o caráter propagandístico e político da música.

Segundo pedagogo francês Chastelau<sup>8</sup>, a música possuía função moral, assumindo o controle para distrair e alegrar os alunos, mas também para “adestrar” seu comportamento, o que era uma necessidade fundamental na formação da República. Nos anos de 1902 e 1903, o Estado de São Paulo publica as primeiras obras didáticas do Método Intuitivo de Música, que foram utilizadas nas Escolas Normais, como parte da formação docente.

### **1.1 A formação do professor de música no Brasil a partir do século XX**

No início do séc. XX, a Lei No. 1311, de 02 de janeiro de 1912, aprovou o ensino de música na educação primária, como parte de matérias integrantes dos Cursos das Escolas Normais Primárias. Para a admissão docente, exigiu-se o domínio do conteúdo de música.

Quanto mais crescia a inclusão da música na escola primária, mais se desenvolvia a formação do professor de música, concentrada na Escola Normal. Assim, a música passou a compor o currículo na formação docente no Estado de São Paulo, já que eram as normalistas que deveriam, nesse período, ministrar música nas escolas públicas. O Decreto No. 3356, de 31 de maio de 1921, estabeleceu que os cursos complementares de São Paulo contassem com professores especialistas contratados pelo governo, por isso, o “ensino de música nas escolas públicas era composto de professores especialistas para lecionar nas Escolas Normais e nos cursos complementares e professores normalistas” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 184).

Com o Decreto No. 3.858, de 11 de julho de 1925, cria-se o cargo de inspetor de Ensino de Música, que amplia a carreira e outras oportunidades de acompanhamento e fiscalização desse ensino. O cargo era exercido em toda a rede pública e na educação infantil, sendo ocupada pelo orfeão (profissional especializado no ensino de canto coral), responsável pelas apresentações em público. O inspetor de Ensino de Música era escolhido pela direção escolar, com um caráter essencialmente prático. Quer dizer que o profissional não era um professor, mas sim,

---

<sup>7</sup>Jean- Jacques Rousseau (1712- 1778) foi um importante filósofo, teórico político e escritor suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo, à medida que suas ideias influenciaram a Revolução Francesa (1789).

<sup>8</sup>Chastelau foi autor da obra publicada e traduzida no Brasil 1899, para ser utilizada nas Escolas Normais.

um inspetor, o que demonstra a carência de professores para atuar nesse campo nas escolas públicas.

Em 15 de outubro de 1904, foi inaugurado o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, com a finalidade de sistematizar o ensino de música na cidade. Isso porque a sociedade paulista exigia a formação desse profissional e de professores de modo rigoroso. Porém, o currículo manteve o modelo conservatorial, apenas incluindo a disciplina Pedagogia no Curso de Magistério Musical, voltada para a formação docente para atuação nas escolas. As disciplinas oferecidas eram: solfejo e ditado, prática instrumental, piano, harmonia elementar e superior, história da música, composição, direção pedagógica e orfeônica da música, ciências físicas e biológicas aplicadas. Percebe-se que a pedagogia tradicional não tinha grande destaque, mas sim, era apenas mais uma disciplina era vinculada à formação de professores.

Ao final da década de 1920 e início de 1930, a educação estava passando por mudanças substanciais, juntamente com um grupo dos reformadores (ou “Escola Nova”). Eles propunham a organização de um sistema educacional nacional, gratuito, laico a todos os cidadãos. Alguns intelectuais atuaram nas políticas e gestão desse novo movimento, entre os quais: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que levaram suas ideias para todo o país (LEMOS JÚNIOR, 2017). No projeto escolanovista, a música possuía um papel fundamental para despertar a cidadania do aluno, por meio do nacionalismo. Na proposta, a música era uma poderosa ferramenta a favor do país.

Em 1930, o governo de Getúlio Vargas introduziu novas propostas educacionais e políticas. Com isso, o professor de música tinha de promover a identidade nacional em seus alunos. Assim, houve a institucionalização de escolas superiores de formação de professores para atuarem no ensino secundário e normal, formando a base de uma política voltada para a prática docente. A mudança foi lenta e progressiva, com mecanismos de resistência que desprestigiavam a área. Em 1931, o canto orfeônico passou a ser disciplina obrigatória no ensino secundário, requisitando uma nova reestruturação na formação do professor.

Segundo Matias (2011), o compositor Villa-Lobos<sup>9</sup>, em fevereiro de 1932, envia ao Presidente da República Getúlio Vargas, uma carta que demonstrava as condições dos artistas brasileiros. O documento dizia:

[...]vem o signatário, por este intermédio, mostrar a Vossa Excelência o quadro horrível em que se encontra o meio artístico brasileiro, sob o ponto de vista da finalidade educativa que deveria ser e Ter para os nossos patrícios, não obstante sermos um povo possuidor, incontestavelmente, dos melhores

<sup>9</sup> Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi um compositor brasileiro e também maestro, sendo considerado um expoente da música erudita no Brasil.



dons da suprema arte. O momento, Senhor Presidente, parece propício para que Vossa Excelência possa mostrar com a ação e um gesto decisivos, o alto valor com que Vossa Excelência distingue os nossos artistas e a grande arte no Brasil. Um e outro se acham em quase completa penúria, de um declive fatal, provocado pelas crises imprevistas e ininterruptas, que têm sacudido o mundo inteiro após a grande guerra. Era preciso encontrar um meio prático e rápido para suavizar esta situação, evitar a queda do nosso nível artístico.[...]Peço ainda permissão para lembrar a Vossa Excelência que é incontestavelmente a música, como linguagem universal que melhor poderia fazer a mais eficaz propaganda do Brasil, no estrangeiro, sobretudo se for lançada por elementos genuinamente brasileiros, porque desta forma ficará mais gravada a personalidade nacional, processo este que defina uma raça, mesmo que esta seja mista e não tenha tido uma velha tradição. De modo que hoje, dia 1º de fevereiro de 1932, espero que Vossa Excelência irá decidir, com acerto, a verdadeira situação das artes no Brasil. [...] (VILLA-LOBOS apud CHERÑAVSKY, 2003, p. 221).

A carta de Villa-Lobos demonstrou a situação dos artistas e da arte brasileira, que necessitavam com urgência de ações políticas de intervenção para a sua valorização. O discurso englobava não só a área da música, mas as mais diversas linguagens e manifestações artísticas, como o teatro, a dança, a literatura e a pintura. Dizia a carta que a arte era capaz de suavizar os males causados pela guerra e despertava o espírito nacionalista. Portanto, a arte deveria ser vista como uma questão política e necessitava de um olhar governamental, para recuperação e valorização do país.

Diante dessa perspectiva, o governo providenciou o Decreto No. 3.763, de 1 de fevereiro de 1932, promulgado pelo Departamento de Educação, que cria a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), sob a direção de Villa-Lobos, com o curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico. Os principais pressupostos da SEMA eram: disciplina, civismo e educação artística, visando educar cívica e musicalmente as novas gerações brasileiras. A partir desse momento, a música passou a ser designada com a questão de ordem cívica, não contemplando mais os conteúdos específicos da formação musical, mas o nacionalismo, a obediência, o civismo e os valores da sociedade. “Na proposta da SEMA, além de trabalhar os hinos patrióticos, havia um repertório de canções folclóricas e um extenso calendário com datas comemorativas” (FONTERRADA, 2008, p. 197).

Villa-Lobos aproveitou o momento político que necessitava do apoio da massa popular, para organizar um repertório musical escolar com canções e hinos cívicos. Esse sentimento nacionalista ajuda a consolidar política da Era Vargas. Apesar de integrar um projeto com aspirações autoritárias, um dos aspectos positivos desse movimento foi a difusão do canto orfeônico a um grande número de pessoas, pois “a falta de rigor metodológico e a distância entre os

Estados, impediam a vinda de professores para os cursos de formação que era no Rio de Janeiro” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 175).

Diante do panorama político, o Decreto-lei N° 4.993, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942), criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e, por meio da Portaria N° 241, de 22 de março de 1943 (BRASIL, 1943), garantia o controle do ensino do canto orfeônico em todo o Brasil. O currículo foi elaborado por meio de programas pré-estabelecidos, que deveriam ser seguidos. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico tornou-se o modelo de formação de professores de música, sendo estruturado em todo o país. A força foi tamanha que para ministrar aulas de canto orfeônico, os professores deveriam ter os diplomas reconhecidos ou certificados pelo Conservatório.

O responsável pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico era o Ministro da República Gustavo Capanema, que compreendia a importância substancial do canto orfeônico nas escolas como projeto de civismo. Na carta<sup>10</sup> ao presidente Getúlio Vargas, Capanema demonstra preocupação quanto ao ensino musical nas escolas e com a qualidade da formação docente, lembrando que a música é um meio para ensinar a valorização da nacionalidade brasileira, com princípios sólidos para influenciar a esperança, coragem e fidelidade à pátria.

Sr. Presidente:

A educação cívica da juventude tem, no canto orfeônico, um de seus meios mais adequados. Por isso, deverá esta prática educativa tornar-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário e nos de grau secundário. É de considerar que a Juventude Brasileira não poderá dar expressão viva e comunicativa às suas festas solenidades sem o canto patriótico e de músicas populares. Por meio do canto, não só se tornam sólidos os vínculos de unidade moral dentro da Juventude Brasileira, mas ainda pode ela conseguir exercer, nas famílias e no meio do povo, uma forte influência cívica, criadora de entusiasmo, de coragem, de esperança, de fidelidade. Como, porém, ensinar o canto orfeônico, dirigir a sua prática de maneira constante, por todo país, nos estabelecimentos de ensino em que estudem crianças e adolescentes? Somente por meio de um corpo de professores devidamente preparados. O projeto de decreto-lei, que ora tenho a honra de submeter à consideração de V. Excia., lança as bases de uma nova instituição federal de ensino, O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que deverá ser não somente nosso estabelecimento padrão da didática do canto orfeônico, mas também o centro de pesquisa e de orientação destinado a indicar a forma legitimada [por Villa-Lobos] de que se deverão revestir os cantos patrióticos e populares nas escolas brasileiras. Persuadido de que as medidas ora propostas ao juízo seguro de V. Excia. Concorrerão de modo decisivo, para dar maior vida à organização da Juventude Brasileira, e maior fervor à formação cívica das crianças e adolescentes de nosso país, apresento-lhe os meus protestos de constante estima e de cordial respeito (GUSTAVO CAPANEMA, 1942, s/n).

<sup>10</sup> Documento datado de 3 de agosto de 1942, arquivado no CPDOC – Arquivo Gustavo Capanema – CG 1942.05.12/2.

Ter professores preparados para atuar com o canto orfeônico era uma forma de atingir a qualidade de ensino. Por isso, havia a necessidade de uma formação docente específica, como a oferecida pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Os conservatórios tiveram o domínio na formação de professores de canto orfeônico, bem como nas pesquisas ligadas à música, à produção de partituras, às escritas musicais e na legitimação do folclore e da cultura nacional. Os primeiros concursos públicos para professores de música eram orientados pelo cunho teórico e pedagógico, de acordo com o currículo estabelecido no canto orfeônico. Isso fez com que Portaria Ministerial No. 215, de 18 de abril de 1945, declarasse que somente os professores formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ou instituições equiparadas, poderiam ministrar aulas de canto em estabelecimentos de ensino. Os docentes deveriam cumprir os estágios oferecidos para obtenção do registro profissional, que podiam ser realizados de forma emergencial (cursos de férias, palestras, etc.).

O quadro profissional criado por Villa-Lobos em relação aos professores de Canto Orfeônico tornou dispensável a presença do músico na escola, além de colocar o profissional como desqualificado para atender as exigências do currículo proposto. Para Villa-Lobos, mesmo sendo profundo conhecedor de música, quem deveria lecionar era o professor do magistério, com especialização e formação pedagógica de caráter social, não artístico. A Escola Normal que era destinada à formação docente em geral, incluía Música com a especificidade em Canto, a formação de professores através do conservatório seguia os moldes europeus, visando a formação de músico com quase nenhuma preocupação com a licenciatura (LOUREIRO, 2010).

Em 1927, o maestro João Batista Julião manteve em sua escola, o Instituto Musical de São Paulo, um curso ligado a formação do professor de música: o Curso Geral de Professor de Música e Canto Orfeônico. As disciplinas oferecidas eram: Solfejo, Teoria (2 anos), Harmonia (2 anos), Canto orfeônico (3 anos), Piano (4 anos), Ciências Físicas e Biológicas (1 ano), História da Música, Folclore, Estética e Psicologia (1 ano), Pedagogia e Prática (2 anos), Arranjo Orfeônicos (2 anos), Direção Orfeônica e técnica do Manossolfa<sup>11</sup> (2 anos) .

Em 1949, surge o Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, aproveitando o período político que favorecia a criação de novos cursos. Em 1963, o curso passou a integrar ao Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo, localizado no prédio da

---

<sup>11</sup> Manossolfa é a forma gestual das mãos de indicar as funções melódicas e/ou alturas por relação intervalar entre as notas das notas entoadas por um cantor ou um grupo de cantores .

Estação da Luz (na conhecida Pinacoteca). Posteriormente, a instituição foi vinculada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sendo hoje Instituto de Artes (ESPERIDIÃO, 2012).

Com o fim da Ditadura Vargas, em 1945, e o término do movimento modernista, outro cenário estava aflorando: o da criatividade. O canto orfeônico já não atingia mais o objetivo, havia professores mal preparados, inseguros e com poucos conhecimentos específicos (LOUREIRO, 2010). Mas, foi apenas na década de 1960, no Estado de São Paulo, que foi criada a Comissão Estadual de Música, ligada à Secretaria de Estados dos Negócios do governo, com o Curso de Formação de Professores de Música.

Os alunos submeteram-se a uma prova de seleção para preencher as 10 vagas da capital e 20 do interior do estado. Aos alunos do interior eram oferecidas bolsas de estudo, para poderem se manter na capital. Investia-se na formação musical (FONTERRADA, 2008, p. 217).

O Curso de Formação de Professores de música tinha como objetivo a própria formação docente em música, mas também a formação do músico profissional (instrumentista). Porém, para ter um professor de boa qualidade seria necessário que houvesse um aprendizado específico em instrumento. Assim, era essencial que professor também fosse um instrumentista de intensa qualidade musical e artística. No entanto, a legalização do curso não foi possível, nem se quer com uma turma formada. Ou seja, a educação musical já estava em fase de desaparecimento na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, baseada na Constituição Brasileira de 1946, fixa as normas para a Educação Nacional. Ela descentraliza o currículo, organizando o sistema de ensino em: Ensino Pré-Primário (escolas maternas e jardins de infância); Ensino Primário (a partir dos 4 anos de idade), podendo ser acrescido de 2 anos - Programa de Artes Aplicadas; o Ensino Médio (Ginasial e Colegial); o Ensino Secundário e o Técnico; e o Ensino Superior, retirando do currículo o canto Orfeônico e instituindo a Educação Musical como disciplina optativa.

Em 1962, com o Parecer 383, a educação musical passou a ser regulamentada. Mas, com a tomada de poder pelos militares, no ano de 1964, diversas mudanças se desenrolaram. Com o Decreto No. 61.400, de 22 de setembro de 1967, o ensino musical sofre a decadência. Além disso, os professores que atuavam não estavam preparados pedagogicamente para ministrar as aulas em escolas públicas. Surge, então, a necessidade da formação de professores de música. A Lei No. 5540/68, por exemplo, instituiu o funcionamento e a organização do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média. A educação musical, no contexto desta

legislação, foi extinta nas escolas e substituída pela educação artística. Com isso, o governo enfraquece ainda mais a educação musical, relegando seu ensino a outras áreas de expressão. Segundo o Art. 7º.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º. E 2º. Graus (DECRETO-LEI No. 869, de 12 de setembro de 1969).

Denardi (2007) argumenta que os professores não estavam preparados para serem polivalentes. A educação artística trazia a proposta técnica e profissionalizante, mas o que aconteceu na prática, foi a diluição dos conteúdos das artes e a exclusão deles na escola. A preocupação com o mundo do trabalho acabou desconsiderando a cultura humanística e científica, que até o momento, era substancial dentro do ensino.

Ao final anos 1960 e início de 1970, a rede pública de ensino foi se ampliando, com o desenvolvimento de pesquisas na área da Ciência Pedagógica. Em plena Ditadura Militar (1964-1985) ocorre o “tecnicismo educacional”, com a preocupação em conduzir os comportamentos definidos e a ação pedagógica, baseado no behaviorismo. Reproduzia-se uma educação voltada para a modernização técnica, para a inserção do país no sistema capitalista. Nesse mesmo sentido, caminhava o ensino da formação docente.

A Lei No. 5692/71, promulgada durante o Governo Médici, obrigou a inclusão da educação artística nos currículos de Primeiro e Segundo Graus. Assim, o Canto Orfeônico perde espaço no currículo, sendo substituída pela disciplina de Educação Artística, que é vista como uma atividade recreativa de para os alunos de 1ª a 4ª série.

Com a introdução da Educação Artística nas escolas, os Cursos Superiores, em cumprimento a legislação, reformularam seus currículos e implantaram a Licenciatura em Educação Artística. Os professores formados nos antigos cursos específicos de Licenciaturas em Artes Plásticas e Desenho, incluindo-se todos os formados no antigo Conservatório Estadual de Canto orfeônico, tiveram que voltar as faculdades para complementação de estudos de educação artística, com duração de um ano e meio (ESPERIDIÃO, 2012, p. 177).

Nesse período, verifica-se dois tipos de formação para o professor de música: um para os professores que atuavam diretamente nas escolas de música; outro para os docentes que ministravam aulas de música no âmbito escolar convencional, de educação básica. “As licenciaturas em Música estavam articuladas aos Cursos de Educação Artística com Habilitação em Música” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 197).

Essa situação perdurou até a Lei de Diretrizes de Bases (LB) 5692/71, que transformou os conservatórios em escolas técnicas, com nível de 2º Grau. A formação docente passou a ser contemplada somente em nível superior, através de disciplinas e conhecimentos específicos.

Com isso, a formação inicial de professores de Educação Artística e, por sua vez, de Educação Musical, sofreu um revés quanto a qualidade e profundidade de estudos, saberes e conhecimentos, pois em tempo recorde, era necessário que os indivíduos desenvolvessem habilidades e conhecimentos no domínio das várias linguagens, além de uma formação pedagógica consistente (ESPERIDIÃO, 2012, p. 198).

Assim, inicia-se a desqualificação e o despreparo na área musical. A própria nomenclatura deixa dúvidas sobre o campo de atuação, se realmente o professor pode atuar em todas as linguagens artísticas, porém tendo a especialização em apenas uma das linguagens. Essa problemática se arrasta até os dias de hoje.

A Resolução No. 23, de 23 de outubro de 1973, fixou os conteúdos e a duração mínima dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, relacionando a formação plena ou curta, com habilitação geral em Educação Artística. Além disso, o regulamento também concedeu a habilitação específica nas linguagens artísticas, para a formação de professores para disciplinas de 1º e 2º grau no campo das Artes, bem como dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística no Ensino Superior (duração de 1500 horas) e Licenciatura em Educação Musical e Artes Plásticas (2500 horas).

Segundo Denardi (2007), em 1974, surgem os cursos superiores de Educação Artística, com caráter polivalente (música, artes plásticas, desenho e teatro). Devido à falta de professores nessa área, os Cursos de Formação de Professores de Educação Artística passaram a ser de dois a três anos, sendo conhecidos como “licenciatura curta”. O resultado, no entanto, é uma formação lacunar, sem o domínio profundo de nenhuma das expressões artísticas.

Verifica-se uma série de implicações na formação docente nessa área, que provocaram a ausência da música como parte da grade curricular nas escolas básicas. “Nossa área se ressentiu, justamente, das lacunas de conteúdo e formação. Daí as dificuldades de forjar uma tradição disciplinar e uma história própria da nossa área” (DUPRAT, 2007, p. 30 apud ESPERIDIÃO, 2012, p. 177).

Com a tímida abertura política no início dos anos de 1980, a área da educação começou a se transformar. A formação docente exigiu reformas e debates sobre o tema, com várias aberturas de resistência, debates, encontros e seminários, com o objetivo da reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Em 1983, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (LIBÂNEO, 2007).

Diante de tais acontecimentos, a educação se transforma em uma luta pela valorização da escola pública e do magistério. Tem-se a proposta de uma educação para a transformação social, influenciados pelo Marxismo e pelas teorias de Paulo Freire, através da educação crítica libertadora. Essa nova perspectiva, ligada às Ciências Sociais, eleva os estudos perante a visão macrossocial.

Porém, o foco dessas metodologias estava na prática do ensino, deixando de lado o investimento em pesquisas científicas. Ao mesmo tempo, tanto as teorias de Paulo Freire quanto o marxismo sofriam duras críticas na época, devido ao próprio sentimento de dualismo presentes no autoritarismo brasileiro da época. Por isso, essas teorias passaram a ser “malvistas” e consideradas subversivas pelos reacionários.

Na época, os temas principais na área da Música e das Artes eram o improvisado e a livre expressão. O ensino de Arte tornou-se uma válvula de escape, sendo espaço usado para a livre manifestação do pensamento. Paralelamente, incorporava-se a desvalorização do professor e da disciplina, que era vista como “recreação”. Essa tática foi usada pela própria política autoritária da época, que via na desqualificação dos professores uma forma de controle.

Os professores de educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de educação artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnico, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (DENARDI, 2007, p. 35).

As nomenclaturas utilizadas para identificar os cursos de licenciaturas foram diversas, algo que provocou certa dicotomia nos cursos superiores em música (DENARDI, 2007). Somente em 1983, as Licenciaturas passaram a trabalhar com disciplinas específicas e pedagógicas, proporcionando o domínio do conteúdo específico e o pedagógico. Diante deste contexto, o professor de Educação Artística trabalhava a partir da escolha de atividade pelos alunos, navegando pelas diversas linguagens da arte e com pouco planejamento.

Ainda em 1980, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi delineando a docência como trabalho pedagógico e defendeu a construção de

um Currículo Nacional para os cursos de Licenciaturas e formação de profissionais de educação. Para isso, a entidade reforçava a importância de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, além da formação continuada, com uma avaliação permanente dos cursos.

Em 1983, a ANFOPE inclui em sua proposta a reformulação dos cursos de licenciaturas. No mesmo período, o Brasil começa uma luta social para a retomada da Democracia, o que ocasionou vários debates em relação a educação básica de qualidade, dando início a valorização do professor como um profissional da educação.

Um dos maiores marcos na formação de professores como profissionais da educação foi a Constituição de 1988, promulgada com o fim da Ditadura Militar. A Carta Magna regulamentou a profissão docente e, além disso, demonstrou a preocupação em oferecer a educação de qualidade, principalmente no concerne à educação básica. Segundo a própria Constituição, o direito a educação era um princípio fundamental e para todos, sendo assegurado pelo Estado e pela Família.

Com a democratização do país, muitos professores retornam ao Brasil com mestrado e doutorado em Música. Assim, a Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) fundou a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AAESP), em 1982, com o objetivo de fortalecer a valorização do ensino de arte, buscando a identidade cultural e social brasileira. A AAESP teve grande influência na elaboração da Constituição e na LDB 9394/96, que garantia o ensino de arte como disciplina, influenciando a inclusão de uma disciplina de Fundamentos da Arte-Educação nos cursos de Magistério e de Pedagogia.

Outras entidades contribuíram para a formação do educador musical, incluindo a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), criada em 1988, e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991, em Salvador. Tais instituições tiveram um papel importante na área da educação musical, pois buscaram novos caminhos e novas propostas para construir um referencial teórico articulado com as Universidades. Até hoje, essas organizações promovem cursos, congressos, oficinas, grupos de pesquisa e participam da elaboração de políticas públicas, influenciando a inserção da música nas escolas. Entre essas conquistas, destaca-se a promulgação da Lei Federal No.11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou pontos da Lei No. 9.394, ou Lei de Diretrizes e Bases. A resolução foi promulgada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (ESPERIDIÃO, 2012).

Essa modificação foi impulsionada porque apesar das iniciativas governamentais quanto à formação de professores em nível universitário, havia o problema da qualidade profissional.



Na Lei No. 9394/96, o ensino de arte é redimensionado por meio do curso de Artes com habilitações específicas. Embora demonstre um olhar sobre as especificidades das linguagens, ainda existe um distanciamento entre a lei e sua aplicabilidade no ensino de música no sistema educacional. Os cursos superiores de Música passaram a ter duas modalidades: licenciaturas e bacharelados.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96, Art. 62).

O Curso de Licenciatura tem como objetivo a formação inicial do professor de Música para a Educação Básica (Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música ou Licenciatura em Música). A formação do Bacharelado é voltada para o aprendizado do instrumento e a formação do pesquisador, provocando um distanciamento entre o ensino-pesquisa na área da licenciatura, em um processo de desvalorizando da formação docente.

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n.9394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino de artes, e é a respeito disso que é preciso refletir, pois ao mesmo tempo que acena novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente com o ensino musical nas escolas, é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da música na escola (FONTERRADA, 2008, p. 222).

A LDBEN 9394/96 amplia a duração dos cursos para 4 anos, com habilitações específicas nas linguagens artísticas. Porém, algumas mudanças efetivas somente aconteceram com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas em 2004 (Música, Dança e Teatro) e em 2009 (Artes Visuais). Elas orientaram os cursos de bacharelado e de licenciatura.

Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010a), que define as DCNs para a educação básica; e a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 (Brasil, 2015a), que define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e formação continuada (ALVARENGA, 2018, p. 101).

Em 2008, a promulgação da Lei 11.769/085 designa a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. A chamada “Lei da Música” transformou-se em um projeto que culminou na Lei No. 13.278/16, que referencia a palavra arte como “as artes visuais, a dança, a música

e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). É essa a definição orientada a nomenclatura atual dos cursos de arte.

Com a especificidade da linguagem, tentou-se resolver alguns problemas, em especial, à atuação do professor. Os docentes podiam atuar na área de sua formação através de concursos, o que facilitou a construção das resoluções normativas dos processos seletivos, eliminando a exigência da polivalência nas provas. Assim, o próprio sistema escolar poderia escolher a sua estrutura curricular da educação básica, optando por apenas uma das linguagens presentes na escola.

Segundo a Resolução CNE/CEB No. 2 de 10/05/2016, que operacionaliza o Ensino de Música na educação Básica:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - Ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - Ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - Incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - Implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - Ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - Orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - Estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical (CNE/CEB No. 2 de 10/05/2016).

Portanto, o licenciando em Música deve realizar as disciplinas pedagógicas competentes às licenciaturas e aos estágios na Educação Básica, como forma de aproximar-se da realidade da escola. Cabe à escola organizar seu quadro profissional e aproximar os professores licenciados em música dos outros saberes. A partir da Lei No. 13.278, de 02 de maio de 2016, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica em suas variadas expressões: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, dispõe sobre a contratação de professores nas linguagens específicas da Arte. No documento, a Arte é considerada uma forma

de conhecimento para ler o mundo, expressar e reconhecer a realidade e a transformação crítica. A unidade temática Música está inserida no dentro de Arte, representante da área de conhecimento “Linguagem”, que se organiza em 5 unidades temáticas: Artes visuais, Música, Teatro, Dança e Arte integradas, sendo que cada uma delas relaciona-se às habilidades e aos objetos do conhecimento.

No Ensino Fundamental, as linguagens do componente curricular “Arte” – dentre elas “Música” – articulam saberes, referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BNCC, 2017, p. 191-195).

A BNCC (2017) orienta que nos anos iniciais do fundamental, a Música, está ligada aos conhecimentos: “Contextos e Práticas”, “Elementos da Linguagem”, “Materialidades”, “Notação e Registro Musical” e “Processos de criação”. Sendo assim, o professor de Música deve conhecer muito bem os conteúdos específicos da área, caso contrário, poderá ter muita dificuldade na abordagem que o documento propõe.

Barbosa (2012) assinala que alguns cursos de graduação em Arte (bacharelado e licenciatura), apesar de terem suas especificidades, apresentam propostas coerentes, fortalecendo o bacharelado com pesquisas, encaminhando as disciplinas de licenciaturas aos centros de educação. Isso faz com que a arte tenha um caminho científico, e seja reconhecida como uma disciplina, não mais pela graduação por meio de licenciaturas curtas e polivalente. Apesar de elevar o nível científico, evidencia um outro problema: quem faz Arte e quem ensina Arte? Trata-se de uma dicotomia entre o fazer e o ensinar (professor), entre a produção e reflexão, deixando de resolver a problemática da formação dos professores de arte na atualidade.

As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão preparadas para responder atualizadamente a formação de seus próprios educadores. As referências no ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentados em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. (BARBOSA, 2012, p. 174)

Barbosa (2012) também menciona a disciplina Arte-Educação, que era oferecida pela Faculdade de Educação da USP, no Curso de Pedagogia, como optativa. Ou seja, mesmo ciente de sua relevância, a área de conhecimento ainda não faz parte da matriz curricular do curso de Educação Artística, separando a arte e a educação. Desse modo, a formação reflexiva em Arte-Educação está ligada apenas à Pedagogia, não à formação docente em Arte.

A questão da formação crítica do professor de Arte é um dos grandes dilemas e desafios, tendo em vista que, os cursos de formação oferecem diversas linguagens artísticas. Essas linguagens devem abordar contextos, de cunho político, econômico e cultural, em um currículo interdisciplinar estimulando o professor e o pesquisador. Outro ponto importante na formação docente em Arte é a proximidade com a arte e seus objetos pessoais, vivenciais e históricos, provocando novos olhares.

A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a salas de aula com seus alunos (BARBOSA, 2012, p. 176).

Faz parte de toda formação em Arte a compreensão do ser, das identidades, das camadas sociais, bem como a constituição do sujeito perante a coletividade. Pesquisas na área de educação musical demonstram que não há professores de Arte suficiente para atender as escolas, muito menos a ter o domínio sobre as quatro linguagens, inclusive no aspecto político e social.

Com a Emenda Constitucional no. 95/2016, que estabeleceu um teto sobre os investimentos na educação, algumas reformas pretendidas foram revisadas. No caso do ensino de Arte, ele foi diluído em meio aos outros componentes curriculares (ALVARENGA, 2018).

Atualmente, verifica-se na formação docente a necessidade de uma abertura científica e tecnológica, com uma prática interdisciplinar, principalmente estando em uma sociedade globalizada. A figura do professor é fundamental na formação cultural e científica das novas gerações, pois ele é o agente de transformação que dará às ferramentas para a compreensão das representações da realidade. Assim, por meio da prática educativa, é possível contribuir para a formação crítica do cidadão, de modo que a identidade do educador deve manter-se como base comum a formação pedagógica em todas as licenciaturas.

Conhecer o percurso histórico-social do processo de construção do professor de música, pode contribuir sobremaneira para valorização docente. Pensar reflexivamente e compreender as mudanças nesse campo educacional, reconhece não só a profissão, mas os saberes dessa docência, que necessita urgentemente de um olhar mais esclarecedor para tal tipo de formação.

## **1.2 Dilemas e desafios da formação docente**

Um dos maiores desafios do campo da docência na atualidade é a relação da identidade e profissionalização docente, como uma maneira de compreender a docência na dinâmica social. Segundo Freire (1998, p. 16):

Possivelmente é o maior dilema/desafio que a área de música enfrenta hoje, ou seja, o de abranger em seus cursos uma sintonia com as necessidades sociais, sem perder seu compromisso com a qualidade artística e com a qualidade da formação dos educadores a quem cabe ministrar esse ensino.

A sociedade está em constante mudanças e isso reflete diretamente no ensino e na formação docente. Cabe a universidade acompanhar e reestruturar seus cursos para atender a demanda social sem perder a qualidade do ensino.

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 no Brasil, levaram à valorização da profissão. A partir da LDB No. 9394/96, os professores constituíram prioridade no processo de melhor qualidade educacional, com a exigência da formação de professores em nível universitário.

A elevação do nível de formação docente ocorreu devido à importância ao grande número de professores no setor público, em conjunto com a necessidade de profissionalização da categoria. Assim, muitas mudanças ocorreram, como a reconfiguração dos programas de formação, novas estruturas, estágios mais longos, integração de pesquisa e competência. Esses programas de formação de professores deram espaço para o uso de novas tecnologias, a aprendizagem do aluno e a gestão que tivesse um olhar sobre a diversidade, colocando em prática a avaliação das competências (BRZEZINSKI, 2015).

Segundo o MEC (1994, p. 7), “somente com professores competentes, conscientes de sua missão pública e valorizados social e profissionalmente, será possível dar efetividade à educação básica de boa qualidade para todos”. A base central era a necessidade de elevar a qualidade da formação profissional docente, para a aquisição de competências, para socialização e o desenvolvimento da consciência crítica.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e (...) ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto de cultura em que está se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras de mudanças e inovações (IMBÉRNÓN, 2000, p. 61).

A formação docente precisa discutir temas da realidade, construindo uma perspectiva crítica para analisar e refletir questões atuais. Isso proporciona a integração de diferentes campos dos saberes, que se relacionam em um contexto multidisciplinar.

Em uma sociedade em constante transformação, pensar na construção da identidade profissional do professor perpassa por diversos fatores sejam eles em ordem pessoal e/ou de ordem sociocultural. Os professores como seres sociais concretos, atuantes na sociedade, com um

modo próprio de ver, estar e interpretar o mundo, trazem consigo a influência das políticas públicas que criam as relações entre a profissão e a identidade desse profissional, exigindo um profissional que se constrói a partir das relações sociais e não apenas no âmbito acadêmico. Segundo Pimenta (1996, p.76)

(...) uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativa.

A identidade profissional do professor está em constante construção, influenciada pela percepção social a qual as políticas públicas criam as instabilidades da população diante desse profissional, como forma de atender a uma ideologia vigente em cada momento político na sociedade, que é construída ao longo das relações sociais, é um processo de construção do sujeito histórico e social em constante transformação. Segundo Gatti (2011, p. 168):

(...) o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

O professor constrói sua identidade a partir da vivência, das experiências e das lutas para o reconhecimento e valorização de sua profissão, levando a consciência crítica de uma sociedade que exige a transformação do mundo num lugar mais justo e igualitário.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2010, p.11).

Os saberes-docente, segundo Tardif (2010), são elementos essenciais da prática docente e estão conectados. O trabalho conjunto é produzido socialmente, dentro de todo sistema que orienta e define a sua legitimidade, advindo de diversos grupos e, portanto, dependente de uma sociedade, sua cultura e da história. Estudar esses saberes é uma forma de compreender os elementos que constituem o trabalho docente, formando a sua identidade.

(...) não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua construção prática (TARDIF, 2010, p. 14)

O saber do professor transita entre o social e o individual, entre o que os docentes são, de fato, e o que eles fazem. Não é mera transmissão de conhecimentos, mas por um conjunto de saberes, provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. São os saberes que constituem a prática docente, que não é unicamente parte do saber científico, mas uma atividade de diversos saberes pedagógicos, que são definidos como: saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que são essenciais para a formação profissional docente.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes vinculados à ciência da educação, que é responsabilidade da instituição universitária. Ela irá definir os conteúdos, através da matriz curricular, fazendo com que esses saberes correspondam aos mais diversos campos do conhecimento. Já os saberes curriculares são modelos apropriados pelos professores a partir do discurso, dos conteúdos e dos métodos, apresentados pela instituição escolar como uma formação erudita. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem durante sua prática do trabalho cotidiano.

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2010, p. 39).

A prática e os saberes tornam os docentes um grupo social e profissional. Por isso, eles devem ter condições de dominar e integrar os esses conhecimentos em suas atividades em campo. Porém, mesmo ciente dos saberes, não são os professores que selecionam os conteúdos que devem ser ensinados na universidade, tampouco na escola. Muitos conhecimentos compartilhados são produtos de uma tradição e de uma cultura já firmados como hegemônica.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36).

Os professores têm uma pluralidade de conhecimentos e, por esse motivo, seu trabalho está inter-relacionado diretamente com o ser humano, sofrendo intervenções sociais. Portanto, a formação docente deve levar em consideração o saber plural e suas fontes. Desse modo, é possível compreender a relação entre aluno/professor e aprendizagem.

Os saberes experienciais são o núcleo do saber docente. Levá-los à exteriorização requer uma mudança de paradigmas da educação, fazendo com que haja o reconhecimento, a valorização das ideias e respeito aos saberes da sua própria formação profissional.

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1997, p. 28)

É necessário que a escola e os professores se transformem de forma coletiva, somente através da reflexão, reconhecimentos dos saberes, da pluralidade e da prática pedagógica diante do processo de formação, fazendo parte integrante da aprendizagem. A formação docente é um processo contínuo, não pode acabar juntamente com a graduação. Assim, aponta Nóvoa (1997, p. 25) que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Ao refletir sobre a práxis, o professor faz uma autoavaliação, para inferir sobre novas possibilidades no processo de ensino aprendizagem. Daí a importância de incluir no planejamento da formação docente a própria questão da identidade profissional, com os saberes e experiências dos professores.

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).

Os saberes dos professores devem ser valorizados além do curricular da formação profissional, levando em conta também os saberes experienciais, daqueles que desenvolve pesquisas, bem como o saber prático. Ou seja, o professor é um sujeito ativo do conhecimento, que pensa e se transforma, contribuindo para a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Identificar os saberes docentes ligados a dimensão pedagógica é outro ponto importante para a formação do professor. A relação entre o campo do conhecimento e as experiências leva



o professor a ter consciência sobre suas ações no contexto educacional, especialmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Os saberes dos professores se organizam diante do campo pedagógico, nos seguintes agrupamentos:

a) Saberes relacionados a prática pedagógica; b) Saberes referentes a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; c) Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; d) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; e) Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; f) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; g) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem-aluno (CUNHA, 2010, p. 21- 22).

Cunha (2010) demonstra um contexto amplo desses saberes, envolvendo a prática, a relação política, social e cultural no processo de ensino-aprendizagem em que a escola está inserida. Através de parcerias coletivas, articulando os conhecimentos de diferentes áreas, o professor se reconhece como agente do meio cultural e social e, dessa forma, ajuda a construir a concepção de cidadania. Ora, o docente deve ter o domínio específico da área, mas também precisa ser capaz de identificar estratégias e metodologias que auxiliam na transformação da práxis, considerando o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão pedagógica assume um papel importante nos saberes-docente para a formação da profissionalidade do professor, já que o cargo exige conhecimentos complexos e múltiplas condições para o exercício de sua profissão. Ou seja, ser professor não é nem de longe uma tarefa simples.

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor (CUNHA, 2010, p. 23).

O professor se constrói nas dimensões culturais, cognitivas e subjetivas. Por essa razão, é preciso investir em uma formação consistente que estruture seus argumentos no campo social, político e cultural, para o reconhecimento do seu campo de atuação. A docência é uma atividade complexa e exige uma preparação por meio da qual o docente deve se apropriar dos saberes e compreender a relação entre eles. Somente assim o professor terá argumentos para enfrentar os embates políticos existentes na sua profissão.

Os saberes não se esgotam no campo empírico. Eles exigem reflexão teórica, indo além do “aprender fazendo” (um discurso muito comum entre os graduandos das licenciaturas), pois há uma base conceitual e teórica, de reflexão e ação, para resultar em uma práxis efetiva.

Para essa construção conceitual, é preciso ter uma formação sólida. Afinal, o professor deve exercer a condição de enquanto sujeito, sendo responsável por suas ações. O sistema regulador do Estado (sistema de ensino, escolas) está subordinado a uma hierarquia que favorece a alienação do professor, por isso, é imprescindível investir em uma formação consistente, que ofereça aos docentes os argumentos sólidos para refletir o campo político e epistemológico. É assim que sua atuação será efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Até porque, a própria educação está diretamente envolvida com o campo político, social, cultural e econômico; daí o porquê o ensino não pode ser analisado diante de uma única perspectiva. É necessário, portanto, ampliar as possibilidades de compreender a efetividade de todo o processo educativo, em seus múltiplos aspectos.

Ao sinalizar os saberes dos professores, Nóvoa (1997) trabalha a formação profissional docente mais autônoma. Segundo o autor, a formação e profissionalização são conceitos que estão intimamente ligados na ocupação da docência. Para ele, o professor também deve ser visto como um profissional que se renova todo o tempo, em busca do conhecimento constante. Por isso, falar de professores como profissionais exige reflexão sobre a profissionalização docente, dentro de uma perspectiva crítica (NÓVOA, 1997).

O resgate da profissionalidade e a busca da identidade profissional docente são requisitos necessários para que o ensino ofereça melhorias na qualidade e, ao lado disso, a cultura do profissionalismo possa conferir maior credibilidade e dignidade a esse profissional. A condição dos professores é uma das questões mais polêmicas na atualidade. Na educação, esse tema está distante de ser algo ingênuo, trazendo consigo vários interesses políticos, econômicos, culturais e sociais, dificultando a valorização e o reconhecimento do docente (CONTRERAS, 2002).

A ideia de profissão estabelece uma série de conceitos, valores e habilidades, que são específicas da ocupação docente. Os profissionais se baseiam nesses referenciais, embutidos de saberes específicos, para tomarem decisões, ter o controle e autonomia. Sacristan (1999, p. 65) diz que “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor”.

A definição de profissionalidade docente não é simples, devendo ser analisada diante de todo contexto pedagógico, profissional e sociocultural. No âmbito da educação, ela se define

diante das necessidades sociais e pela evolução da sociedade – mudanças que afetam diretamente a escola e levam às indefinições do papel docente.

Entretanto, a profissão docente não domina única e exclusivamente as atividades práticas na sala de aula. Sacristan (1999) afirma que o sistema de prática educativa está incluído em vários contextos, como:

- A) Prática educativa e de ensino (antropológica) anterior e paralela á escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- B) Práticas escolares institucionais (ambiente cultural): Relacionadas ao funcionamento do sistema escolar; Índoles organizativa, utilização da organização das escolas; didáticas e educativas interiores à sala de aula (atividade de professores e alunos.
- C) Prática fora do sistema educativo, mesmo não sendo pedagógicas, realizam atividades práticas (SACRISTAN, 1999, p. 69),

Quer dizer que a escola não é um espaço exclusivo. Por esse motivo, realçar a cultura sobre o pedagógico é uma forma de compartilhar o conhecimento e assumir que a atividade educacional consiste em ensinar, fazendo parte tanto da sociedade quanto da cultura. Diante dessa perspectiva, nota-se a mudança educativa deve partir de uma mudança cultural.

Nesse contexto, a arte contribui significativamente para a prática docente além da sala de aula, pois ela faz parte da nossa cultura e para a construção do homem enquanto ser social, capaz de criar e transformar a realidade. Por outro lado, a dependência do professor quanto às forças que regulam o sistema educacional compromete o desenvolvimento profissional dos docentes, não deixando margem para a expressão individual do professor.

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa (SACRISTAN, 1999, p. 74).

De acordo com Sacristan (1999), a conduta do professor pode ser apenas uma adaptação às condições que o sistema impõe. Porém, há a possibilidades de uma prática que conduza à conscientização crítica, estimulando o pensamento e estratégias para atuar nos mais diferentes contextos. O professor é um profissional que utiliza os seus conhecimentos e sua experiência para desenvolver a sua práxis, por isso, não pode ser considerado um técnico, nem mesmo um improvisador. São as práticas que devem explicar o conteúdo da profissionalidade docente, tendo como consequências:

- 1) Repercussão do conhecimento considerado como base da prática educativa. Observa-se que a realidade escolar vai além da sala de aula, é necessário considerar o conhecimento das práticas para a formação profissional.
- 2) Responsabilidade dos professores na prática: Os professores dominam os processos pedagógicos, porém ainda são produtores de outras determinações da prática.
- 3) Amplitude da profissionalidade: A profissionalidade docente deve ser ampliada através dos temas, conteúdos, espaços e problemas, onde o professor deve interferir.
- 4) Uma profissão confusa: Ao ampliar a profissionalidade, exige-se uma formação mais complexa e contínua que não seja restrito apenas as dimensões didáticas
- 5) Complexidade das reformas educativas: As mudanças educacionais e pedagógicas devem ser evidenciadas no âmbito das escolas, e das práticas. O professor deve ser um questionador, resgatando o intelectual que possui conhecimentos técnicos e exprime a prática docente.
- 6) O poder sobre a prática: A prática educativa se transforma, não começa do nada é a relação direta com o conhecimento científico e a investigação pedagógica (SACRISTAN, 1999.p.74-76).

O desenvolvimento profissional somente se concretiza quando configura parte essencial na formação docente. É a partir das relações sociais na sala de aula e o desenvolvimento curricular efetivo, que o professor se porta como sujeito ativo da mudança.

A profissionalidade é voltada a realidade prática, sem deixar de relacionar ideias e intencionalidades. Dessa forma, o pensamento pragmático não deve ter validade menor que o pensamento teórico. Levar em conta a vivência e a prática docente faz com que o professor tenha mais segurança para reconhecer-se como profissional. Sendo assim, cabe aos cursos de Licenciaturas proporcionar estudos sobre essas práticas, tão necessárias para a mudança na formação universitária.

A intensificação das práticas durante o curso de licenciatura parece ser um caminho importante, pois fortifica a passagem do estudante para tonar-se um profissional, na medida em que reforça suas concepções para atuar como professor de música em diferentes contextos. Entretanto, somente a ênfase na prática de ensino não contempla a totalidade das funções desempenhadas e exigidas pelo profissional professor (GRINGS, 2020, p. 26).

Para Grings (2020), trabalhar com os conhecimentos práticos da formação docente em música é um caminho para o estudante compreender a profissionalidade docente e o campo de atuação da música em diversos contextos. Claro, apesar de toda a importância da profissionalidade, ela não é a única abordagem para contemplar as múltiplas dimensões do ensino para a docência. A construção da identidade docente envolve cinco dimensões: “política, cultural, em-

pírica, pragmática e conceitual” (BURNARD, 2013 apud GRINGS, 2020, p. 26). Tais dimensões estão intrinsicamente ligadas aos contextos como: sala de aula, currículo, o acadêmico, o escolar e o legislativo.

Assim, Grings (2020) conceitua as dimensões do profissional de música:

- 1) Dimensão Pragmática: condizem com os elementos da prática de ensino no cotidiano do professor (práticas experienciais, práticas cotidianas, prática profissional, prática científica e conhecimento científico);
- 2) Dimensão Política: Relacionado com as políticas públicas em que o ensino musical está inserido e sua valorização
- 3) Dimensão Cultural: Relaciona-se aos aspectos culturais em que o professor está inserido, práticas em que a comunidade e ele acreditam e valorizam.
- 4) Dimensão Empírica: Relaciona-se com os requisitos necessários para ser um profissional da área.
- 5) Dimensão Conceitual: Relaciona-se aos elementos de ensinar a música e da formação de professores de música.

Em relação a profissionalização docente, é preciso considerar alguns fatores, tais como:

- 1) A elevação do nível de formação de professores;
- 2) A necessária transformação da formação universitária dos professores, vinculando-a mais aos gestos profissionais que às teorias psicopedagógicas;
- 3) Levar em consideração as heranças pedagógicas do magistério e que não se trará de rejeitá-las;
- 4) A consideração do estatuto da profissão e das condições de trabalho real das escolas (AKKARI E COSTA, 2011 p. 201).

Vale ressaltar que os professores estão cada vez mais envolvidos em ações de gestão, em atividades, projetos e tarefas fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, tem-se uma realidade recorrente em todo o Brasil: um número excessivo de alunos por sala de aula, incluindo várias turmas e turnos em diferentes escolas. Isso contribui cada vez mais a desvalorização docente.

Os egressos do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, quando se deparam com essa realidade escolar, enfrentam o desafio de transformar o que aprenderam na teoria em algo aplicável em sala de aula. Ou seja, é o momento de colocar os estudos em prática, algo que, em muitos casos, os egressos só tinham enfrentado através dos estágios.

Quanto ao professor de música fora do ambiente escolar básico, a atuação é diferente, principalmente nas instituições particulares voltadas especificamente para o ensino de instrumentos musicais. O docente normalmente trabalha com alunos individuais ou em salas menos

numerosas. O próprio público é diferenciado, pois a escolha pela atividade musical não é imposta pelo sistema educacional, mas por uma opção pessoal ou mesmo familiar.

No caso dos cursos de Licenciatura em Música, a formação docente é direcionada para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento específico, como citamos no parágrafo anterior.

O professor da disciplina Música na escola formal trabalha com classes coletivas e está vinculado a um calendário escolar anual, enquanto o professor de instrumento vive uma situação bastante diferente nas escolas específicas de música, ministrando, em geral, aulas individuais, de técnica e interpretação musical ao instrumento, por um período de tempo que costuma se prolongar por anos. Além disso, existem questões específicas, importantes para o professor de instrumento, mas não necessariamente para os professores de uma escola de ensino fundamental e médio. Referimo-nos ao conhecimento de repertório musical disponível para todos os níveis de alunos, da história da pedagogia do próprio instrumento, e do conhecimento de psicologia direcionado para um trabalho individual com aluno por um período de muitos anos (FONTERRADA, 2008, p 31-32).

Fonterrada (2008) ressalta que os cursos de licenciatura em música são direcionados à formação da prática de instrumento e também a formação de práticas pedagógicas vinculadas ao ensino de música em escolas de nível fundamental e médio. Contudo, os egressos conscientes dessa lacuna procuram uma formação em educação ou criam maneiras de trabalhar estratégias de ensino, sem possuírem base teórica. Apesar do mérito do esforço, isso pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

A arte de hoje exige um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade (BARBOSA, 2012, p. 15).

Barbosa (2012) argumenta que os poderes públicos precisam reservar um lugar para a Arte no currículo, tendo a preocupação de como essa disciplina está sendo ensinada, além de proporcionar oportunidades para que os professores possam compreender, conceber e fruir a arte. A falta de aprofundamento por parte dos professores somente afasta ainda mais os profissionais na sala de aula, provocando a falta de professores na área, que atualmente não atende à demanda dessa disciplina no ensino público.

Assim, quando o curso de licenciatura em Educação Artística possui habilitação específica em uma das linguagens, no caso Música, tal fato ocasiona o afastamento do professor em relação as escolas públicas, demonstrando um despreparo e a dificuldade de lidar com todas as linguagens da arte, principalmente com o ensino de Educação Artística enraizado nas Artes Visuais, deixando o Ensino Musical em segundo plano.

## **SEÇÃO 2. SEGUNDO MOVIMENTO ANDANTE: CONHECENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA FFCLRP-USP**

O segundo movimento da Sinfonia é conhecido pelo seu andamento “andante”. Em música, seria algo similar a um “caminhar leve”. Assim, a nossa pesquisa percorre o Curso de Licenciatura do Departamento de Música de Ribeirão Preto/USP, mediante a leitura do Projeto Pedagógico do Curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (PPC/FFCLRP/USP/DM).

A intenção é fazer uma análise documental do Projeto Pedagógico para compreender as ações educativas no contexto da formação docente e da própria identidade do curso de Licenciatura em Música da FFCLRP-USP.

O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) está organizado a seguinte forma: Filosofia do Curso de Música; História do Curso de Música da FFCLRP/USP; Demanda da Criação de um Curso de Música na região de Ribeirão Preto; Corpo Docente; Corpo técnico e Administrativo; Informação sobre o Curso; Definição de Crédito-Aula e Créditos-Trabalho; Habilitações oferecidas no Curso de Música; Objetivos do Curso; Formas de Ingresso; Transferência; Perfil do Graduando; Estrutura do Curso; Núcleo Geral de disciplinas; Mudança de habilitação; Habilitações; Definição de Habilitação; Deliberações do Conselho Estadual de Educação Artística; Organização curricular do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música; Atividades Acadêmicas obrigatórias; Estágios Supervisionados; Perfil dos Egressos do Curso de Educação Artística – Licenciatura com Habilitação em Música; Outras atividades acadêmicas; Infraestrutura da FFCLRP/USP; Infraestrutura do Curso; Processos de Avaliação de Aprendizagem Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso; Trabalho de Conclusão de Curso; Recital I e II; Interação Ensino, Pesquisa e Extensão, Laboratórios do Curso; Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance e Centro de Documentação “Memória Musical Brasileira”; Apoio Acadêmico; Base Legais; Disciplinas Obrigatórias e Optativas Eletivas e seus Conteúdos; Bibliografia Específica do Projeto Pedagógico do Curso; Anexos.

O objetivo da elaboração de um projeto pedagógico é algo que vai muito além do agrupamento de planos de ensino e atividades diversas.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2017, p. 12-13).



A análise partirá da estrutura organizacional do curso, a partir dos pressupostos que embasam a estrutura política e burocrática da FFCLRP/USP, que regula o trabalho pedagógico. Para isso, faremos uma breve observação sobre a realidade escolar e suas estruturas administrativas, incluindo os elementos materiais, como edifício, equipamentos, materiais didáticos, mobiliário etc. Já a estrutura pedagógica é responsável por determinar as ações administrativas, através das interações políticas, metodologias de ensino-aprendizagem e o currículo do curso. Compreender a estrutura organizacional da escola significa identificar quais estruturas são valorizadas, bem como a relação de poder entre elas.

## **2.1 Contexto e implantação do Curso de Música da FFCLRP/USP**

Ribeirão Preto possui grande representatividade na região do interior de São Paulo. Trata-se de uma cidade voltada ao agronegócio, mas que também conta com centros de estudos e pesquisas acadêmicas, além de instituições artísticas e culturais, como tradicional Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto (OSRP) e o Teatro Pedro II, inaugurado em 1930.

Formada por 34 municípios, a região metropolitana de Ribeirão Preto, localiza-se no Nordeste do Estado de São Paulo e é a oitava região de maior densidade demográfica do estado, contando com mais de um milhão e setecentos mil habitantes. A cidade de Ribeirão Preto situa-se a 313 km da capital e está no centro de uma área economicamente importante para o país que, em um raio de aproximadamente 200 km, compreende as principais cidades do interior de São Paulo e de Minas Gerais como Araraquara, Bauru, Barretos, Campinas, Franca, Limeira, São Carlos, São José do Rio Preto, Uberaba, Uberlândia, entre outras (PPC/FFCLRP/USP/DM,2019, p.28).

O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) afirma que a criação do curso de música atende às demandas da região, em nível de qualificação em Música no Ensino Superior. O sul de Minas Gerais e as cidades que formam a região de Ribeirão Preto contribuem para o ingresso de estudantes de regiões próximas que possuem apenas o ensino musical em nível médio, sendo um atrativo ao mundo de trabalho para os egressos do curso.

No início da década de 1990, houve a iniciativa de um grupo de apreciadores da arte e docentes do curso de Medicina da FFCLRP-USP de criar um curso de música. Desde 1960, já havia um grupo Pró-Música de Ribeirão Preto, formado por docentes e administradores da FMRP-USP (Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP), que realizava apresentações de música de câmara. Em 31 de julho de 2001, foi instalado o Curso de Música no Campus de Ribeirão Preto, como uma extensão da Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP).

O Conselho Universitário da USP deliberou a criação e a instalação do Curso de Música no Campus de Ribeirão Preto (como extensão da ECA de São Paulo) a 31 de julho de 2001. Em 26 de setembro daquele ano, Rubens Ruscimanno Ricciardi era nomeado o primeiro coordenador, tornando-se assim o professor decano. Àquela época, destaca-se ainda, para a consolidação do projeto, a importante atuação dos professores Lor Cury (então secretária geral da USP), Jacques Marcovich (reitor da USP) e Waldenyr Caldas (diretor da ECA). A primeira turma foi selecionada pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) 2002 (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 26).

A região metropolitana paulista possui 44 instituições de ensino em música em nível médio, incluindo o Conservatório Musical Municipal “Maestro Mario Venezia”, em Monte Alto, o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, na cidade de Tatuí e São José do Rio Pardo. Esses são apenas alguns exemplos de escolas conceituadas no âmbito musical. Outro destaque é a Academia Livre de Música e Artes (ALMA)<sup>12</sup>, que tem a contribuição de alunos e professores do Departamento de Música da FFCLRP-USP.

A região possui catalogadas 18 bandas de música (FUNARTE) - Fundação Nacional de Artes com 279 polos no interior e 60 da Fundação Casa do Projeto sociocultural do Estado de São Paulo e da Secretaria de Educação- Projeto GURI<sup>13</sup>- Associação Amigos do Projeto GURI: organização Social da Cultura (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 28).

As instituições de ensino musical de nível médio, ou seja, os conservatórios, que compõem a região de Ribeirão Preto são um atrativo para os egressos de Educação Artística-Licenciatura, com Habilitação em Música. Elas oferecem a oportunidade para o graduado atuar em um ensino musical específico, ao mesmo tempo em que exigem o curso de Licenciatura e conhecimentos em Gestão, algo contemplado pela graduação de Educação Artística – Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP.

O Departamento de Música da FFCLRP-USP oferece os seguintes Cursos na área de profissionalização musical: o curso de Música como Bacharel e o Curso de Educação Artística – Licenciatura com Habilitação em Música.

Departamento de Música da FFCLRP-USP oferece os Cursos de Graduação em Educação Artística – Licenciatura com Habilitação em Música, com as seguintes habilitações: Bacharelado, Bacharelado com Habilitação em Canto

<sup>12</sup> A Academia Livre de Música e Artes – Alma é uma associação privada sem fins lucrativos, com sede em Ribeirão Preto/SP, Brasil, constituída formalmente em junho de 2015. Enquanto ação cultural, iniciou suas atividades em agosto de 2014, nas dependências do Centro.

<sup>13</sup> Mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contra turno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

e Arte Lírica, Bacharelado com Habilitação em Flauta, Bacharelado com Habilitação em Percussão, Bacharelado com Habilitação em Piano, Bacharelado com Habilitação em Viola Caipira, Bacharelado com Habilitação em Violão e Bacharelado com Habilitação em Violoncelo (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 26).

O Departamento de Música oferece duas modalidades no Curso de Música: Bacharel, que possui oito habilitações específicas em instrumentos; e Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. A nomenclatura do Curso em Educação Artística provoca um desconforto quanto a identidade do egresso que ao fazer um curso de música termina com a certificação em um curso de Educação Artística, culminando assim em insegurança quanto ao campo de atuação apoiado em sua formação musical.

## **2.2. Ingresso ao curso**

O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) determina que o ingresso dos alunos ao Curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP se dá por meio das provas vestibulares, mas há também a Prova de Habilidades Específicas de Música, que determina se o aluno está apto a ingressar no curso de música. A justificativa para essa avaliação é que somente com conhecimento musical, o ingressante irá conseguir acompanhar e desenvolver suas habilidades musicais. Por isso, ele deve possuir um conhecimento prévio de linguagem de partitura musical, repertório e execução.

A prova de habilidades específicas ocorrerá entre as provas da 1ª e 2ª fases da FUVEST, possuindo caráter eliminatório e classificatório. Após a realização das provas das 1ª e 2ª fases da FUVEST, bem como a prova de habilidades específicas, será feita uma classificação dos melhores alunos com base na média das notas obtidas conforme definido no Manual do candidato – FUVEST (na prova de habilidades específicas, a execução ao instrumento ou canto tem peso 6, enquanto o solfejo rítmico e solfejo melódico tem peso 2 e leitura à primeira vista no instrumento escolhido, ou leitura à primeira vista de obras vocais para cantores, também tem peso 2. Adicionalmente, pode haver uma breve entrevista com o candidato sobre sua compreensão da carreira, seu histórico de estudos e sua experiência musical, mas as informações obtidas nesta circunstância que não têm influência sobre a pontuação do candidato. Ao final do processo, ingressarão os 30 melhores classificados independentemente do instrumento ou habilitação pré-selecionado pelo candidato, não havendo número de vagas pré-estipuladas com antecedência para cada instrumento/habilitação (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p.50)

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), a prova de habilidades específicas tem o critério avaliativo, para analisar a proficiência técnica e musical do candidato, as práticas de interpretação e execução do seu instrumento, bem como o entendimento estilístico sobre

música. A prova de habilidade conta também com o nível de percepção musical, aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos. Somente serão aprovados os alunos que tiverem nota superior a 5,0 (cinco), de acordo com a comissão organizadora.

Desde 2011, as universidades públicas devem ofertar vagas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A Portaria Normativa No. 21, de 5 de novembro de 2012, discorre sobre as vagas no SISU: “Parágrafo único. Não poderão ser oferecidas por meio do SISU vagas em cursos: I - que exijam teste de habilidade específica; e II - na modalidade de ensino a distância - EAD” (DIÁRIO OFICIAL, 2012, ed. 214, p. 9). Ou seja, as duas modalidades do curso de música da FFCLRP-USP não contemplam alunos vindos do SISU, devido ao fato de ser necessária a prova específica de música, como parte classificatória e eliminatória da entrada do estudante ao Curso de Música, independentemente de ser Bacharel ou Licenciatura.

### 2.3. Fundamentos e Pilares do PPC/DM

O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) trata a música como arte-ciência, contemplando os pilares da sua formação. O documento encara que música não é apenas por prazer, mas também algo que nos faz pensar.

A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica e viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino na escola (VEIGA, 2017, p. 14).

O Projeto Pedagógico assume a ligação entre a escola e os interesses da sociedade, que é indispensável na concretização da organização do trabalho administrativo e pedagógico. O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) demonstra os fundamentos do Curso diante da Filosofia, Ciências e História, com a abordagem da música na formação do ser humano em sua plenitude e sabedoria. Apresenta-se, assim, o curso sob a concepção dos três pilares da arte-ciência:

Aspectos da composição (*Poíesis*), interpretação (*Práxis*) e pesquisa musical (Theoria em Música), que fundamentam os principais ofícios da música: 1) composição (ofício do compositor), 2) interpretação/execução (ofício do instrumentista, cantor e regente) e 3) musicologia (ofício do pesquisador em música) (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p.8).

A *poíesis*, ou poética, contempla a atividade musical ou artística na sua essência, na correlação entre a teoria e a prática, envolvendo todo o trabalho do compositor. Esse conceito é

válido para todas as formas de arte. De acordo com o documento, é o fazer inventivo, proporcionando o conhecimento sobre as criações, de várias vozes, proposta por Johann Sebastian Bach (1685- 1750). “Na arte há incontornáveis limites não só conceituais como também poético-operacionais. Portanto, tudo que propomos são apenas caminhos para se construir uma postura crítica” (PCC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 22).

Segundo o documento, a “Interpretação/execução - Práxis em música” é a ação, a aplicação e execução, a partir de estudos de fontes musicais, de um exame detalhado da partitura, da escritura musical do compositor e o contexto histórico. O projeto ainda complementa ao ressaltar que é a etapa da performance interpretativa musical.

Já a “Pesquisa musicológica-teórica em Música” é o estudo da origem histórico-filosófico do conceito, atrelando os projetos do Departamento de Música da FFCLRP/USP, com projetos de pós-graduação em andamento, abrangendo a pesquisa por meio da musicologia de linguagens e musicologia de estudos culturais (PCC/FFCLRP/USP/DM, 2019).

A Universidade de São Paulo considera a educação como função importante para atingir uma sociedade mais justa e democrática. Assim, de forma a atender as exigências atuais das demandas sociais e garantir a qualidade nos cursos de Licenciaturas, foi elaborado um documento pela Comissão Permanente de Licenciaturas-USP, sugerindo os caminhos na formação docente na Universidade para de melhoria do ensino público. O documento é conhecido como Programa de Formação de Professores (2004), com propostas efetivas na formação desse profissional, estabelecendo bases para um ensino de forma renovadora e integrada. Abaixo, separamos a titulação dos princípios se constituem como eixos para elaboração de projetos nas Universidades são:

1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio;  
(...)
2. A docência, a “vida escolar” e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea;  
(...)
3. A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente;  
(...)
4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, in-

introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada;

(...)

5. A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação;

(...)

6. As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos;

(...)

7. A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços socioinstitucionais relevantes para a educação pública (PFP/USP, 2004, p. 5-6).

Os princípios que regem os cursos de Licenciaturas ocupam-se com a formação docente de maneira ampla, dentro de um espaço complexo no contexto social, político e institucional estreitando o vínculo com as escolas públicas, sem desconsiderar a aprendizagem contínua, incentivando a pesquisa e oferecendo disciplinas compartilhadas com demais programas. Os cursos de Licenciatura, seguindo as orientações do PFP/USP (2004), tem como objetivo: formar um profissional competente que lute por uma sociedade mais justa e democrática.

As faculdades devem proporcionar aos estudantes de licenciatura uma formação ampla, não apenas as questões técnicas, de forma estreita, mas um cuidado com a formação de um professor que possa exercer outras funções, como estimular o exercício e a fusão em outras áreas do saber, além de participar e conhecer ativamente seu campo de atuação e sua profissionalidade.

#### **2.4. Normativas legais do curso**

As normativas legais acerca das Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com os Pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE), contribuem para a formulação e reformulação dos cursos de Licenciatura. “A relação de documentos utilizados é proveniente de duas fontes: MEC e USP”, são eles o “Estatuto da USP e Programa de Formação de Professores – Comissão Permanente de Licenciaturas, USP, São Paulo: 2004” (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 102).

Foram utilizadas as seguintes normativas: Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010; Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Parecer CNE/CP N° 9, de 8 de maio de 2001; Parecer CNE/CP N° 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP N° 27, de 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP N° 28, de 2 de outubro de 2001; – Parecer CNE/CES N° 146, de 3 de abril de 2002; – Parecer CNE/CES N° 195, de 5 de agosto de 2003; Resolução CP/CNE N° 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CP/CNE N° 2, de 19 de fevereiro de 2002; – Resolução CNE/CES N° 2, de 8 de março de 2004; Parecer CNE/CES N° 329, de 11 de novembro de 2004; Deliberação CEE N° 111, de 1° de fevereiro de 2012; Deliberação CEE N° 126, de 04 de junho de 2014; Deliberação CEE N° 132, de 08 de abril de 2015; Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015; Resolução CEE N° 142, de 25 de maio de 2016; Resolução CEE N° 154, de 31 de maio de 2017. (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019).

As legislações compreendem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Diretriz curricular na formação de professores da educação básica, em nível superior e de licenciatura, a duração e a carga horária do curso de formação de professores de educação básica, em nível superior. Já os pareceres do CNE/CP estabelecem a carga horária dos cursos de formação de professores, dispondo as diretrizes curriculares para professores de educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura e graduação plena.

A Resolução CNE/CP no. 2/2015 define o mínimo de carga horária dos cursos superiores em licenciatura. São 3.200 horas, sendo 8 semestres ou 4 anos, quanto à prática como componente curricular (400 horas); estágio supervisionado em 400 horas, e 2.200 horas dedicadas a atividades formativas pelos núcleos de formação; 200 horas atividades teóricas- práticas de aprofundamento em áreas específicas (Inciso III, Art.12 CNE/CP, No.2/2015).

A Deliberação No.154/2017 contempla a reforma dos cursos de Licenciatura, substituindo o texto da Deliberação de No.111/2012, modificada em 2014 pela Deliberação no. 126. No artigo 4º, ficam definidas 400 horas destinadas a PCC e 600 horas de revisão dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Contrariando a Resolução CNE nº 02/2015, que deixa a cargo da Instituição de Ensino Superior a definição e o modo de organização de “pelo menos” 2.200 horas destinadas à formação geral e específica, a Deliberação nº 154/2017 fixa balizas rígidas no tocante à carga horária e aos conhecimentos que compõem o percurso curricular, desconsiderando as singularidades de cada curso de licenciatura. Finalmente, chama a atenção o fato da Deliberação 154/2017 incidir sobre todas as licenciaturas. Até mesmo os cursos que tiveram seu reconhecimento renovado há pouco tempo deverão realizar as alterações exigidas neste semestre (NEIRA, 2017, p. 2).

Os pareceres da CNE/CES determinam as Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de graduação em música, dança, teatro e design. As resoluções CEE, dispõem sobre a regulação,

supervisão e avaliação de instituições do ensino superior de graduação, vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.

O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019, p. 65) estabelece que: “a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música oferece uma carga horária que contempla todos os conteúdos exigidos pelas Deliberações CEE nº 111/2012 e CEE nº 126/2014.”. Assim, nenhum esclarecimento em relação às questões das alterações das Deliberações de 2015 e 2017, apenas o link para que possa ser realizada a pesquisa dentro das regulamentações, sem trazer reflexões mais profundas sobre as mudanças acontecidas.

A Deliberação do CEE/SP No. 154/2017 parece transgredir a autonomia das universidades públicas, as quais têm que subsumir às adequações propostas pela normativa para a organização do currículo de seu curso de licenciatura à luz desses documentos oficiais que têm legitimado e valorizado a divisão técnica do trabalho pedagógico (LOPES, 2019, p. 147).

Vale ressaltar o documento referente ao Programa de Formação de Professores-Comissão Permanente de Licenciaturas da USP, publicado em 2004, que demonstra o compromisso da formação docente como profissional, atendendo à legislação e às exigências da sociedade mais justa e democrática, preparando professores motivados a lidar com a diversidade, não apenas dotado de competência em sua área do saber, mas para atender as expectativas dos que hoje frequentam as escolas. Isso exige uma reformulação que envolve todos os docentes de diferentes unidades, com projetos integrados, garantindo a formação docente de forma ativa na sociedade, engajando o ensino-pesquisa e extensão.

A formação docente nos cursos de licenciaturas na sociedade contemporânea, estabelece e supõe que o saber docente não se realiza individualmente, mas necessita de algo mais, incluindo a relação entre o processo de ensino e aprendizagem, e o contexto social e institucional. O Programa de Formação de Professores/USP (2004) afirma:

Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades (PFP/CPL/USP, 2004, p. 4).

O Programa acima parte do princípio da formação de um profissional como sujeito transformador da realidade brasileira, em busca de uma sociedade mais justa e democrática,



levando a formação docente a compreender o contexto da realidade social das escolas brasileiras. Assim, é competência de o profissional assumir uma postura crítica, superar preconceitos, compreender o processo de ensino e aprendizagem, criar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino, analisar a sua prática profissional, criando soluções e, por conseguinte, dar prosseguimento a sua formação continuada.

A formação docente na contemporaneidade apoia-se na ideia de que formar professores é um processo contínuo de aquisição de saberes e competências, começando antes da universidade, transformando-se na universidade e validando-se pela profissão continuando, ao longo de toda sua carreira.

## **2.5. Objetivos do Curso de Música**

Os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música da FFCLRP-USP devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo, não podendo se restringir a uma lista de conteúdo, mas devendo ser associados ao seu comportamento. A intenção do processo de ensino é o domínio das competências, decomposta em habilidades, sendo elas etapas intermediárias no desenvolvimento curricular.

Nos moldes da LDB 5692/71, as licenciaturas em Música estavam articuladas aos cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música. Após a LDB 9394/96, os cursos de Educação Artística ainda estão sendo reformulados e substituídos pelos Cursos com as licenciaturas específicas, porém esse processo ainda está caminhando muito lentamente. Isso dificulta a inserção desse profissional no mundo do trabalho. Assim, o Programa de Formação de Professores/USP (2004) define o objetivo dos Cursos de Licenciatura da USP:

O objetivo geral dos cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação: "formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e autossustentável" (Objetivos da Graduação, USP, Pró-reitora de Graduação, outubro de 2000). Assim, o objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública (PFP/USP, 2004, p. 6).

Os objetivos descritos no PFP/USP (2004) são eixos norteadores do trabalho desenvolvido na Instituição e é através dele que o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) prepara os profissionais para lidar com a diversidade na educação brasileira existente na escola, com uma formação

crítica, responsável, democrática e justa. Assim, o seguinte documento determina como objetivo do curso:

Desenvolver nos graduandos valores profissionais e acadêmicos como a constante busca do saber, o aprimoramento técnico e pedagógico, a atualização artística e musical. Despertar valores éticos, morais e profissionais, como o trabalho de colaboração mútua em equipe, o respeito aos colegas, professores e funcionários, a disciplina, a dedicação, o comprometimento com o trabalho assumido, ou seja, ideais e atitudes que nortearão sua conduta profissional futura (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 49).

Considerar os valores profissionais e acadêmicos na formação do professor é uma maneira de fortalecer a identidade docente. O curso de licenciatura não corresponde apenas aos saberes específicos, mas à docência como um campo de ciência e estudo. Assim, através dela, é possível contribuir para a relações de trabalho no interior da escola, calcadas em atitudes de reciprocidade e coletividade, além de colaboram com as práticas emancipatórias necessárias para uma gestão democrática, onde todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. É importante que os alunos e os educadores tenham clareza sobre a finalidade de sua escola e nos objetivos que a define, para que elas sejam reforçadas para atingir a cidadania.

Para que o ideal da formação docente possa se concretizar, o PFP/USP (2004) afirma que o graduando deve estar apto não apenas na sua área do saber, mas compreender a diversidade e corresponder às expectativas da comunidade escolar, através de um trabalho compartilhado, de discussão sobre os cursos de formação. Isso exige que a USP faça reformulações constantes nos cursos de Licenciatura, envolvendo todos os docentes das diferentes unidades.

Preocupados com esse objetivo, e embasados no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que define que “[...] Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, os membros da Coordenação do Curso de Música organizam palestras periódicas aos alunos esclarecendo questões essenciais sobre os direitos humanos, como equidade de gênero e de raça ou etnia e o problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 49).

A organização dos objetivos do Projeto Pedagógico tem preocupações administrativas e pedagógicas. Portanto, o documento se debruça em questões pedagógicas, com caráter formativo, estabelecendo a relação de colaboração e respeito à diversidade, além de voltar o olhar para os aspectos sociais atuais, contribuindo para romper com o preconceito estrutural presente em nossa sociedade.

Os objetivos apresentados pelo PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) são expressos de maneira geral nos cursos oferecidos pelo Departamento de Música. No campo da licenciatura foi apresentado o seguinte objetivo principal

a formação do professor de música para atuar no ensino fundamental e médio. Propiciar uma formação profunda e ampla o suficiente, tanto no campo da música quanto no campo da pedagogia, para que este profissional possa ampliar as suas funções em áreas afins, como por exemplo, a pesquisa em educação musical e nas interfaces entre esta e outras áreas, o desenvolvimento de materiais didáticos para a área de música, a composição de peças didáticas e estudos musicais, o desenvolvimento de novas tecnologias no campo do ensino da música (PPC/FFCLRP/USP/DM,2019, p. 59).

Tais objetivos estabelecem a relação da formação docente em música, atuando no ensino fundamental e médio, fazendo a interface com a pesquisa, composições e a tecnologia, sempre ligado ao campo musical, ao qual deixa clara a formação docente em sua especificidade que é o campo da música. O campo da Licenciatura vem com as funções de sua habilitação específica, que é a Música, assim como a formação profunda no campo da pedagogia, promovendo a inter-relação entre a área específica e a licenciatura, não deixando de estabelecer o desenvolvimento do aluno em ambos os campos, sendo o foco as pesquisas no campo da docência a investigação, o acompanhamento e intervenção na melhoria docente, com ênfase no ensino, pesquisa e extensão, que formam os pilares da educação universitária.

## **2.6. Perfil dos Egressos**

O perfil do egresso de um curso superior, corresponde ao resultado do processo de formação acadêmica e a relação entre a profissão e o campo de atuação na sociedade. Ao especificar um perfil, deve-se levar em consideração a articulação entre a formação acadêmica e a prática profissional que o mundo do trabalho exige. Ao determinar um perfil de um egresso, observa-se não somente a perspectiva do conhecimento, mas o pensamento crítico e transformador perante a sociedade.

A Resolução CNE/CES No. 2/2004 expõe em seu documento:

Art. 3º. O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na

sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (CNE/CES, No.2/2004, p. 2).

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), o perfil do egresso no curso de licenciatura, além de desenvolver seus conhecimentos no campo musical, tem como objetivo a atuação de professor de música nas escolas do ensino Fundamental, Médio e nas escolas especializadas, podendo atuar no campo concertante (grupos musicais, conjuntos de música).

O perfil do egresso destaca o músico instrumentista como principal objetivo na sua formação, enfatizando a formação crítica e consciente, bem como as competências e os saberes específicos atuantes na realidade social. O graduando deve desenvolver pesquisas, avaliar sua prática, se relacionar com outros campos do conhecimento, analisar os aspectos psicológicos e sociais do grupo que está participando, observar constantemente o progresso e suas dificuldades e, assim, se formar como um agente transformador na sociedade.

A principal tarefa da escola é formar o cidadão capaz de participar da vida política, social, econômica e cultural do país, para melhorar a qualidade profissional e valorizar o trabalho pedagógico. Ou seja, a intenção não é que os indivíduos se tornem repetidores de conteúdo. Por essa razão, é fundamental demonstrar a preocupação com o pensamento reflexivo e a atuação profissional, que são essenciais em uma formação centrada e disposta a atuar na sociedade.

As competências e os saberes específicos na formação de professores, ao qual o curso visa capacitá-los, são explicitados no PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) com as seguintes concepções: atuar conscientemente quanto ao papel da música enquanto área do conhecimento, e reafirmando seu valor na sociedade; relacionar o desenvolvimento, social, histórico, filosófico da música com a prática de ensino; compreender o processo de ensino-aprendizagem, conhecendo profundamente seu campo de atuação; conhecer as tendências pedagógicas; analisar criticamente os materiais e propor novas criações, que se adequam a realidade; desenvolver metodologias integradas com a realidade do aluno; desenvolver projetos em harmonia com outros campos do conhecimento; avaliar o processo de ensino-aprendizagem; não interromper sua formação acadêmica de pesquisador

A ênfase na formação docente objetivando a profissionalização e a responsabilidade juntamente com a prática integrada à sociedade, se faz presente no PPC/FFCLRP/USP/DM, realçando a formação do cidadão que possa contribuir como agente transformador na sociedade, respeitando a diversidade e com responsabilidade.

## 2.7. Organização curricular do curso: estrutura curricular

Na organização escolar, o currículo é um elemento essencial, que implica a interação entre os sujeitos que possuem o mesmo objetivo. O documento “é uma construção social do conhecimento, pressuposto na sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los” (VEIGA, 2017, p. 26). O currículo refere-se à organização escolar, não é um instrumento neutro, deve ser situado historicamente e culturalmente determinado, mediante a organização do conhecimento escolar.

O currículo é, ele, mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto de um discurso produzido entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES e MACEDO, 2011, p.41).

Ao analisar a estrutura organizacional e as tendências do pensamento curricular, podemos perceber as práticas que permeiam e favorecem o desenvolvimento do aluno de forma crítica e participativa, contribuindo para a contestação e resistência de uma ideologia permeada pelo currículo escolar. A estrutura do Curso é composta por: Núcleo Geral de disciplinas (disciplinas comuns ao curso de Licenciatura e Bacharelado) e o Núcleo Específico (trabalhos práticos e teóricos, que visam a formação do professor).

O Núcleo Geral refere-se as disciplinas comuns ao Curso de Música (Bacharel e Licenciatura), composto por oito semestres de duração do curso e que oferece conhecimentos básicos na área prática e teórica da música. Ele é dividido em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas eletivas, oportunizando a convivência com alunos de diferentes habilitações.

O Núcleo Específico contempla o campo musical quanto à área da “pedagogia geral e pedagogia musical”, valorizando a cultura brasileira, conhecendo e trabalhando diversos repertórios. Aqui, a intenção é desenvolver projetos inter e transdisciplinares, por meio de uma visão abrangente da música enquanto área do conhecimento.

De acordo com PFP/FFCLRP/USP (2004, p. 14), “a estrutura curricular dos cursos de formação docente está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades”. A divisão em blocos tem como finalidade organizar a proposta curricular, atendendo a estrutura mínima a ser contemplada pela universidade.

Bloco I Formação específica Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica. Bloco II Iniciação à Licenciatura Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica. Bloco III Fundamentos teóricos e práticos da Educação Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral. Bloco IV Fundamentos metodológicos do ensino Disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas (PFP/USP, 2004, p.15).

O bloco I refere-se à formação docente, indo além de um conjunto de disciplinas, ainda que seu campo de atuação contemple sua especificidade, ele irá atuar dentro do campo educacional, indicando como profissional e sua habilitação específica.

O bloco II, Iniciação à Licenciatura, tem como objetivo o estudo sistemático de questões fundamentais no campo educacional e a realidade social.

O bloco III, Fundamentos teóricos e práticos da Educação, as disciplinas desse bloco, visam os temas da educação e ensino, oferecendo a formação didática e a qualificação profissional docente.

O bloco IV, promove a Inter-relação entre o saber pedagógico e o conteúdo específico, levando a reflexão sobre a prática.

A organização curricular PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) está organizada de acordo com a PFP/USP (2004), dividindo as disciplinas em seis núcleos temáticos.:

1. Formação Específica em Música;
2. Introdução aos Estudos de Educação;
3. Formação Acadêmico-científico-cultural;
4. Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Musical;
5. Metodologia e Prática do Ensino de Música;
6. Trabalhos de Criação e de Conclusão de Curso. Essa organização curricular pode ainda ser classificada em quatro grandes blocos: I - Formação específica (disciplinas e atividades diretamente relacionadas à área de música); II - Iniciação à Licenciatura (disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica); III - Fundamentos teóricos e práticos da Educação (disciplinas relacionadas à formação pedagógica em geral); IV - Fundamentos metodológicos do ensino (disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas de música) (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 65).

A organização curricular do curso de Licenciatura em EAHM/FFCLRP/USP está voltada a uma formação ampla nas bases teóricas e de pesquisa, com a preocupação da prática, educacional, a didática e o campo instrumental, oferecendo ao licenciando a inter-relação com outros cursos de licenciatura, fomentando a formação integral no campo da docência reconhe-

cendo-a como profissão, levando o aluno a se formar como profissional mais qualificado e consciente da realidade em que vive. Para visualizar a “Tabela da Organização Curricular do Curso”, conferir o (ANEXO C, p. 147).

A carga horária do curso acompanha a Deliberação CEE 132/2015 que determina:

Consideramos que a exigência estabelecida no Art. 8º da Deliberação CEE 111/2012, alterada pela Deliberação 132/2015, com relação às 960 horas mínimas dedicadas à formação didático-pedagógica, já é cumprida em nosso Departamento através das disciplinas do Núcleo Geral e do Núcleo Específico da Licenciatura e por aquelas disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia da FFCLRP, uma vez que, das 4.110 horas, 2.295 horas são oferecidas entre as disciplinas específicas obrigatórias, 1.665 horas são oferecidas entre as disciplinas obrigatórias de núcleo geral e 150 horas são oferecidas em disciplinas eletivas, acima, portanto, da carga horária mínima exigida no artigo 4º da Deliberação CEE nº 111/2012 (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 62).

A Deliberação No.154/2017 contempla a reforma do curso de Licenciatura e substitui o texto da Deliberação No.111/2012, já modificada em 2014 pela Deliberação No.126. O novo documento define no seu artigo 4º que 600 horas de sua carga horária nos cursos de formação sejam distribuídas para revisão de conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 400 horas destinadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tais mudanças deveriam aparecer no PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), porém apenas existe a citação sobre a Deliberação, sem mudanças significativas na organização da carga horária apresentada nele, o curso ainda mantém a carga horária determinada na Deliberação 132/2015.

Com a perspectiva de atender a demanda do curso, é ofertada algumas disciplinas inovadoras, voltadas às questões do ensino instrumental, destacando:

História e Pedagogia do Violão e da Viola Caipira, História e Pedagogia da Flauta; Pedagogia da Voz de I a VIII, Pedagogia do Piano I e II, Repertório e Pedagogia dos Instrumentos de Percussão e Pedagogia dos Instrumentos de Corda (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 65).

As disciplinas inovadoras contribuem com a intenção de formar um profissional mais qualificado, utilizando-se da metodologia com práticas dinâmicas e ativas, possibilita a vivência prática com a aprendizagem.

## 2.8. Atividades Acadêmicas Obrigatórias

As exigências legais estabelecidas pelo CNE/CP 2/2002, que garantem os componentes comuns nos cursos de Licenciatura, são: “1 - Prática como componente curricular (400h); 2 - Estágio supervisionado (400h); 3 - Atividades teórico-práticas de aprofundamento (200h), totalizando 2.800 horas durante 3 anos” (PPC/DM, 2019, p.68).

Diante do Parecer do CNE/CES No. 15/2005, a prática como componente curricular:

É o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (CNE/CES No.15/2005, p. 4).

A prática garante ao aluno a experiência por meio da vivência e também implica vê-la como conhecimento, levando à reflexão sobre a atividade do profissional docente e sua identidade. É através das experiências e observações das atividades práticas que o graduado relaciona os conhecimentos e habilidades adquiridas durante o curso, sem desconsiderar a conexão entre teoria e prática como forma de atingir a aprendizagem efetiva e rever sua práxis.

Diante do PPC/FFCLRP/USP/DM, “a prática é um conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive de natureza acadêmica” (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 68). A prática aproxima o aluno da graduação a contemplar a realidade escolar, interagindo com a escola e a universidade, conhecendo e reconhecendo dentro do processo de transformação social.

A resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 7º, inciso I, destaca que “a formação deve se realizar em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”, o que indica a inevitabilidade de uma interpretação própria da aplicação desses componentes para cada programa de formação de professores, de modo a respeitar a autonomia das instituições universitárias, seus objetivos e cultura de suas práticas (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p.68).

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), as práticas devem ser entendidas como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional, mesmo que de natureza aca-



dêmica, podendo ser alocadas entre as disciplinas e atividades que sejam importantes na formação docente. As atividades teórico-práticas de aprofundamento contemplam o trabalho integrado entre as diversas áreas e disciplinas, como projetos, oficinas, monitorias, seminários, tutorias e eventos.

Ao centralizar a prática e os espaços educativos no componente curricular, reconhecendo a realidade concreta, descrevendo, narrando, mesmo sendo um sujeito coletivo, participante e praticante produz, e aproxima-se da realidade (LOPES e MACEDO, 2011, p. 163).

A Universidade é o espaço de convivência, de inter-relação entre a sociedade e o científico, fazer a aproximação da realidade para dentro da formação docente se faz necessária para ampliar o campo do conhecimento e rever a sua práxis diante da realidade, é ir além dos muros da universidade, é conhecer e se reconhecer como agente transformador, é somente através dessa relação entre universidade e escola, que conseguiremos a aproximação a uma formação docente com qualidade.

## **2.9. Estágios supervisionados**

O estágio na docência tem com finalidade, propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade a qual irá atuar. Dessa maneira, podemos compreender que ele “não é apenas a prática do curso, mas a reflexão a partir da realidade” (PIMENTA, 2012, p. 45).

Segundo a autora, o estágio somente terá sentido quando possui uma intencionalidade, um envolvimento com a realidade. Ainda existe no estágio, uma burocratização muito profunda, com fichas de observações. Faltando nas atividades que ali realizam uma orientação que leve à crítica, em que o professor orientador do estágio estimule o aluno a proceder criticamente a questionar a realidade levando à discussão da práxis.

Segundo Parecer do CNE/CES no. 15/2005:

O estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (CNE 15/2005, p. 3).

O estágio provém de uma bagagem teórica e deve partir de projetos que sejam aprovados e orientados por um professor responsável. A atividade deve ser realizada em conjunto com as escolas conveniadas, com uma porcentagem no próprio Campus de Ribeirão Preto da FFCLRP-USP, através de Oficinas, contemplando atuação, proposição ativa, pesquisa e reflexão para a integração entre os alunos e os demais departamentos. Os projetos devem garantir a diversidade de áreas do conhecimento.

Dentro das dinâmicas participativas, incluímos também além dos estágios supervisionados obrigatórios, realização de seminários, pesquisas de campo, visitas a escolas, simulações em laboratório, realização de colóquios e seminários de pesquisa e o incentivo a pesquisas de Iniciação Científica na área da educação musical (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 69).

O Departamento de Música da FFCLRP/USP demonstra em seu PPC (2019) a preocupação do estágio na formação docente, não somente no espaço escolar, mas preparando o docente para atuar com oficinas, participações em seminários, e no campo da pesquisa. Dando ao aluno a oportunidade de uma vivência social integrando a teoria e prática à realidade social, levando à reflexão do processo de ensino-aprendizagem e uma prática crítica e reflexiva de sua práxis. De acordo com o Programa de Formação de Professores/USP (2004):

O “estágio supervisionado” deverá ser distribuído entre diversas disciplinas que integram o programa de formação de professores – sejam elas ligadas aos institutos de origem ou aos departamentos responsáveis pelas “disciplinas pedagógicas” – e assumirá múltiplas modalidades. Suas atividades não devem ser fragmentadas e justapostas, mas ligadas aos Projetos de Formação de Professores da USP, sempre visando a integração das disciplinas e atividades entre si (PFP/USP, 2004, p. 27).

De acordo com o PFP/USP (2004), os projetos que existem no Departamentos de Educação (DEDIC)<sup>14</sup> podem servir como referência para os licenciandos e as atividades práticas de estágio, integrando as atividades na perspectiva da formação da licenciatura, de forma integrada, compartilhando-as com diferentes áreas.

---

<sup>14</sup> O Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC oferece os cursos de graduação Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Biblioteconomia e Ciências da Informação, ambos noturnos. Além disso, seus docentes colaboram nas licenciaturas dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Música. Oferece, também, o curso de Pós-graduação, Stricto Sensu, em nível de Mestrado em Educação.

Uma porcentagem deste estágio deverá ser realizada no próprio Campus de Ribeirão Preto através das Oficinas já oferecidas. Outra porcentagem deverá ser realizada nas escolas conveniadas, de preferência da rede pública de ensino, para que o aluno entre em contato com a realidade do ensino brasileiro e busque, desde já, formas de atuação nesta realidade (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 69).

Diante do exposto, o curso proporciona ao estudante ampla possibilidades de participação de forma ativa no estágio, fazendo que os pilares da Universidade, sejam contemplados no componente estágio, de forma a ampliar o conceito do estágio além dos trâmites legais, contemplando a vivência, a experiência e a reflexão sobre a prática. Essa forma o estágio na licenciatura para formação de um profissional consciente de suas ações perante a sociedade.

## **2.10. Atividades de extensão**

As atividades de extensão são oferecidas como forma de desenvolver as potencialidades profissionais do graduando. O Departamento de Música FFCLRP/USP possibilita oficinas de extensão cultural no próprio Campus de Ribeirão Preto, com espaço próprio e materiais necessário para sua realização, fazendo a interseção entre comunidade e universidade. (PPC/FFCLRP/USP/DM 2019, p.73).

Os cursos de Licenciatura constituirão uma etapa da formação profissional, base do permanente e necessário processo de formação continuada, em que o professor prosseguirá diagnosticando e propondo alternativas adequadas aos desafios de sua ação profissional, bem como participando de projetos de extensão da Universidade (PFP/USP,2004, p. 5).

O Departamento de Música da FFCL/RP abriga diversos projetos de extensão, os quais estão diretamente ligados à natureza do curso, dentre os quais destacam-se: Orquestra USP-Filarmônica; Projeto USP Música Criança; Projeto Musicalização para Pacientes com Doenças Terminais; Estágio em Ciências da Performance; Oficinas Musicais; Apresentações musicais; Monitorias; Monitorias voluntárias; Monitorias Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG). Os projetos são fomentados pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, sempre orientado por professores coordenadores do projeto.

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), alguns projetos em andamento:

- 1) Orquestra USP Filarmônica: este projeto iniciou-se em 2011, sendo composto por alunos do Departamento, e conta com 30 bolsas da reitoria da USP, desde 2019 tem sua

dotação orçamentária própria, tendo mais de 116 apresentações realizadas, concertos, recitais de óperas em Ribeirão Preto e região.

- 2) Projeto USP-Música-Criança: este projeto teve início em 2016, contando com a participação de alunos, professores, funcionários, pós-graduandos e pesquisadores pós-doutorado da USP. Tem como objetivo viabilizar a melhoria na qualidade de vida das crianças, de baixa renda, através da formação profissional na música como, cantores, instrumentista, futuros professores ou mesmo apenas apreciadores com a formação crítica e reflexiva sobre a música. O projeto é realizado em três frentes: em seu núcleo em São Joaquim da Barra (120 alunos); Campus de Ribeirão Preto e em cinco escolas públicas municipais de Ribeirão Preto.
- 3) Projeto Musicalização para Pacientes com Doenças Terminais: o projeto acontece na Divisão de Oncologia Clínica do Hospital das Clínicas da FMRP, durante as sessões de quimioterapia dos pacientes com câncer. Financiado pelo programa de bolsas da USP, o bolsista desenvolve atividades rítmicas, construindo instrumentos de percussão, canções e cânticos. Há também os alunos voluntariados que participam desse projeto.
- 4) Estágio em Ciências da Performance: vinculada a uma disciplina do curso, com a mesma nomenclatura, proporciona a prática do ensino do instrumento para a comunidade externa a Universidade, é oferecido o ensino de violão, flauta, viola, piano, violoncelo, voz e percussão
- 5) Oficinas Musicais: são oferecidas à comunidade, servindo como estágio aos alunos de Licenciatura, são direcionadas à comunidade através de atividades de aulas de instrumentos (piano, violão, percussão, canto, canto coral e teoria musical).
- 6) Apresentações Musicais: consiste desde apresentações de instrumentos solo até a formações de orquestras, sempre de forma gratuita a comunidade. Realizadas em diversos espaços (público ou privado).
- 7) Monitorias: as monitorias podem ser remuneradas ou não, têm como objetivo incentivar alunos da graduação a aperfeiçoarem seus estudos em uma área do conhecimento.
- 8) Monitorias Voluntária: essas monitorias não são remuneradas, somente podem atuar os alunos que completaram as disciplinas pleiteadas e que estiverem matriculados.
- 9) Monitorias Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG): são voltadas a estudantes de todos os cursos da USP que tenham bom rendimento escolar, e tenham cursado a disciplina pleiteada com destacado desempenho, requisito necessário para desenvolver as atividades de Monitoria.

Os Projetos de Extensão contribuem significativamente na relação entre a graduação e sua atuação social, visando aproximar a comunidade com a universidade, oferecendo a vivência a reflexão da práxis.

A universidade demonstra a preocupação de atender aos requisitos de um currículo que se preocupa com a formação do aluno de forma compartilhada a sua realidade social, atendendo de forma integrada à população, não apenas com o conteúdo, mas de maneira ampla, relacionando a prática e a teoria de forma indissociável. Várias possibilidades do cumprimento do estágio são disponibilizadas ao educando, atuando diretamente com o ensino musical junto à comunidade.

Dessa forma, as monitorias, oficinas e projetos, promovem a vivência com a docência. Embora esse estágio, esteja relacionado com a Faculdade e não diretamente na sala de aula, dentro da escola pública, faz com que o aluno reconheça e valorize a profissão docente.

### SEÇÃO 3. TERCEIRO MOVIMENTO “SCHERZO”: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.

O terceiro movimento de uma Sinfonia Musical tem um andamento mais brilhante e vigoroso. As composições de L. V. Beethoven<sup>15</sup>, utilizavam o termo “*scherzo*” em suas sinfonias, como forma de torná-la mais vigorosa (BENNETT, 1986, p. 48).

Seguindo a ideia, o terceiro movimento da dissertação irá apresentar a metodologia, o percurso investigativo e as abordagens que foram devidamente planejadas e estruturadas para a concretização do estudo. Como forma de conseguir responder as indagações da pesquisa, se faz extremamente necessário estruturar alguns procedimentos e ferramentas utilizados.

A metodologia de investigação científica utilizada foi a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa, tem como principal enfoque o caráter subjetivo do objeto analisado, suas experiências individuais, e particulares de cada participante. Ou seja, ela parte do contato direto do pesquisador e a sua fonte de pesquisa. Lakatos e Marconi (1996) salientam que a abordagem qualitativa tem como premissa a análise e interpretação da complexidade do objeto, com ênfase nos processos e significados. Lüdke e André (2003) complementam ao dizerem que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

1. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo;
2. Os dados são predominantemente descritivos;
3. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
4. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
5. A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE e ANDRÉ 2003, p. 11-12-13).

Dessa forma, verifica-se como o problema se manifesta no cotidiano, interagindo de maneira vivencial e diária a partir do grupo pesquisado, sendo necessária a observação e análise dos dados obtidos durante o processo.

De acordo com Ludke e André (2003), os estudos acadêmicos são requeridos quando, não temos informações suficientes para responder nossas indagações. Construimos a partir de

---

<sup>15</sup> Ludwig van Beethoven (1770-1827) foi um compositor, regente e pianista alemão.

informações, métodos e técnicas para realizar a pesquisa. Somente assim, podemos buscar respostas sobre a inserção dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música perante o campo de atuação e os saberes adquiridos durante a sua formação docente. Para Cellard (2014), é por meio de análise documental e de informações consideradas relevantes que podemos criar conceitos, investigar dados e levantar questões para o esclarecimento do tema. Considerando a formação do professor em música, as políticas públicas que orientam essa formação, a influência do currículo e os saberes da profissão.

A pesquisa é constituída por levantamento bibliográfico, pesquisa de produções acadêmicas no banco de dados da Capes, análise documental, análise de normativas legais do CNE e CEE/ S.P, referente à formação de professores, cursos de licenciatura em música e análise do Projeto Pedagógico do Curso. Como instrumentos de apreensão de dados pesquisa, foi utilizado para levantamento de dados sobre os egressos, questionários e entrevistas. Cellard (2014) afirma que o levantamento bibliográfico consiste em uma coletânea de documentos usados pelo pesquisador, que possa ter a colaboração de ideias, para dar suporte a investigação. Assim, o levantamento bibliográfico é o “conjunto dos documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2017, p. 126). Por isso, é importante compreender o nosso corpus, já que ele irá nortear o levantamento bibliográfico, através de leituras de produções acadêmicas, e o contato com pesquisadores, que possuem a mesma preocupação temática ou estão inseridos na mesma área de pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa, é necessário olhar os dados e confrontá-los com as evidências e as apreensões de dados, em conjunto com conhecimento teórico adquirido durante o processo de investigação. Para a coleta das informações, fizemos a escolha do questionário como ferramenta principal, seguido da entrevista sem estruturada.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 21), há que esclarece o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador”. Já a entrevista semiestruturada oferece a possibilidade em transitar de acordo com as respostas dos participantes. Dessa forma, podemos selecionar apenas o contexto que responde as indagações da pesquisa.

Após a obtenção dos dados, foi recorrido à técnica da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2017), que se faz presente na Análise Temática. A priori, a análise foi composta por duas categorias: Formação Acadêmica e Inserção profissional.

### 3.1. Local e Fontes de Pesquisa

No âmbito da pesquisa qualitativa, é necessário definir o local do objeto de estudo. No caso, escolhemos a Universidade de São Paulo, na FFCLRP, no Departamento de Música, localizada na cidade de Ribeirão Preto, interior paulista.

A Lei Complementar 760/94 estabelece as Diretrizes para Organização Regional do Estado de São Paulo, situando a cidade de Ribeirão Preto como uma metrópole, de acordo com o estudo conduzido pela Empresa Paulista de Desenvolvimento Metropolitano (Emplasa)<sup>16</sup>. “A Região Metropolitana de Ribeirão Preto é composta por 34 municípios, com uma população de aproximadamente 1,6 milhões de habitantes, segundo estimativas do FIBGE de 2015, o que representa 3,71 por cento do total do Estado” (EMPLASA, 2016, p. 6).

A institucionalização da Região contribuirá para os desenvolvimentos regional e urbano do Estado de São Paulo e do País. Tal fato permitirá ações compartilhadas e promoverá o planejamento regional, a organização e as funções públicas de interesse comum dos municípios. Desta forma, são focados o desenvolvimento e o bem-estar da população, por meio de políticas públicas integradas de transporte urbano e regional, habitação, saneamento, meio ambiente, além do desenvolvimento econômico-social (EMPLASA 2016, p. 6).

Ao ser classificada como uma metrópole, os municípios que integram Ribeirão Preto se fortalecem economicamente, tendo uma melhoria nas condições de vida da população e da sua região. “A região abriga importantes equipamentos de referência nacional em serviços de alta complexidade de saúde e de educação e pesquisa, despontando com circuitos de ações que promovem a inovação tecnológica no interior paulista” (EMPLASA, 2016, p. 5).

Como polo de estudo pesquisa e cultura, a Universidade de São Paulo (USP) tem papel fundamental nesse contexto, influenciando a qualidade e o desenvolvimento científico da região. A Universidade de São Paulo foi criada a partir do Decreto Lei No. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, sendo umas das mais importantes instituições de ensino superior do Brasil.

**Art. 1º** – Fica criada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo.

**Art. 2º** – São fins da Universidade: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida ;c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres (Decreto Lei No. 6.283/34).

---

<sup>16</sup> A instituição pública vinculada à Secretaria Estadual de Governo. Cf: <http://emplasa.sp.gov.br/emplasa/>. Acesso em 22 de jan. de 2021.



De acordo com a página oficial da USP, a instituição é pública e mantida pelo Estado de São Paulo, ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico (SDE), reconhecida nos rankings mundiais de qualidade de ensino, principalmente diante do desenvolvimento de pesquisas científicas. O desempenho gerado durante 85 anos, integra a USP a um grupo seletivo de instituições com alto padrão mundial, dedicados a todas as áreas do conhecimento. Possui 42 unidades de ensino em todo o Estado, com cerca de 58 mil alunos. O curso de Pós-graduação possui 239 programas, com 30.000 matriculados.

Em 1966, foi criada em São Paulo a Escola de Comunicações Culturais. Atualmente sob o nome de Escola de Comunicações e Artes (ECA), por ser formada por uma diversidade de área, sendo caracterizada como uma Escola da Contemporaneidade. De acordo com a página oficial (2015):

Nestas quatro décadas de investimento em ensino e pesquisa científica, nossa Escola já formou inúmeros profissionais e cientistas de alto nível. A primeira turma formou-se em 1970. De lá para cá, a ECA tem se destacado não apenas em número e diversidade de cursos, mas também pela qualidade do seu corpo docente. Hoje é uma instituição de referência para toda a América Latina. No cenário internacional consolidou seu prestígio como uma instituição que mantém o nível de excelência nas áreas das Comunicações e das Artes. A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional. São muitos alunos estrangeiros vindos da África, Europa e América que aqui estudam (ECA-USP, 2015).

Segundo a ECA-USP, há atualmente 22 habilitações profissionais, 15 delas na área de Artes: Cenografia, Direção Teatral, Interpretação Teatral, Teoria do Teatro, Escultura, Gravura, Multimídia e Intermídia, Pintura, Canto e Arte Lírica, Composição, Instrumento, Regência e Licenciatura em Educação Artística em Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música.

Somente em 31 de julho de 2001, o Conselho Universitário, deliberou a criação e instalação do Curso de Música no Campus de Ribeirão Preto, sendo uma extensão da ECA de São Paulo. Em 14 de dezembro de 2010, foi deferido um Departamento de Música da FFCLRP-USP, com o Conselho de Departamento próprio, com o comprometimento de desenvolver a Música no Campus de Ribeirão Preto (PPC/FFCLRP-USP/DM PPC/DM, 2019).

Segundo o professor Rubens Ricciardi<sup>17</sup>, a desvinculação do Departamento de Música de Ribeirão Preto em relação à ECA, foi a primeira grande conquista

---

<sup>17</sup> Prof. Dr. Rubens Ricciardi. É hoje professor titular e chefe do Departamento de Música da FFCLRP-USP, do qual foi fundador. É fundador e diretor artístico do Ensemble Mentemanuque (desde 1993) e da USP-Filarmônica

obtida, dado que por ser um departamento independente, temos condições necessárias para ter uma orquestra. A reitoria soube compreender que o departamento de música de Ribeirão Preto merecia o mesmo tratamento que o departamento de São Paulo e, por este motivo, atendeu a proposta (MEGDA, 2014, p. 6).

A missão do Departamento de Música da FFCLRP/USP é de “promover e desenvolver atividades de arte, ensino, pesquisa e extensão, norteando a práxis musical, tendo como referências a suas próprias pesquisas”. (Avaliação Institucional USP, 2010-2014).

O Departamento de Música, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do curso, por ser uma universidade pública e gratuita, apoia a função de arte, pesquisa e extensão, que são os pilares do ensino universitário por excelência, e promove a inter-relação entre a universidade e a sociedade. Tem como objetivo desenvolver nos graduandos, os valores profissionais éticos e estéticos, a partir de trabalhos mútuos, respeitando a diversidade, a liberdade e o discernimento próprio, norteando a conduta profissional.

### **3.2 Percurso inicial da pesquisa**

O percurso inicial da pesquisa foi realizado através do levantamento de produções partindo do Banco de dados de Teses e Dissertações, nos níveis Doutorado e Mestrado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontrados 3654 resultados na busca com a temática Música. Realizada a filtragem com a temática professores de Música, foram encontradas 1212142 publicações. Com o descritor “Egressos do curso de Música”, nenhuma publicação foi encontrada. Com o descritor “Formação de Professores de Música no Estado de São Paulo de 2010 a 2018”, foram encontradas 504 produzidas na área.

Ao analisar os resumos das 504 teses e dissertações, a ênfase na formação docente, poucas publicações contemplavam a temática, apenas quatro publicações, sendo 3 (três) Teses de Doutorado, apenas 1 (uma) Dissertação a nível Mestrado. O quadro abaixo relaciona as Teses encontradas na pesquisa.

---

(desde 2011). Desde 2012, é coordenador científico do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM), contemplado pelo Programa de Incentivo à Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa da USP; e também diretor científico do Centro de Memória das Artes, projeto contemplado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. Lidera o grupo de pesquisa Poésis, Práxis e Theoria em Música pelo CNPq. Disponível em: [http://musica.ffclrp.usp.br/rubens\\_curriculo.html](http://musica.ffclrp.usp.br/rubens_curriculo.html), acesso em 29/10/2020

**Quadro 1.** Teses e dissertação com a temática: Formação de professores em Música.

Autor	Título	Nível	Instituição	Data
CISZEVIK, Wasti Silverio	A Educação Musical em Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo	Mestrado em MÚSICA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO	01/07/2011
PICHONERI, Dilma Fabri Marão	Relações de trabalho em música: a desestabilização de harmonia	Doutorado em EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	01/07/2011
ESPERIDIÃO, Neide	Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema.	Doutorado em EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo	01/09/2012
MAKINO, Jes-sica Mami.	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a o crepúsculo e o silêncio	Doutorado em MÚSICA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, S.P	28/02/2013

Fonte: Quadro sínteses elaborado pela autora, a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (08/2019).

O quadro I dispõe de algumas teses relacionadas com a formação docente em música. A tese da autora Esperidião (2011) foi a que mais se aproximou da temática sobre a formação docente em Música, sendo fonte de referência para a dissertação. A tese de Pichoneri (2011), trata-se da relação trabalhista de músicos da orquestra sinfônica, embora trabalhe com a formação docente, o foco principal da pesquisa está relacionado ao mundo do trabalho do músico. A tese de Ciszewisk (2011), trabalha com a relação do ensino de música nos Cursos de Pedagogia, com o objetivo de analisar o ensino de música dentro do desse curso. A tese de Makino (2013) aborda a relação do estágio dentro do programa PIBID, uma experiência significativa na formação docente em música e pesquisa, enfatiza a importância do estágio como prática efetiva e significativa sobre a profissionalidade docente.

A falta de pesquisa no campo da docência em música traz indicativos que a preocupação dos pesquisadores ainda está calcada na formação musical, nas habilidades técnicas deixando a formação docente sem resultados significativos para novas pesquisas nesse campo.

### 3.3 Percurso Metodológico

Por tratar-se de uma pesquisa que tem como foco os Egressos do Curso, é necessário que a pesquisa seja autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USP. Assim, foi elaborada a documentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>18</sup>, para ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>19</sup>, que representa e estabelece a relação de ética da pesquisa realizada na Instituição. Toda a documentação foi enviada através da Plataforma Brasil<sup>20</sup> no dia 14/11/2018 e somente em 14/06/2019 foi liberado o Parecer do Aceite da Pesquisa (ANEXO A, p. 145).

Após a devida autorização por parte do Comitê de Ética em Pesquisa, iniciou-se com o primeiro contato junto ao Departamento de Música FFCLRP/USP. No dia 10 de julho de 2019, com o intuito de encaminhar via Departamento, e-mail aos egressos convidando-os a fazer parte da pesquisa através de um questionário a ser respondido no Google Forms, com questões de múltipla escolha através do endereço eletrônico: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScupJzO5VfV2w4Ft0SJ5B94HnQv8Gqf\\_G\\_J2axKCSOrkfeDDA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScupJzO5VfV2w4Ft0SJ5B94HnQv8Gqf_G_J2axKCSOrkfeDDA/viewform).

No dia 07 de agosto de 2019, através do contato com o Chefe do serviço da graduação, tentando obter a confirmação dos egressos de Licenciatura em EAHM/USP, informou que através do Departamento de informática da Universidade, disponibilizou o número de 35 egressos de Licenciatura nos anos de 2014 a 2018, e encaminhou os e-mails diretamente aos egressos do Curso EAHM.

Em 10 de agosto de 2019, começaram a apreensão de dados da pesquisa por meio do questionário. Resultando a seguinte informação, inicial:

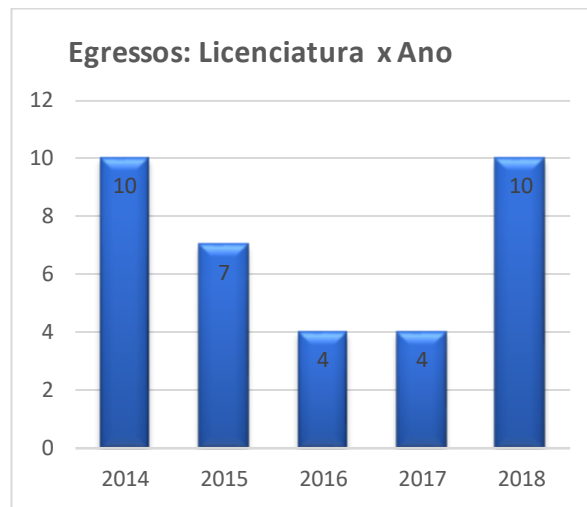
---

<sup>18</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar; <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

<sup>19</sup> É um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos

<sup>20</sup> É um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

**Gráfico 1.** Demonstra o número de Egressos e Ano formandos (2014 a 2018).



Fonte: Produzidos pela autora, através dos dados da pesquisa do Departamento de Tecnologia da Informação FFCLRP-USP (2019).

O gráfico 1 demonstra o número de formandos no curso de licenciatura a partir de 2014 a 2018, em que é perceptível uma queda a partir dos anos de 2015 a 2017, retomando novamente em 2018. Mesmo assim, apesar do ingresso de 40 alunos anualmente na graduação, poucos terminam o curso em licenciatura. A escolha pelo curso na modalidade bacharel é maior que pela licenciatura.

O gráfico é apresentado de forma a mostrar aspectos quantitativos, embora a pesquisa tenha a sua base fundamentada em aspectos qualitativa (os dados contribuem para a análise, orientando quanto ao número de participantes, que formam o escopo da pesquisa). Observa-se a escolha dos alunos pelos cursos de licenciatura com menor adesão ao Curso de Bacharelado, dado esse, contribui significativamente para a pesquisa.

Após o envio do questionário, foram recebidas 15 respostas, tendo sido então encaminhado o e-mail aos egressos que participaram do questionário, de forma a selecionar os que estavam trabalhando com a docência. Ao final, houve a participação de 7 egressos. Ressalta-se que todos os participantes do questionário (APÊNDICE A, p. 142), deram o aceite de participação no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B, p. 146).

**Quadro 2.** Caracterização dos Egressos em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música e Formação Acadêmica (2014 – 2018).

Egressos	Ano nascimento	Estado	Sexo	Formação em curso técnico em música	Formação Acadêmica	Profissão	Atuação	Motivo da escolha do curso
EM 1	1978	S.P	M	Sim	Especialista	Professor de Música	Escola Pública e Privada	Interesse em docência
EM 2	1991	S. P	F	Sim	Graduação	Professor de Música	Empresa privada em outra área	Ampliar conhecimentos
EM 3	1985	M.G	F	Não	Graduação	Professor de Música	Músico	Contato com Música desde infância
EM 4	1991	S. P	F	Sim	Graduação	Professor de Música	Professor Projeto ALMA e professor autônomo de música	Maior campo de atuação na área
EM 5	1991	S. P	F	Não	Graduação	Coordenador	Coordenador Projeto GURI e professor autônomo de música	Contato com Música desde infância
EM 6	1992	S. P	F	Sim	Mestrando	Professor de Música	Professor Projeto GURI e professor autônomo de música.	Interesse em docência
EM 7	1997	S. P	M	Não	Graduação	Professor de Música	Professor curso livre de música	Interesse em docência
EM 8	1994	S. P	M	Não	Especialista	Professor de Música	Professor Música, em escola pública	Contato com Música desde infância
EM 9	s/dat	S. P	M	Não	Graduação	Professor de Música	Músico e professor autônomo de música.	Contato com Música desde infância
EM 10	1995	S. P	F	Sim	Graduação	Professor de Música	Músico e professor autônomo de música	Interesse em docência
EM 11	1989	S. P	M	Não	Especialista	Outra	Empresa privada em outra área	Contato com Música desde infância

E.M 12	1994	S. P	M	Não	Graduação	Professor de Música	Professor Música, em escola pública e Músico	Contato com Música desde infância
E.M 13	1989	M.T	M	Sim	Graduação	Professor de Música	Professor Música, em escola pública	Interesse em docência
E.M 14	1994	S. P	F	Não	Mestrando	Professor de Música	Professor Projeto GURI e estudante	Maior campo de atuação na área
EM 15	1983	S. P	M	Sim	Graduação	Outra	Professor autônomo de música e Autônomo em outra área	Facilidade no vestibular

**Fonte-** Resultados da Pesquisa com Egressos através do questionário, elaborado pela autora.

O quadro acima relata com os dados obtidos às respostas ao questionário, com a finalidade de conhecer e diagnosticar os egressos por meio de: dados pessoais, escolha do curso, formação acadêmica, inserção profissional, campo de atuação e a relação entre os conhecimentos do curso e a profissão.

O questionário é composto por 14 questões (APÊNDICE B, p. 144) que abordam: informações pessoais, formação acadêmica, informações sobre o ano de ingresso do curso, atuação profissional, motivos de escolha do Curso de Licenciatura em Música. Como forma de manter o sigilo e a integridade dos participantes da pesquisa, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (ANEXO B, p. 146): “Nenhum de seus dados pessoais serão divulgados, garantindo assim seu anonimato”. Foi utilizado para cada participante a sigla E.M (Egresso de Música), com seus respectivos numerais sequenciais de participação.

A análise dos dados do questionário, especificamente na questão 11, teve como eixo central a necessidade de tocar um instrumento, sendo considerado como fator essencial para a docência em música. A resposta de 100% dos egressos foi positiva, no sentido de que para ser professor de música, é preciso tocar algum instrumento. Isso reforça a ideia da prova de habilidades específicas em conhecimento musical.

Outra porcentagem totalizada em 100% foi correspondente a questão 12 do questionário, relacionada aos saberes docentes. Todos os egressos responderam que é necessário ter o conhecimento específico, bem como o pedagógico, porém ainda perpetua algumas dúvidas sobre essa temática, que será discutida na próxima seção.

Ambas as questões (11 e 12) não fizeram parte do quadro: Caracterização dos Egressos, por terem sido a mesma resposta por todos os participantes.

Pensando em resultados satisfatórios e a necessidade de maior aprofundamento, foi utilizado outro instrumento de coleta, a entrevista, visto que é uma técnica metodológica aplicada a pesquisa qualitativa. Esse instrumento é capaz de oferecer e produzir novos conhecimentos acerca de um fenômeno, ou uma área que possui um conhecimento prévio.

Entrevista como técnica de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (ROSA E ARNOLDI, 2006, p.17)

De acordo com as autoras, a entrevista é complexa, depende de vários fatores internos e externos, envolvendo a inter-relação entre o entrevistado e o entrevistador, até mesmo o conhecimento que o entrevistador possui sobre a temática.

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa dos entrevistados, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 1992, p.261).

Foi escolhida para a pesquisa a entrevista semiestruturada. Nesse modelo, existe um roteiro pré-estabelecido, quanto ao momento das perguntas, sendo que pode ser variada de acordo com a resposta do entrevistado. “A entrevista semiestruturada é elaborada de acordo com um esquema que permite adaptações” (LUDKE E ANDRÉ, 2003, p. 34).

Assim, as perguntas são relativamente livres, o pesquisador pode nesse tipo de entrevista, acrescentar alguma questão que não estava prevista, dependendo do que o entrevistado responder, levando a análise e aprofundamento sobre a interpretação da pergunta.

Ao pesquisar os egressos e sua inserção profissional, foi investigado a priori, como a sua formação influenciou na inserção desse profissional no mundo do trabalho e, também, o quanto a sociedade tem interferido diretamente em sua escolha profissional. Também se observou a relação entre o instrumentista e o professor, principalmente no que tange a profissão e as políticas públicas.

Nessa etapa, é importante ressaltar como os entrevistados respondiam ao contato por e-mail ou mesmo por telefone (informações obtidas através do questionário), totalizando os 15



participantes do questionário, 7 responderam ao aceite da entrevista. Entre os egressos, foram entrevistados sete (7) pessoas. Cinco (5) entrevistas foram feitas via Skype, através de Vídeo Chamada, que foram gravadas e transcritas mantendo a fidelidade do entrevistado, continuando o anonimato do participante da entrevista. Duas (2) entrevistas foram feitas em local escolhido pelo participante, combinando antecipadamente o melhor horário tanto para a pesquisadora quanto para o egresso.

É necessário observar alguns fatores durante a entrevista, como a confiabilidade e a diversidade de entrevistados. Assim, nem sempre o entrevistado escolhido era o mais indicado a responder a pesquisa, mas foi o participante que se dispôs a contribuir com o estudo. Por esse motivo, em alguns momentos foi preciso modificar a orientação da pergunta, para melhor compreensão do(a) entrevistado(a), mas sem interferir na resposta.

Alguns egressos se sentiram à vontade de conversar e expor muito claramente seu ponto de vista quanto a inserção profissional. Foram unânimes em reconhecer a contribuição da graduação em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP para sua formação.

A relação entre pesquisador e entrevistado aconteceu de maneira tranquila. Cada entrevista possui uma particularidade e as reações dos egressos foram únicas, de acordo com cada aspecto abordado. As entrevistas ocorreram no mês de agosto até setembro de 2019, com a duração em média de 50 minutos. Foram gravadas pelo celular da pesquisadora, devidamente autorizada pelo egresso, e posteriormente, transcritas na íntegra, preservando a identidade de cada egresso.

Como forma de analisar os dados obtidos através do questionário e da entrevista, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, obtidos segundo os preceitos de Bardin (2017):

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 interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN 2017, p. 42).

De acordo com Bardin (2017), a análise das entrevistas envolve o método de investigação, destacando que os sujeitos se relacionam com os objetos do cotidiano e com o meio. A Análise do Conteúdo concretiza o seu desenvolvimento em torno de um campo teórico, utilizando de técnicas apropriadas. Dessa forma, evita-se o subjetivismo na interpretação dos dados apreendidos.

### 3.4. Análise de Conteúdo

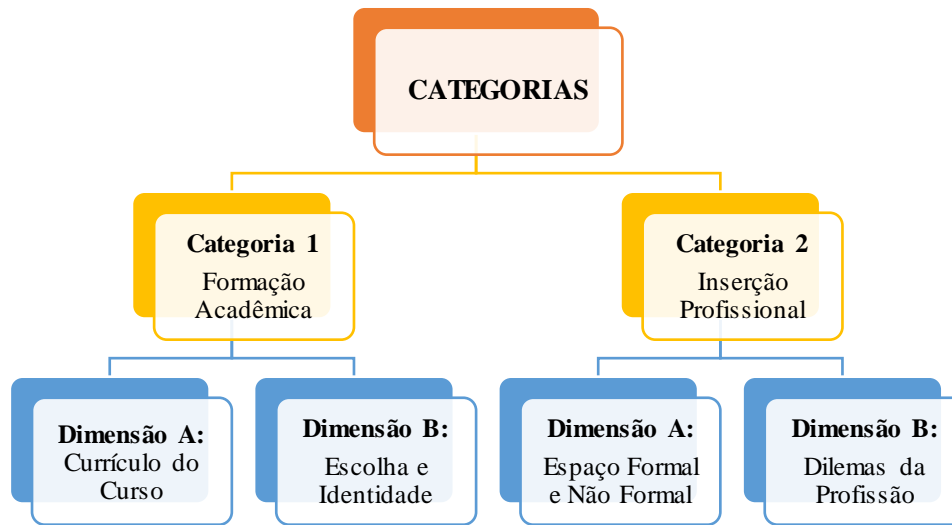
Na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017), utilizada nessa pesquisa, resulta o desenvolvimento de uma análise temática. Esse tipo de análise consiste em identificar os temas significativos que apresentam nos discursos dos participantes. Tais temas, que apresentam com mais incidência dentro das análises, são utilizados como forma de demonstrar opiniões, valores e crenças, contribuindo para melhor interpretação dos resultados.

Dessa maneira, a análise temática permitiu identificar as categorias, também chamadas de núcleos de sentido, que formam o discurso, bem como as subcategorias, para abordagens mais específicas. Após identificadas e codificadas as unidades de análise, define-se as categorias, que consiste no procedimento de agrupar e classificar dados com parte comum entre eles. Tais categorias, representam o resultado dos aspectos mais importantes no processo de análise, fundamentando-se no problema e nos elementos de análise.

As duas categorias principais na pesquisa são: 1) Formação Docente; 2) Inserção Profissional. A análise partiu dos questionários e das entrevistas, mergulhando profundamente nas falas dos entrevistados e comparando-as. Após a leitura e discussões sobre o tema, os dados ofereceram algumas possibilidades interpretativas. Assim, a partir escrita metodológica, os dados começam a apontar caminhos a serem analisados. Dessa forma, orientam a maneira de atingir o objetivo proposto na pesquisa, não deixando que ela se perca no tempo, espaço. Utilizando a análise categorial, é possível analisar os dados disposto por meio da entrevista, de maneira qualitativa, interpretando valores, opiniões, atitudes e crenças.

Como forma de realizar uma análise mais profunda e qualitativa, tais categorias foram trabalhadas através de dimensões. Dessa maneira, as dimensões determinam as direções das análises dos resultados, estabelecendo a percepção do campo a ser analisado e interpretado. A construção das categorias de análise temática e suas dimensões ficaram distribuídas da seguinte maneira:

**Figura 1.** Organograma da construção das categorias de análise temática



Fonte: Elaborado pela autora

O organograma, demonstra de modo panorâmico a construção categorial e temática para a análise do corpus da pesquisa (BARDIN, 2017). Essa categorização foi identificada, a partir das respostas dos egressos ao questionário e as entrevistas, que foram reunidas de forma temática em razão das características e dos elementos presentes, considerados relevantes para análise de conteúdo.

A categoria 1 parte do pressuposto da compreensão da formação acadêmica do egresso diante da contemporaneidade e a influência na sua formação profissional. A partir desta categoria, originaram-se as questões para observar as dimensões, que estão diretamente influenciando a resposta dos egressos, aos questionamentos sobre sua profissão.

Diante da formação acadêmica, deve ser analisada além da sua formação acadêmica científica a sua formação cultural e social. A dimensão A da Categoria 1 vem orientar a análise a partir das propostas norteadoras do PPC do Curso, ao qual traz em sua organização, e também, propostas de uma formação orientada segundo uma determinada estrutura, política, social, pedagógica, cultural e econômica. Essa dimensão leva a reflexão sobre os objetivos do curso, de forma crítica e atuante.

A dimensão B da Categoria 1 vem contribuir para identificar a escolha sobre sua carreira e a identidade do curso. Através dela, podemos entender a escolha do egresso no campo da atividade profissional, relacionando o processo de ensino aprendizagem perante a sociedade

contemporânea. Com o intuito de preparar o egresso, de forma a atuar conscientemente e com responsabilidade.

Passando a análise para a segunda categoria, aqui o objetivo é responder a problemática sobre a inserção profissional do egresso ao mundo do trabalho ao indagar sobre a inserção do egresso no mundo do trabalho e o campo de atuação profissional.

A Dimensão A da Categoria 2 trata do Espaço Formal e Não Formal de atuação do egresso, que corresponde ao campo de atuação, onde os participantes encontram seu nicho de trabalho, já que a formação em música oferece uma gama de possibilidade no mundo do trabalho. Isso faz com que pare uma série de dúvidas e questionamentos, em especial ao espaço do professor de música e o reconhecimento no espaço formal e não formal de educação.

A Dimensão B da Categoria 2 trata dos Dilemas da Profissão, que vem contribuir para o reconhecimento da sua profissionalidade no âmbito social, político e cultural. O objetivo é identificar como os egressos desse curso em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP conseguem se reconhecer na sua profissão, seja como instrumentista ou professor, bem como os seus anseios, sua segurança e sua construção social.

Na Seção IV, partimos para a análise dos dados, relacionando a pesquisa documental, publicações, regulamentações, o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), o questionário e entrevistas, que culminaram com a investigação e interpretação dos dados obtidos e especificados.

## SEÇÃO 4. QUARTO MOVIMENTO “CODA”: ANÁLISE E CRUZAMENTO DOS DADOS

Nesse movimento utiliza-se, o termo “*Coda*”, que vem da expressão italiana que significa, preparação para o final da música, que está sutilmente metaforizado. A Seção 4 partirá para a análise das categorias e suas dimensões, ancorada nos autores apresentados durante a Seção 1 e 2, que discutem o campo epistemológico da música, da licenciatura, da formação de professores, da estrutura do curso através do PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), de normativas que orientam e norteiam o curso, em relação com as respostas obtidas através das entrevistas dos egressos, em uma perspectiva ampliada em educação e música.

Como descrito na seção 3, organiza-se duas categorias para a análise dos dados coletados. Foi utilizado duas categorias escolhidas a priori:

- Categoria I: Formação Acadêmica;
  - Dimensão A: Currículo do curso
  - Dimensão B: Escolha e Identidade
- Categoria II: Inserção profissional.
  - Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal
  - Dimensão B: Dilemas da Profissão

A categoria I parte do pressuposto da compreensão da formação acadêmica do egresso diante da contemporaneidade e a influência na sua formação profissional. Já categoria II vem corroborar para responder a problematização sobre a inserção profissional do egresso ao mundo do trabalho. Ao indagar a inserção, vamos refletir o campo de atuação profissional e os dilemas que permeiam sua profissão.

### 4.1. Categoria I: Formação Acadêmica

A Formação Acadêmica, quando analisada de forma superficial, é considerada como o grau de instrução, que o indivíduo possui na sociedade, correspondente ao nível de educação que ele possui.

Na categoria I, a Formação Acadêmica é situada dentro de amplos aspectos que contribuem na formação consciente do cidadão, não apenas em um sentido conceitual, mas no sentido epistemológico da palavra. Ou seja, o conceito traz significados no âmbito social, mas também com relação aos aspectos, históricos, social, político, cultural e econômico, que envolvem o indivíduo em um sistema que o transforma em um ser social. As dimensões que envolvem a categoria são:

- Dimensão A: Currículo do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música;
- Dimensão B: Escolha e Identidade do Curso, que corroboram para análise e compreensão de sua ampla concepção.

#### **4.1.1. Dimensão A: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da FFCLRP/USP**

O currículo é um dos aspectos que contribui para que o objetivo do curso seja atingido. Por isso, a sua análise é de extrema importância para compreender melhor a escolha do egresso no campo da docência. De acordo com Moreira (2011, p.7), “não é mais possível conceber uma total inocência acerca do significado do conhecimento curricular, preocupado tão somente com o caráter de ordem ou transmissão dos conhecimentos pelas instituições”.

O conhecimento curricular, materializado através da Matriz Curricular do Curso, na pesquisa e na intencionalidade do Projeto Pedagógico de Curso, contempla a produção do conhecimento que é perpassado por questões ideológicas, de poder e de decisões. Historicamente, a música desempenha um papel importante no desenvolvimento humano, contribuindo na formação religiosa, moral, social, na aquisição de hábitos e valores. Dentro do contexto escolar, a música percorre um caminho difícil, perpetuadas por diversas alterações diante das políticas públicas que estruturam e orientam o ensino nas escolas. Acompanhando as políticas educacionais, sabe-se que as escolas regulares não possuem em seu currículo a disciplina música. Assim, a música acontece no contexto escolar como forma de contemplar a disciplina de Arte, sendo utilizada principalmente para acompanhar algumas disciplinas e também nas festividades, comemorações cívicas ou em projetos de finais de curso.

Desde a implantação da Lei No. 5692/71, a música passou a fazer parte das linguagens da arte dentro do currículo de Educação Artística. Nesse contexto, os professores de Educação Artística devem em sua formação ter o domínio sobre as linguagens da arte, porém não existia clareza quanto as linguagens a serem trabalhadas. Isso fez com que a linguagem das Artes Visuais dominasse o cenário disciplinar da arte nas escolas, até a vinda da Lei 9394/96, que esclarecia esse empasse, definindo as linguagens da arte como: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os professores de educação artística, que por força da lei tiveram uma formação polivalente, pouco puderam contribuir para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, dessa forma, uma prática irrelevante com características de atividade festiva e recreativa (LOUREIRO, 2010, p. 27).

Loureiro (2010) salienta que a prática educacional da música é uma atividade recreativa em escolas públicas, servindo para fortalecer o fazer artístico dentro de um modelo de prática e habilidade. Dessa maneira, a música foi desvalorizada por muitos anos, vista como uma atividade descartável, ainda mais diante das indefinições quanto ao conteúdo escolar e a fragilidade na formação de professores. Ainda nessa direção, Veiga (2017) contribui com a discussão, afirmando:

(...) o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa por uma ideologia, a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para obtenção dos privilégios (VEIGA, 2017, p. 27).

O currículo incorpora uma ideologia, determina os conhecimentos, implica uma análise crítica e interpretativa da cultura dominante, bem como expressa uma cultura. Analisar e interpretar o currículo é examinar as visões que implicam na concepção do ser humano, sua cultura e sua vida social. Evidencia-se, assim, jogos de poder e interesses no discurso, na medida em que o currículo também é uma produção social, historicamente situado.

As alterações realizadas no currículo, atendendo as exigências legais, culminaram nas seguintes modalidades: “1. Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Desenho; 2. Bacharelado em Música-Habilitação em Instrumento, Canto e Composição e/ou Regência” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 219). Para a autora, os cursos de Licenciaturas curtas e plenas de Educação Artística trouxeram uma série de problemas, como a formação de professores em pouco tempo e a diversidade de linguagens, que diminuía expressivamente a qualidade desse ensino. O professor formado em uma habilitação específica passou a trabalhar mais dentro da sua formação. Como a maioria dos professores de educação artística tinham formação em artes plásticas, era exatamente essa linguagem que predominava.

Com a promulgação da Lei 9394/96, que instituiu o ensino de Arte como obrigatório nas escolas brasileira, incluindo as diversas linguagens artísticas, o ensino superior começou a substituir os Cursos de Licenciatura em Educação Artística pelos cursos de Licenciaturas com as devidas habilidades: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança. Acreditava-se na qualidade do ensino com ênfase na sua formação específica, porém, a difícil interpretação da lei, contribuiu para o despreparo de professores que almejavam em trabalhar dentro da sua habilitação, acabaram por atuar de forma polivalente na arte.

As escolas contratam o professor de Arte, nem sempre levando em consideração sua habilidade específica. Tudo isso provocou e ainda provoca um desconforto com relação a reconhecer-se dentro da profissão docente em Música. Assim, é extremamente necessário conhecer o Projeto pedagógico do Curso, como forma de compreender suas alterações e direcionar a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa.

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), visto na seção 2, a organização curricular é formada por dois núcleos de disciplinas: Núcleo Geral e Núcleo Específico. O Núcleo Geral se refere ao grupo de disciplinas comuns aos cursos, divididas em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, são distribuídas em oito semestres, acompanhando os períodos que culminam com sua aplicação.

As disciplinas comuns visam oferecer aos alunos conhecimentos básicos tanto na área prática quanto na área teórica da música. As disciplinas do Núcleo Geral dividem-se em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas eletivas. O Núcleo Geral permite a integração e convivência dos alunos pertencentes às diferentes habilitações, facilitando assim a flexibilização do currículo e mudança de habilitação (PPC/DM, 2019, p. 52).

O Curso de Música da FFCLRP/USP oferece nove habilitações, sendo no Curso de Bacharelado: Canto e Arte Lírica; Flauta; Percussão; Piano; Viola Caipira; Violão; Violoncelo e no Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. O graduando deve cumprir as disciplinas obrigatórias do núcleo geral, independentemente da habilitação escolhida (ANEXO D, p. 149).

As disciplinas eletivas do Núcleo Geral devem ser cumpridas de acordo com a escolha da sua habilitação, que possuem um número de créditos específicos para cada escolha. O estudante poderá requisitar até o quarto semestre o interesse a mudança de habilitação, porém, deve submeter-se a uma nova avaliação instrumental com banca examinadora e ser aprovado pela comissão de professores especialistas (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019).

A abordagem das disciplinas comuns, pertencentes ao Núcleo Geral, tem como objetivo oferecer os conhecimentos na área musical, teórica e prática. Ao analisar percebe-se que ainda existe uma forte tendência ao currículo advindo dos conservatórios e traços do classicismo europeu que está impregnado no currículo do curso. Apenas no 7º e 8º período do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP apresenta a disciplina Música Brasileira I e II. Ou seja, mesmo pertencente a um Núcleo Comum as disciplinas que valorizam a identidade nacional aparecem somente ao final da graduação. Segundo Barbosa (1999, p. 5), “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer



as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura”. É através da arte que identificamos a cultura de um país e, nesse sentido, é de extrema importância conhecer, apreciar, entender e valorizar a cultura nacional.

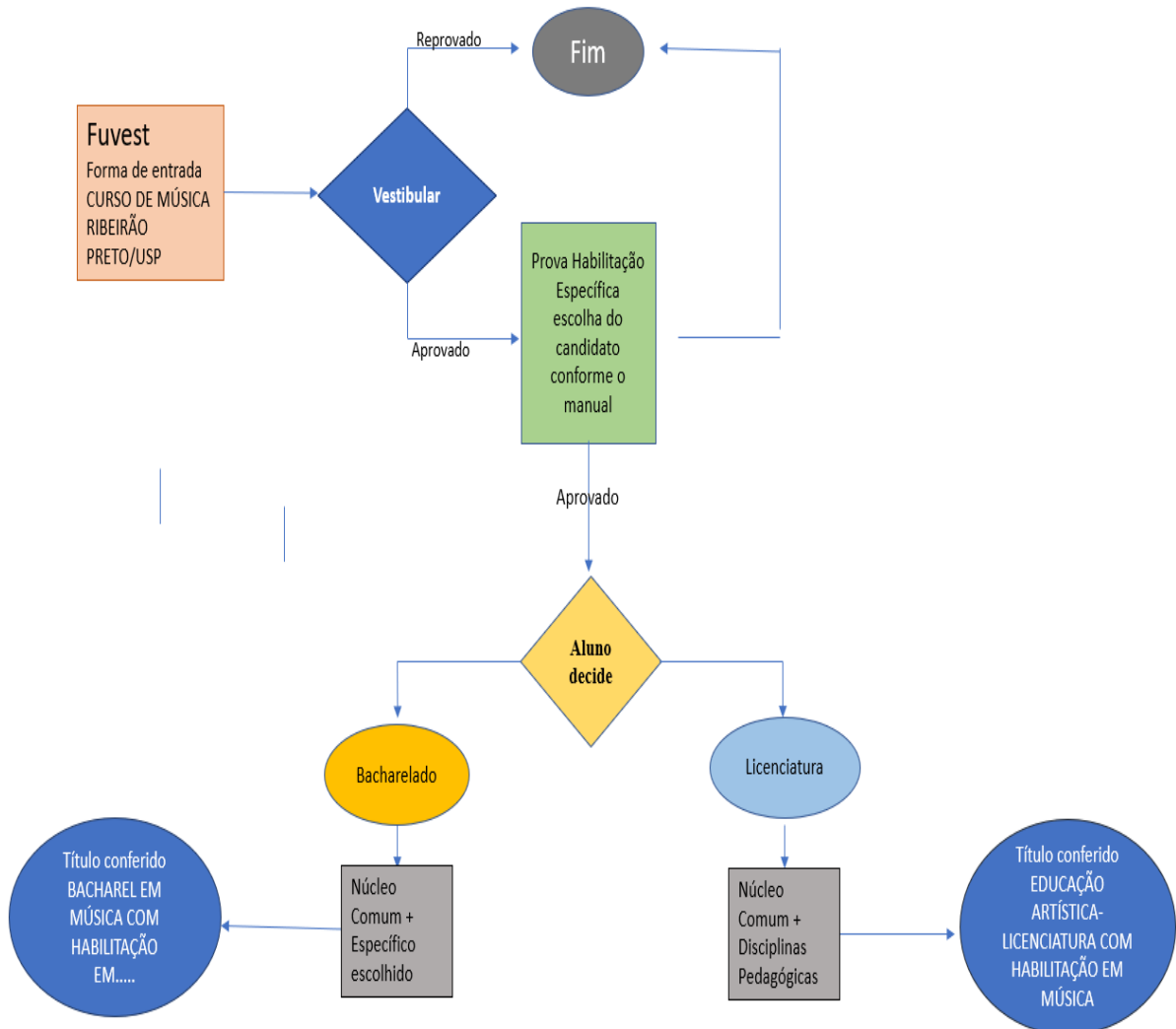
O PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) disserta sobre a convivência entre as nove diferentes habilitações, tanto do Bacharel quanto da Licenciatura. O curso de Bacharel possui 8 habilitações ligadas a prática instrumental e ao aperfeiçoamento musical, visando a excelência da execução, prática e reflexão de repertórios. O Curso de Licenciatura tem como objetivo principal a formação do professor de música para atuar no Ensino Fundamental e Médio.

(...) a diferença da formação entre o licenciando e o bacharel não é um item da estrutura da organização de Cursos de Licenciatura, mas de ordem epistemológica, baseada a dicotomia ensino-pesquisa, entre o saber e o produzir conhecimento (VIANNA,1993, p. 27).

Diante da dicotomia existente nos cursos de Bacharel e Licenciatura, essas duas modalidades são tratadas no currículo de forma distanciadas entre ensino e pesquisa. Uma das grandes vertentes de ambas as modalidades é a própria formação musical do graduando. Segundo o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), a excelência musical será responsável por expandir a qualidade do profissional de música, independentemente da área de atuação.

A Figura 2 nos mostra um diagrama do processo de entrada do graduando no curso de Música da FFCLRP-USP e o processo de decisão entre as modalidades de Licenciatura ou Bacharel.

**Figura 2.** Diagrama forma de entrada do aluno ao Curso de Música/FFCLRP/USP.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019.

O diagrama acima demonstra como acontece o ingresso do estudante na graduação, iniciando pela escolha do curso, segundo o manual da FUVEST (2019). O curso tem a denominação de Música/Ribeirão Preto, o aluno deverá prestar o exame elaborado de acordo com o vestibular Fuvest e também a prova específica em música, como forma de atender aos conhecimentos necessários ao curso, o estudante será aprovado se atingir a média mínima, na prova específica e no Exame da Fuvest. Passando por essas etapas e sendo aprovado, ele escolhe as modalidades oferecidas pelo Curso: 1. Bacharel em Música com Habilitação em: Canto e Arte Lírica; Flauta; Percussão; Piano; Viola Caipira; Violão e Violoncelo ou 2. Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música. Os cursos possuem um currículo diferenciado, de forma a atender as habilidades, competências e saberes específicos de cada um.

Com intuito de orientar e garantir a qualidade na formação docente, a FFCLRP/SP possui o Programa de Formação de Professores (PFP), que define:

As licenciaturas na Universidade de São Paulo estruturam-se basicamente a partir de dois modelos alternativos: a formação do bacharel complementada pelas disciplinas pedagógicas e a opção por um curso específico de licenciatura. A escolha por um desses modelos tem sido – e continuará sendo – uma prerrogativa de cada unidade. Ressalte-se, contudo, que a adoção de uma ou outra opção tem tido reflexos significativos na estrutura curricular. Em geral, enquanto no segundo caso a formação do professor articula-se desde o início com a formação específica, no primeiro, não raramente, esta tarefa tem sido concebida como complementar e posterior à formação do “bacharel” ou do “pesquisador” (PFP/FFCLRP/USP, 2004, p. 15).

Ao optar por cursar licenciatura, o estudante terá como modelo a estrutura curricular diferenciado, articulando no caso da licenciatura o saber específico da docência e sua prática junto à sociedade.

Complementando a perspectiva sobre os modelos de curso (Bacharel e Licenciatura) e analisando as respostas dos egressos sobre a escolha pelo campo da licenciatura, percebe-se que a escolha pelo curso parte do Curso de Música e a modalidade vai se construindo a partir da sua vivência no curso. Aos poucos, o graduando começa a compreender melhor e diferenciar as modalidades oferecidas pelo Curso de Música.

O Departamento de Música/FFCLRP/USP traz informações necessárias sobre o Curso de Música na Modalidade Bacharel e Licenciatura logo no primeiro semestre da graduação, para que o graduando consiga se decidir entre as opções oferecidas. Vejamos alguns relatos de egressos que indicam o caminho que levaram a escolha pela Licenciatura.

No segundo semestre do primeiro ano, você começa a receber uma cartilha que explica o que é o bacharel e o que é licenciatura, grade e horário dos dois...não vou fazer nada com o diploma de bacharel e o diploma de licenciatura, me permite alguma vez, se for o caso, lecionar dentro da escola normal, ou dentro da escola de música, que hoje estão exigindo o diploma de licenciatura sim (E.M.1).

Quando se inicia o curso de música, busca se a graduação, sem nem saber se é licenciatura ou bacharelado, a diferença do curso, da grade curricular eu não sabia de nada, porém a escolha sempre foram eles (direção) (E.M. 2).

No bacharel ele acaba também trabalhando como professor no instrumento e não teve essas matérias da licenciatura (E.M.3).

Há um grande problema entre o bacharelado e a licenciatura porque quando você está dentro da sala de aula é importantíssimo você ter a licenciatura, as matérias específicas da educação e ter a formação musical também, teria de

ter uma formação e nem precisaria ter essa separação em licenciatura ou bacharel, mas algo junto e específico mesmo. eu não sei se a formação somente em conservatório se forma para ir para a sala de aula pois vejo como formação para músico- solo. (E.M.6).

Os egressos em suas respostas demonstram o conhecimento sobre a formação específica no campo da licenciatura e a importância de ter o conhecimento profundo sobre o campo da música. Assim, antes mesmo da graduação, muitos já atuam como professores. Para eles, é muito mais difícil ser um bom instrumentista do que “dar aula”, trazendo mais uma vez o modelo conservatorial como exemplo de docência presente até os dias de hoje. “A tradição do ensino musical no Brasil denuncia a prevalência na formação técnica-instrumental, valorizando a prática e as habilidades técnicas” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 102). Esse modelo explica em grande parte a escolha dos alunos um número maior de egressos no curso de Bacharel, do que nos Cursos de Licenciatura, além de fatores que deixam à docência em um campo de instabilidade, social, política e cultural.

É preciso refletir sobre a composição da matriz curricular que envolve o campo da licenciatura, as disciplinas pedagógicas que subsidiam a formação docente, os estágios que favorecem a relação entre a teoria e a prática, fazendo a articulação entre os saberes pedagógicos, musicais, experienciais que culminam na práxis efetiva. Desse modo, é possível reconhecer a identidade profissional, que envolve as construções sociais e culturais a respeito da profissão, construída pelas práticas, modos de atuar, valorização e no currículo oculto presente nos cursos de formação docente.

A estrutura curricular está organizada em 4 blocos de disciplinas: “Estágios supervisionados, prática como componente curricular, atividades acadêmico-científico- culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural” (PFP/FFCLRP/USP, 2004, p. 15), tal estrutura está representada no PPC/FFCLRP/USP/DM do curso que acompanha a legislação.

O Programa de Formação de Professores vem orientar as atividades necessárias no campo das Licenciaturas contemplando a legislação e a formação ampla na docência, articulando os saberes científicos e práticos à formação do professor. As disciplinas no campo da Licenciatura são oferecidas com intersecção entre outras licenciaturas, como forma de garantir a integração entre a formação docente, já que independentemente da área, todos estão procurando se formar como professores. Porém, existe uma tensão nos relatos dos egressos. Alguns fragmentos da entrevista afirmam a dificuldade de relacionar os conhecimentos pedagógicos com alunos de outros cursos, com vivências totalmente diferentes de sua especificidade.

Dentro das disciplinas didáticas a gente tinha, pedagogia, licenciatura em música e biologia, que são cursos totalmente diferentes, a gente costumava a falar de linguagens, o pessoal da música sentava e falava, pode falar pra mim que eu sei de tudo isso, sabemos as quatro desde que entramos pra fazer música, mas obviamente eles tinham a questão de interatividade que tínhamos que trabalhar a gente interagia com eles, porém pra nós formados em música, com uma vida inteira dentro da música, a gente conseguia enxergar muito bem, mas na hora de passar.. Também não eram tão fáceis assim (E.M.1).

Na época teria, bastante coisas, até mesmo para “conversar” com a pedagogia e continua sem interagir. Eram departamentos separados, aulas separadas, horários separados, falando mal um do outro, havia muitas divergências, dois mundos distintos. As partes pedagógicas eram para a pedagogia e não havia nada voltado para a música, não havia relação e os professores não sabiam como lidar. A parte de música, ensinava somente música, técnico e teórico (E.M.2).

Apesar do testemunho dos participantes, a integração com outros cursos de licenciatura vem contribuir para formação docente de maneira mais ampla, levando o graduando a refletir à docência não somente no campo específico de atuação, mas a profissão docente como um todo. Essa é uma proposta do PFP/FFCLRP/USP e também do PPC/FFCLRP/USP/DM.

Currículos, programas, matérias e materiais do ensino, metodologias e técnicas são apenas pretextos para a densidade das relações que estabelecem entre os seres humanos que se respeitam e se admiram. Constituem-se à docência e a aprendizagem no relacionamento pedagógico da ação da palavra e da palavra ação, pelas quais os sujeitos se fazem singularizados em sua generalidade humana (VEIGA, 2017, p. 155).

Ao pensar na docência no campo educacional voltada a não fragmentação, mas a consciência da formação, outros departamentos corroboram para a ampliar o verdadeiro significado do saber docente que não pode ser exclusivamente do componente curricular, mas de toda experiência e prática na vivência escolar. Dessa maneira, a formação docente contempla um olhar ampliado sobre a sua função na sociedade, valorizando o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Tardif (2010) complementa a discussão sobre a formação docente integrada, pontuando que a prática docente deve se fazer presente no exercício diário, exigindo habilidades pessoais e experienciais para lidar com essas situações. O trabalho docente não pode ser meramente técnico e estanque, mas sim dinâmico, com a reflexão da sua práxis (TARDIF, 2010).

Alguns relatos dos egressos demonstraram a dificuldade da relação de prática ligada a dimensão de cursos distintos, embora as disciplinas correspondam a parte de docência, a música

possui a interatividade prática desde os primeiros anos de seu curso, deixando a relação entre teoria e prática não muito clara.

Os próprios professores, com as atividades que eles traziam, para gente, a gente realiza muito bem, porque a gente sabia o que fazer, mas entre saber fazer e saber como você faz o outro fazer igual, aí já não era algo acessível, talvez nas disciplinas de música a gente conseguia lidar melhor, do que na de didática, a quantidade de disciplinas, disciplinas essas que eram ministradas de forma muito teórica, não querendo desmerecer a teoria, ele é válida, mas pra uma profissão tão prática (E.M.1).

A gente teve matéria de Estética e História da Arte, mas era puramente filosofia, concordo que tem que ter, mas na licenciatura faltou uma coisa relacionada a educação artística em si. A que a gente vê são coisas gerais, Didática, Psicologia, ainda a gente fazia com outros colegas de outros cursos, mas eu sinto que na licenciatura faltou importância um pouquinho maior para o egresso se sentir mais seguro (E.M.7).

Diante das respostas, percebe-se que ainda existe uma dicotomia entre a teoria e a prática, trazendo a reflexão que a prática da docência ainda está restrita ao ensino do conteúdo específico. Ou seja, a formação docente é trabalhada em seu aspecto individual e quando ela é levada a outros cursos que também requerem esse conhecimento em docência, percebe-se que os egressos não estabelecem muito bem essa relação ampla da formação, mas apenas centrada nos saberes específicos.

O curso de licenciatura contribui para a formação específica em música, fomentando a formação do professor no campo musical além do seu conhecimento específico e conteudista, trazendo a realidade social no campo da formação docente, ao estudante universitário, proporcionando a prática, estágios integrados a sociedade. A carga total do Curso é de 3.600 horas, compreendidas entre a soma da carga horária das disciplinas do Núcleo Geral e as disciplinas obrigatórias do Núcleo específico, e 10 créditos optativos, segundo a escolha da habilitação (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019).

Quanto ao Núcleo Específico do curso de Licenciatura, são distribuídos:

(...) trabalhos práticos e teóricos que visam propiciar a formação do profissional para atuar como professor de Música no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ou em Escolas de Música especializadas; propiciar uma formação suficientemente profunda e ampla, tanto no campo musical (o que neste caso traduz-se na interseção com as especificidades dos conteúdos dos núcleos de instrumento e/ou canto e arte lírica) quanto no campo da pedagogia da música e da pedagogia em geral; conhecer e trabalhar com repertórios diversos, valorizando a música da cultura brasileira; desenvolver projetos inter e transdisciplinares em conjunto com outros campos do conhecimento; atuar com base em uma visão abrangente da música enquanto área

do conhecimento humano nas suas dimensões estética, artística e cultural (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 54).

De acordo com o Núcleo Específico, as disciplinas mais uma vez trazem a perspectiva do trabalho musical da docência em espaços escolares, sendo que, a música não possui seu lugar próprio dentro do currículo escolar. Isso dificulta o reconhecimento da profissão e do campo de atuação. Ao questionar sobre o currículo do Curso de licenciatura, os egressos destacam a qualidade dos professores e a relevância de determinadas disciplinas que fortaleceram a relação com a docência

Na universidade eu como cantora a gente tem que ter enquanto disciplinas, o teatro e a dança, as artes visuais, é obrigatório para todos os outros instrumentos, então a gente tem um a disciplina de Estética e História da arte, que começa a entender a linguagem artística da parte de pinceladas, cores, estímulos visuais, muito legais, é lógico que a gente não é um excepcional em artes plásticas, mas conseguimos separar períodos, no ensino básico, vai embora. Na área de teatro e dança, eram coisas que especificamente os alunos de canto tinham que fazer, porque se você é cantor tem que saber atuar em palco, tem que saber dançar e cantar ao mesmo tempo, então a gente fazia linguagens corporais, que meus outros colegas não tinham acesso (E.M.1).

A formação que dão para a gente porque temos pouco contato com a educação musical, por exemplo, mas quando vai para a iniciação científica que se tem o contato, mas eu não acho que nos dão bom suporte. Eles focam bastante na nossa prática, na nossa performance mesmo na licenciatura, nos 4 anos de piano (E.M.2).

As matérias que a gente já tem como já disse, todas devem continuar, eu não tiraria nada, tudo faz diferença, eu acrescentaria na verdade, maneiras de encarar o ensino da música e também o de educação artística para a gente. A coisa fica dobrada para a gente, fica o músico e o professor de arte (E.M.7).

Os egressos demonstram a satisfação pelas disciplinas oferecidas, principalmente as práticas e a performance musical. Em relação a área da licenciatura, seja em educação musical ou mesmo a área de arte, os participantes relatam a necessidade de um aprofundamento na matriz curricular e nas atividades que envolvem formação artísticas nas diferentes linguagens. Para eles, isso traria maior segurança para atuarem como professores, já que desde a década de 1990, é obrigatória a incorporação das quatro linguagens artísticas.

Existe a necessidade de um olhar ampliado da Licenciatura em Música. A especificidade deve ser estruturada em seus componentes, mas ainda existe uma lacuna na interpretação da Arte como forma de manifestação social, artística e cultural, nas mais diversas dimensões artísticas.

Essa LDB [LBD No. 9.394/96] não explicou como deveria ocorrer a implantação da música nas escolas e muito menos qualquer referência à formação dos professores para essa disciplina. Por sua vez, a expressão “o ensino de arte” recebeu diferentes interpretações por parte das escolas, já que a elas foi concebida autonomia em relação às concepções das suas referidas práticas educativas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 221).

Ao conceber o ensino de Arte juntamente com a habilitação específica, a legislação tem o intuito de oferecer a possibilidade de priorizar em seu currículo a escolha do profissional em uma das linguagens da arte. Porém, observa-se que a escola ainda não dá a devida importância para a habilidade específica. Assim, existe um distanciamento entre a formação do professor e o campo de atuação.

Com a implementação da Lei No. 13.278/16 e a definição das linguagens, há o intuito de resolver alguns dilemas. Entretanto, o próprio currículo da educação básica também deveria passar por essa mudança e conter em sua estrutura as quatro linguagens, exigindo que os cursos de licenciatura ampliem seu currículo para atender a demanda.

A BNCC (2017) contribuiu de um fim nas exigências de polivalência do professor na área de artes e exigiu a contratação por área específica (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro). Mesmo reconhecida como um campo de conhecimento, expressão e formação crítica, a arte ainda caminha lentamente para que a dita polivalência do docente em arte seja transformada na valorização das habilidades específicas da sua formação, visto que não é isso que percebemos em nossas análises.

Analisando as respostas dos egressos, percebe-se a dificuldade de trabalhar a área de arte com as diversas linguagens, muitos deles já possuem a prática mesmo antes de entrar na graduação, atuando como instrumentista ou mesmo com aulas particulares de música. A questão das outras linguagens acaba em segundo plano, às vezes apenas uma troca de experiências com outros egressos.

Então a gente não sai preparado nem para dar aula de música e nem para ser professor de educação artística. Nós tivemos uma somente que foi História da Arte, então teria de ter algo mais completo, de abordar várias linguagens, não saímos aptos a dar aula de todas as linguagens (E.M.3).

O pior das quatro linguagens é o tempo da disciplina, a carga horária é pequena, não dá para trabalhar todas elas, e o pior é que o meu coração está na música, sempre esse conteúdo eu acabo entrando mais (E.M.5).

Educação artística no curso é muito defasado, então era o que eu mais ouvia, meu contexto é diferente, muito do que eu faço vem da prática com os alunos, vêm do estudo de tratados, livros, de coisas assim, não tive na universidade,



ou seja, o conteúdo veio de fora da universidade, mas a maneira que eu lido com os alunos, aí sim (E.M.7).

Diante das afirmações sobre a docência, percebemos a identidade desse egresso no campo musical, onde a Música sempre pertenceu ao seu contexto social e cultural e essa linguagem aparece de forma bem mais efetiva em seus discursos. Trabalhar outras linguagens da Arte (Dança, Teatro e Artes Visuais) não é parte da formação no curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCRLP-USP, o que provoca insegurança do docente na hora de atuar no mundo do trabalho como professor de arte. Isso faz com que os egressos a atuarem em escolas, projetos, ou em lugares onde a sua formação musical é a ênfase principal no processo de ensino-aprendizagem.

A polivalência-conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas- enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar (BARBOSA, 2012, p. 180).

Ao abordar a polivalência do professor de Arte não estamos apenas refletindo sobre as habilidades e competências desse profissional; a discussão aqui é mais profunda, já que é possível levantar algumas intersecções sobre a má qualidade no ensino de arte, bem como a desvalorização desse professor e de sua disciplina. Afinal de contas, a escola exige desse profissional o domínio das linguagens artísticas, que não são totalmente contempladas no curso de Licenciatura com Habilitação em Música da FFCRLP-USP. Loureiro (2010) relaciona essa preocupação da educação artística, aliada ao mundo do trabalho.

A nova dimensão atribuída à educação artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional do momento cuja principal preocupação é a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza a concepção taylorista (LOUREIRO, 2010, p. 69).

Diante da visão mercadológica do ensino, subordinada ao capitalismo, a própria educação artística não tem papel importante e sua inserção no campo educacional está ligada à cultura humanística, presente na educação brasileira. Assim, a implementação de políticas públicas que orientam e conferem o ensino de Arte e a formação de professores nessa área são extremamente necessárias para o reconhecimento da Arte como fator importante na formação humana.

Quanto as linguagens da Arte (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro), os egressos contribuem em suas falas demonstrando as dificuldades que possuem em atuar na escola com as demais linguagens, acabando sempre por enfatizar a música perante as demais formas de arte.

Eu não vejo as quatro linguagens sendo trabalhadas, exatamente que têm linguagens que são mais fáceis para certas pessoas, assim a gente tenta, a gente traz proposta, tento seguir o material o máximo que eu posso, eu sempre tento ler compreender e aplicar, mas às vezes essa parte de aplicação ela não é efetiva. A Faculdade abordou isso, mas não enquanto aluno (E.M.1).

Sou professor de Música, não das outras linguagens, somente dou aula do que sei e tenho segurança (E.M.2).

Nessa parte educacional ou é que agora saiu essa obrigação de música, de talvez a gente ter uma formação mais ampla, nessa parte de educação artística e não só em música...como eu falei, isso foi difícil em fazer a parte educacional, mas não específica em música. Você tem a parte de música e ir para outras disciplinas (E.M.3).

De acordo com os fragmentos das entrevistas, a proposta do curso é realmente o ensino musical, em nenhum momento percebemos a formação nas quatro linguagens, mas exatamente no músico por excelência. O dilema dessa licenciatura está exatamente nas entrelinhas da legislação, quando a escola ou o concurso é aberto aos professores, deveria estar bem clara a linguagem específica para a contratação, porém devido à escassez desse profissional, não há um efetivo diagnóstico das prioridades das linguagens escolar.

É através do estágio que o estudante passa a refletir sobre o ambiente de trabalho, analisando, conhecendo e se permitindo conhecer a relação entre o que aprendeu teoricamente durante o curso e as práticas de experiências vivenciadas a escola. Por esse motivo, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29). Além disso, o estágio é uma forma de avaliar a atuação do processo de ensino aprendizagem e a relação entre aluno e professor. Ou seja, é uma prática que contribui significativamente para a investigação e reflexão da realidade, de maneira a reconhecer e identificar durante sua formação docente a necessidade de uma práxis reflexiva e ativa.

Quanto aos estágios do curso de Licenciatura, o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) especifica:

(...) das 300 horas de estágio, 140 horas são para estágio desenvolvido em escolas, acompanhando o efetivo exercício da docência na educação infantil e

nos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciando experiências de ensino na presença e sob a supervisão do professor responsável pela classe; e 110 horas de atividades dedicadas à gestão de ensino na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e escolas específicas de música, tais como: trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob a supervisão do professor responsável pela classe. Atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, oferecimento de oficinas musicais e atividades musicais à comunidade, através de cursos de extensão universitária. Todas as atividades de estágio são desenvolvidas sob a supervisão do docente responsável pelas disciplinas (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 60).

Na maioria das vezes, os espaços formais de ensino, como as escolas de Ensino Fundamental e Médio, recebem os docentes de Artes Visuais como estagiários para que trabalhem com as linguagens. Por essa razão, no caso dos egressos do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP, a escolha de estágios acaba levando-os até os espaços musicais ou dentro da própria Faculdade, através de oficinas de música. Nota-se ainda o Modelo do Conservatório ainda presente nessa licenciatura.

Importante ressaltar que é por meio do estágio permite que o graduando pode conhecer, refletir e analisar o ambiente de trabalho docente. Dessa forma, ele vê observa as experiências e desenvolve a sua práxis, partindo das suas reflexões.

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA e LIMA, 2012, p.45).

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio não é apenas uma atividade prática, mas a parte da aplicação teórica e, por esse motivo, está ligado diretamente com a sociedade na participação e reflexão da práxis para a intervenção da realidade.

Contudo, a problemática sobre os estágios na licenciatura em música é uma temática recorrente nas pesquisas sobre a formação docente em cursos de licenciatura, já que as políticas públicas educacionais não dirigem à docência em música como obrigatória na educação, mas ligada diretamente ao ensino de Arte, fazendo que o conteúdo “Música”, se torne fraco, perante o ensino de arte.

Os cursos de Licenciatura em Música apresentam ainda alguns problemas. Um deles, já mencionado anteriormente, diz respeito à prática de estágio, cujo ob-

jetivo é levar o futuro professor a conhecer a realidade educacional onde, provavelmente, ao término do curso, irá atuar como profissional. As dificuldades surgem quando o aluno procura a escola para realizar o estágio. Depara com um número reduzido de escolas que ainda mantem em seu quadro de profissionais o professor de música. O que encontramos, geralmente, é o professor polivalente para a prática de educação artística, o que agrava ainda mais a situação, é que sua prática está voltada para o ensino de artes visuais (LOUREIRO, 2010, p.72).

Loureiro (2010) contribui com alguns dados, dizendo que a ausência de profissionais de música presente na escola ocorre principalmente devido falta de políticas públicas que reconheçam a música como currículo específico dentro da escola, mas fazendo parte da Arte. De acordo com a autora, isso leva a valorização de somente uma das linguagens, no caso as artes visuais. Diante desse contexto, percebe-se que o estágio dentro das escolas públicas formais de Ensino Fundamental e Médio demonstram esta realidade, com a ausência do profissional especializado na linguagem musical.

Como uma alternativa aos graduandos, o Departamento de Música da FFCLRP/USP oferece aos estudantes a possibilidade de cumprir o estágio em: oficinas de canto, violão e musicalização na comunidade. Em suas falas, os egressos contam um pouco sobre suas experiências com os projetos e oficinas, bem como a sua relação com a docência.

A maior lembrança foi no curso de uma disciplina que chama Metodologia do ensino de música com estágio supervisionado. É uma disciplina exclusiva da licenciatura, da música, o professor leciona somente para nós, e aí, a gente era obrigado a formar uma turma extracurricular de alunos nossos, através das Oficinas, promovidas pela própria universidade. Eu via meus colegas fazendo coisas pequenas, tipo vou abrir um curso de instrumento – Violão- então eu tenho 3 alunos uma vez por semana, de uma hora cada (E.M.1)

Eu tinha mais experiência de aluno que de professor, mas através das experiências, que o questionamento vem e vemos que nem sempre são os alunos que estão errados e consegue-se ter uma abrangência diferente, a noção da problematização que ocorre em classe, por quais motivos e quando somos somente alunos não conseguimos ver. Os estágios auxiliam bastante nesse campo de visão e por uma perspectiva bem diferente (E.M.2).

As experiências de estágio, mesmo a minha experiência de aluno que a gente já faz algum tempo de escola, eu nunca observei a presença de professores de música; geralmente era professor de arte e como acontece muito não tem espaço para o professor de música. Algumas vezes eu vi que os professores de música acabam assumindo a disciplina de arte e sempre no aspecto de que ele vai ter de lidar com todas as disciplinas (E.M.4).

Diversas respostas dos egressos envolvem o estágio como parte de projetos realizados dentro da própria FFCLRP-USP, como as oficinas. De acordo com os participantes, essas atividades práticas são extremamente importantes durante o curso, tendo momentos de vivências com grupos de alunos ou mesmo em aulas de instrumentos individuais. Para eles, participar das oficinas é algo bem mais relevante que os estágios nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio. Esperidião (2012, p. 231) complementa a fala dos egressos, ao dizer que “há um longo caminho a ser percorrido, dependerá de ações políticas, entidades culturais, artistas dirigentes, educadores musicais que possibilitem a música uma ação transformadora, resgatando seu valor artístico na sociedade”.

O licenciado em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP não encontra seu espaço de atuação nas escolas formais de Ensino Fundamental e Médio. Por esse motivo, é necessário olhar com urgência sobre a questão cultural e artística, que valoriza apenas uma das linguagens em detrimento da Música, tendo como consequências a desvalorização desse campo e de seus profissionais. Essa problemática está longe de ser resolvida, a Arte como um todo caminha em passos lentos na legislação brasileira e nas políticas públicas, revelando as lacunas do ensino, formação e prática docente.

#### **4.1.2. Dimensão B: Escolhas e Identidade**

Continuando com a análise da Categoria 1, “Formação Acadêmica”, a Dimensão B trata das “Escolhas e Identidade”, isto é, não apenas a escolha pessoal para realizar o curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP, mas como decisão ocorre em alguns contextos de tensão, sejam eles sociais, econômicas, culturais ou políticas. Para isso, faremos a análise dos dados coletados dos questionários e entrevistas dos egressos, além de nos debruçarmos no PPC/FFCLRP-USP/DM (2019) e autores que dialogam com a temática sobre formação crítica e cultural do professor.

Analisar e refletir os caminhos que levam a escolha pela docência é verificar como os saberes que envolvem essa profissão carregam uma série de conceitos e preconceitos, referentes tanto a profissionalidade e quanto identidade. Pensar à docência no campo da Música e da Arte, é romper o paradigma que o ensino de educação artística em escolas formais do Ensino Fundamental e Médio seria apenas “um conteúdo para brincar”, mas sim, é um espaço conhecimento e transformação no indivíduo. Nesse sentido, o professor deve usar seus conhecimentos e ex-

periências para desenvolver o contexto pedagógico. Porém, muitas vezes, a defasagem de conhecimento da prática faz com que o professor tenha a sua ação sob mecanismos culturais em detrimento ao conhecimento pedagógico.

Para Brzezinski (2015), o processo de melhoria na qualidade educacional brasileira passa pela formação docente em nível universitário, sem desconsiderar a profissionalização, com os programas de formação, estágios e estruturas dos cursos. Vale considerar os espaços de gestão voltados para a diversidade, tecnologias e prática a avaliação (BRZEZINSKI, 2015). Portanto, a formação profissional docente é essencial para expandir o alto padrão de ensino, carregando responsabilidade maior ao licenciado, que ao escolher um curso de Licenciatura, traz consigo uma profissão que ainda passa por muitas dificuldades e preconceitos.

Alguns questionamentos são evidenciados: Quando escolhemos um curso de licenciatura sabemos realmente quais os fatores estão embutidos dentro dessa profissão? Ao entrar num curso de Licenciatura, o aluno realmente tem consciência sobre sua profissão professor? Ele compreende os saberes que envolvem essa profissão? Entende a proposta curricular que envolve sua formação?

Ao tentar responder aos questionamentos, o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019) vem contribuir com a seguinte abrangência, ao dizer que o curso tem como objetivo a formação docente em Música para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a Música incorpora na escola a disciplina de Arte, isto é, não tem um espaço próprio. Com isso, a Música torna-se um empecilho à docência no sistema formal das escolas fundamentais e colegial, justamente por conta de sua especificidade. Assim, embora possua um amplo campo de atuação, o profissional em Música ainda não se sente parte do ensino formal, seja do sistema público ou privado, optando por locais de ensino alternativos ou informais.

Fonterrada (2008) afirma que isso ocorre devido à ausência da Música na escola por muitos anos. Como consequência, há uma desvalorização da Música como área do conhecimento, dificultando dentre as políticas públicas voltadas para esse campo. A seguir, separamos alguns trechos de entrevista dos egressos do curso em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP que corroboram com as nossas reflexões sobre a escola da licenciatura.

Eu gosto de ensinar, vejo que tenho aptidão, sempre fui interessada em metodologia e tudo mais, acho que junta as duas coisas: o útil ao agradável (E.M.1).

Porque eu gosto de dar aulas mais do que estar em palco. Acho que por gostar de ensinar (E.M.3).

Porque gosto de ensinar, de abrir um mundo de possibilidades ao meu aluno (E.M.5).

Eu fui fazer licenciatura porque acreditava não ser uma boa musicista e não conseguiria fazer o bacharel (E.M.6).

Eu escolhi a licenciatura pois ela me dá a possibilidade de lecionar que é algo que eu sempre achei muito bonito e muito legal, porque eu tive muito bons professores que me inspiraram (E.M.7).

Ao analisar a escolha dos egressos pelo campo da licenciatura, percebe-se uma afinidade pela docência. Ou seja, os participantes levam em consideração que o “ser professor” é algo que possui relevância na sua formação profissional. Mais que uma profissão, eles estão em busca de algo com que se identificam.

A escolha pela licenciatura ocorre de forma consciente os egressos entram na graduação já com a intencionalidade de ser professor de música, já que eles dominam muito bem a linguagem musical. Quer dizer que a intencionalidade pela docência surge antes mesmo do estudante iniciar a graduação. Vejamos alguns relatos de egressos sobre a escolha e identidade do curso perante a formação do indivíduo.

Especificamente sou professora de arte, mas sou professora de música. Trabalho mais a música do que as artes plásticas que é algo mais endurecido, aí eu vi que começaram a me ver diferente e ser alunos diferentes dentro da sala de aula, participar mais, prestar mais atenção, respeitar, mas exatamente, porque a música exige concentração (E.M.1).

Uma formação voltada para um pensamento mais reflexivo, a preocupação com isso e não somente com música. Acho que é uma ferramenta muito mais importante para quem vai fazer licenciatura do que para o bacharel; você precisa ter a capacidade de articular esse conhecimento, que um licenciado consiga prover essas ferramentas e lidar com o ensino (E.M.4).

Na licenciatura eu vi a possibilidade legal de impactar positivamente a vida das pessoas ensinando realmente no melhor nível e dando essa possibilidade de quem a gente está ensinando, levar aquilo para vida como profissão também. Eu tive esse olhar e é o que eu ainda tenho hoje em dia (E.M.7).

Segundo o relato dos egressos, a docência é um caminho de atuação que pode colaborar com a formação crítica dos futuros alunos em sala de aula e, por isso, o professor colabora com o crescimento e desenvolvimento pessoal, social e cultural de seus estudantes. Mais do que uma aula conteudista, a intenção é fomentar a consciência crítica para formar indivíduos conscientes.

Através da música, o professor pode atingir a reflexão dos alunos e intermediar valores, conhecimentos que muitas vezes aparecem na interdisciplinaridade. Tais concepções sobre o sensorial aparecem com ênfase no PPC/FFCLRP/USP/DM (2019).

O licenciando deve, além disso, desenvolver uma consciência crítica da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador desta realidade, compreendendo sua responsabilidade enquanto agente cultural nas áreas do ensino e da música, propondo soluções com autonomia e criatividade para as questões com as quais, inevitavelmente, irá se deparar (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 52).

É interessante observar que os egressos possuem essa consciência da formação crítica dos alunos. Há uma preocupação com o meio e a interação com as linguagens musicais, além de uma clareza que a sua atuação tem responsabilidades social e transformadora. Para que isso ocorra, é necessário entender a profissionalidade docente, os saberes que envolvem essa profissão e reconhecer a docência como profissão complexa que exige do graduando a verdadeira conscientização sobre sua escolha. Por isso, a valorização e o reconhecimento do professor como agente transformador irá contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Desde a década de 1990, a temática entorno dos saberes docentes vem ganhando espaço em discussões e pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, sendo uma forma de reconhecer a profissionalidade docente.

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor (CUNHA, 2010, p. 23)

Cunha (2010) e Tardif (2010) se complementam ao relatar que os saberes dos professores preambulam entre o social e o individual, entre o que eles são e o que fazem. A prática docente não é unicamente parte do saber científico, mas uma atividade de diversos saberes pedagógicos, que são definidos como saberes disciplinares, curriculares e experienciais, essenciais para a formação profissional docente. Eles possuem um sentido amplo, envolvendo os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, não resume apenas a prática e estratégias, mas todo contexto que envolve a formação docente.

Como forma de trazer a concepção dos saberes relacionados à docência, o organograma abaixo caracteriza os saberes na perspectiva de Tardif (2010):



**Figura 3.** Organograma dos saberes docente.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da concepção dos saberes docentes, segundo Tardif (2010).

O organograma organiza os saberes que envolvem a formação docente e constroem a profissão. O professor não deve reduzir seus saberes apenas considerando a prática pedagógica, mas sim, perceber que todos os conhecimentos, desde a sua formação e atuação dentro do processo educacional, possuem fundamentação científica e exigem reflexão e formação crítica, para valorizar a profissão docente. “O professor não é apenas um transmissor do conhecimento, é um mediador que interage, orienta e estrutura sua prática, a partir do saber-fazer e saber ser um agente de mudanças” (ESPERIDIÃO, 2012, p.98).

Os egressos ao serem questionados sobre os saberes importantes para a docência, destacam a paciência e a perseverança, sem deixar de reconhecer a importância do conhecimento pedagógico e específico para a profissão de professor.

O meu maior saber é a sabedoria afetiva foi a maior, saber que nem todos os dias são bons, tanto para mim, quanto para o aluno. Eu tenho que saber respeitar isso. Eu comecei mesmo a dar aula, pensando em matérias, em práticas pedagógicas quando eu estava quase para me formar, aos 20- 21 anos, aí que eu comecei a vestir a capa de professora mesmo, até então eu usava o que era me passado enquanto aluna, eu passava aos meus alunos (E.M.1).

A questão do lúdico, a questão didática, as matérias na pedagogia que temos de cumprir e que é muito necessário (E.M.3).

Eu acho que para você ter a capacidade de lidar com a situação do ensino, eu acho que uma formação voltada para um pensamento mais reflexivo, a preocupação com isso e não somente com música (E.M.4).

O conhecimento docente é necessário em qualquer trabalho, o que eu faço no meu estudo é algo extremamente abstrato que é o canto, as ferramentas de entendimento, a maneira como colocar as coisas, entender a maneira de quem está aprendendo isso faz toda diferença (E.M.7).

Os entrevistados admitiram que o professor deve ter o saber específico e pedagógico para atuar como docente. Porém, ao serem indagados sobre os saberes docentes, apresentam dificuldades de análise sobre tais saberes. A relação entre teoria e prática, bem como o distanciamento entre o campo de atuação e a teoria que permeia os saberes, não foram enfatizados pelos entrevistados. Nos fragmentos a seguir, podemos entender qual a relação que os egressos estabelecem diante dos saberes profissionais, realçando diretamente a práxis no processo de ensino-aprendizagem.

A parte didática, de você saber lidar com o grupo, a parte de ter um olhar diferente de cada aluno como indivíduo e perceber que cada um tem suas necessidades e que não existe um método que vai dar certo, que vai funcionar para todos os alunos que você tem de desenvolver e acho que a sua situação vai mudando e também não pode ficar fechado, ensinado somente de uma maneira porque as pessoas mudam, as crianças vão mudando (E.M.3).

Acho que é uma ferramenta muito mais importante para quem vai fazer licenciatura do que para o bacharel; você precisa ter a capacidade de articular esse conhecimento, que um licenciado consiga prover essas ferramentas e lidar com o ensino (E.M.4).

A didática, a psicologia, eu lido com muita criança aprendendo, tenho várias crianças, tenho senhorzinhos, sou na verdade um camaleão, a cada pessoa que entra na minha sala, eu tenho que mudar completamente a maneira de ser, a maneira de falar, a maneira de entender o conteúdo, acho que é mais difícil do que dar aula para 10 turmas. (E.M.7).

Os participantes relacionam os saberes docentes com as disciplinas pedagógicas do curso. Além disso, os participantes demonstram uma preocupação em aprender conteúdos que reflitam o seu trabalho na prática, algo bastante destacado na fala do E.M.7. Todos abordam os conhecimentos específicos e pedagógicos como essenciais, mas percebe-se que os egressos têm dificuldades em situar os conhecimentos científicos e sua relação com os conhecimentos pedagógicos (estratégias e metodologias). Isso pode ser justificado porque

A construção da profissionalidade e identidade do educador musical, que, durante muitos anos, esteve centrada no aprendizado de canto ou de instrumento musical configurada às escolas de música e aos conservatórios, estão permeadas por um paradigma tradicional, fragmentado e técnico instrumental de educação musical (ESPERIDIÃO, 2012, p. 36).

Esperidião (2012) argumenta que a identidade do docente em música está, desde muito tempo, enraizada no contexto da identidade profissional, com a formação do professor em conservatórios musicais. Houve uma fragmentação entre o saber e prática, seguindo exatamente a prioridade técnica, deixando a docência aliada a prática instrumental (ESPERIDIÃO, 2012).

Podemos dizer que existe uma *fermata*<sup>21</sup> no ensino musical na escola, juntamente com o campo de atuação dos licenciados em música e sua identidade como profissional. Não basta somente refletir sob a concepção de incluir a música no contexto escolar, mas sim refletir sobre a formação do docente em música de maneira mais ampla no campo da educação, com estudos, debates e pesquisas que demonstram a preocupação na qualidade da música no contexto escolar e a formação de professores.

#### **4.2. Categoria 2 - Inserção Profissional**

A análise da Categoria 2, “Inserção profissional” visa compreender o campo de atuação do egresso. No levantamento de dados, percebemos que a maioria dos participantes já trabalhava como educadores musicais antes mesmo de iniciar o ensino universitário. Em termos administrativos, a formação para a docência se faz presente na organização do currículo do curso, na matriz curricular e no Projeto Pedagógico da graduação em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP.

Para emprendermos nossa análise, a categoria 2, “Inserção Profissional”, está dividida em duas dimensões:

- Dimensão A - Espaço formal e não formal de atuação do egresso;
- Dimensão B - Os dilemas que norteiam a profissão: instrumentista e professor.

Para complementar investigação, voltamos aos conceitos abordados no levantamento bibliográfico, pois muitos autores que corroboram com a compreensão do campo e a inserção dos egressos no mundo do trabalho.

---

<sup>21</sup> Fermata, também conhecida por “suspensão”, é um símbolo musical e que significa parada. Trata-se de um sinal colocado sobre uma nota ou pausa, indicando que devemos sustentá-la à vontade além de sua duração normal. A sua duração pode variar conforme a intenção do intérprete.

#### 4.2.1. Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal

Ao refletir sobre a educação musical e seu processo de ensino aprendizagem, não se pode desconsiderar os conhecimentos adquiridos durante toda a formação cultural do indivíduo, que vai muito além dos espaços escolares. Considerar as práticas adquiridas dentro e fora da escola significa contemplar não somente os espaços escolares, mas considerar o fazer musical nas mais diversas culturas, sendo essencial reconhecer os espaços formal e não formal dentro do processo de ensino aprendizagem da música.

Outras dúvidas começam a surgir: Onde os profissionais que trabalham com o ensino musical já atuam? Onde podem atuar? Quais espaços musicais a música possui? Onde estão inseridos esses profissionais da música? Essas indagações aparecem ao tentar compreender a inserção dos egressos do curso e seu campo de atuação.

Segundo Libâneo (2007), os espaços de educação formal são estruturados, organizados e planejados intencionalmente, indo além das escolas infantis, fundamentais e colegiais, mas integrando a educação de adultos, educação profissional, educação sindical, entre outras, mesmo que esteja fora do ambiente escolar. Por outro lado, a educação não formal pode ser entendida como atividade que possui intencionalidade com baixo grau de estruturação, no âmbito dos trabalhos comunitários, atividades culturais, áreas de recreação.

O educativo não se reduz ao escolar. A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, economia, política, cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições (sociais, religiosas, culturais, legais, familiares, políticas, econômicas, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente (LIBÂNEO, 2007 p.97).

O ensino musical acontece em diferentes espaços, principalmente os não formais. Considerando que na educação escolar há restrições quanto a esta especificidade, é necessário ampliar a formação do licenciando considerando tal realidade.

Analisando as respostas obtidas através do questionário realizado na pesquisa, notamos que os egressos já possuem conhecimentos musicais anteriores à graduação. De acordo com o nosso levantamento, 9 (nove) participantes tinham concluído o curso técnico em música e 6 (seis) fizeram cursos livres de música.

A prova de habilidades específicas de música é obrigatória e determina se o aluno está apto a ingressar no curso de música ou não. Devido ao alto grau de

especificidade, próprio de um curso de música, o que requer do ingressante um conhecimento musical prévio, é necessária a avaliação dos candidatos através de uma prova de habilidade específica. Nesta prova o candidato será avaliado quanto à sua competência instrumental ou vocal, sua capacidade de percepção musical (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 40).

A partir desse contexto, como já foi analisado no início da seção 4, sabemos que o ingressante do Curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP já possui contato com diferentes espaços de ensino musical, sendo este formal ou não formal. Não podemos ignorar que a música faz parte de sua formação cultural e a busca de ampliar esse conhecimento acompanha toda a trajetória do graduando. Prepará-lo para atuar nos diferentes espaços educacionais é uma forma de integrar a escola como mediadora entre o social e o individual (LIBÂNEO, 2007).

Apesar da Música ser reconhecida como importante no currículo escolar e na educação, ela tem um espaço pouco reconhecido na escola formal, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, pois não recebe a mesma consideração que as demais disciplinas. No entanto, a educação musical faz parte da formação do indivíduo, através da família, religião e da sua própria cultura, ou nas palavras de Saviani (1996, p. 40), “a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo”, justifica o autor, pois ela “apresenta-se como um dos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano”.

Ao refletir sobre a inserção profissional do egresso do curso no campo da educação formal (escolas, espaços específicos de educação musical), os participantes relataram algumas de suas experiências.

Poucas vagas aparecem no campo da música, quando aparecem é para o campo das Artes em concursos públicos. A demanda maior é do Estado, a rede municipal contrata poucos e estão terceirizando (E.M.2).

Fui contratada como professora de música, mas não me adaptei às políticas escolares...mesmo na rede municipal não me senti confortável, percebi que não estava preparada. (...). Hoje trabalho no Projeto Guri, que depende financeiramente do Estado, me encontrei nesse contexto (E.M. 3).

Sou fã de projetos sociais que trabalham em prol da sociedade e não estou atuando em empresas ou em escolas particulares. Cheguei a participar de processos seletivos para educadora mas acabei não conseguindo e dei aula por um bom tempo em escola regular com ensino de música nas escolas da Prefeitura, mas não me senti preparada (E.M.6).

A maioria dos participantes optou a atuar no campo de projetos ou mesmo fora da educação regular do Ensino Fundamental e Médio. Isso corrobora com a nossa análise, demonstrando que o espaço da música dentro da educação básica é bem restrito, pois há poucas oportunidades para os professores de música na educação formal. Além disso, os professores dessa área são cobrados pelo ensino de arte em geral, principalmente em relação às Artes Visuais, que não são específicos nessa formação.

Nos ambientes formais, a música é utilizada como uma atividade prática, uma estratégia de ensino de outras disciplinas no contexto escolar. A maioria das escolas não reconhece a Música como área do conhecimento, tendo em vista que os editais de concursos públicos se referem aos professores de educação artística, sem espaço e ou especificação para o licenciado em música.

No campo da educação formal, os egressos descrevem seus anseios e suas dificuldades de atuarem nesse tipo de educação. Por não encontrarem espaço para a música nas escolas regulares, isso dificulta a construção da sua identidade profissional.

A música não tem como ser igual às outras disciplinas, ela precisa do movimento, precisa de material extra, não exijo que seja um instrumento, sei que tem escolas que não tem condições, mas a gente precisa de um espaço escolar, que nos permitam construir nossos próprios instrumentos, que nos dê abertura para fazer pequenas apresentações; não digo só que apresentações em épocas folclóricas, natal, dia das mães, principalmente na educação infantil, tem alunos que nem tem mãe, ou a mãe é a avó. Então, eu vejo, que eu deixo as pessoas desconfortáveis, fazer apresentações esporádicas assim, estamos trabalhando o tema tal (E.M.1).

A escola é muito burocrática, como professor de arte, muitas vezes fico muitas horas fazendo a parte que é administrativa da disciplina, provas, correções e o pior, tenho que dar “nota” aos alunos. A arte é espontânea, avaliar um trabalho individual é muito subjetivo (E.M. 5).

Vou falar da minha turma, muitos deles não seguiram na profissão de professor, por realmente terem muitas dificuldades. A questão é o que a gente enfrenta depois, nessa questão como é feroz, também o mercado das artes, falando no caso do professor de escola particular por exemplo, porque eu vou em tantos lugares e eles dizem que não precisam, para dar aula de música em colégios, sendo que somos habilitados para dar aulas de educação artística de forma geral (E.M.7).

Os egressos relatam insegurança quanto ao processo avaliativo e ao tempo despendido com questões administrativas. Eles afirmam que têm dificuldades de fomentar as bases pedagógicas necessárias para a formação no campo artístico, bem como enfrentam a dicotomia da Arte enquanto expressão estética e componente curricular. Diante disso, os participantes preferem atuar fora do ensino regular, ou até mesmo com aulas particulares ou espaços de educação

informal, onde eles têm mais liberdade, materiais disponíveis e autonomia do processo de ensino e aprendizagem. Essa preferência também realça a própria formação dos egressos enquanto instrumentistas, que aparece na maioria das entrevistas, demonstrando o conhecimento e habilidades adquiridas durante a graduação.

O abandono da docência no espaço escolar ocorre, em grande parte, devido aos obstáculos enfrentados pelo educador musical. Entre alguns desafios, podemos destacar: ausência de materiais, salas inadequadas, falta de materiais didáticos relacionados a música como discografias, equipamentos sonoros, recursos didáticos e, principalmente, a desvalorização da música no ambiente escolar e os salários inadequados. Podemos ver essa questão com trecho da entrevista a seguir:

Eu adoro ser professora, talvez a educação infantil seja o nosso maior desafio como professor de artes, exatamente na questão de escassez de material didático, que coloca a gente em uma situação muito difícil, porque cada turma, cada criança tem reação diferente. Hoje, temos que trabalhar com a palavra “diversidade” dentro da sala de aula, mas tem coisas dentro da música que são, mesmo quando são para uma criança pequena, criticadas pelos adultos. Por isso, essas atividades, às vezes, são limitadas, e a gente tem que pensar nas entrelinhas (E.M.1).

A própria escolha dos egressos pelos trabalhos na educação informal tem embasamento decorrente das políticas públicas, que ainda não identificam a música dentro do currículo da escola. A partir da BNCC (2017), novas propostas sobre a Música aparecem, mas ainda há um longo caminho pela frente para incluí-la como área do saber, capaz de promover a formação do cidadão crítico e consciente.

#### **4.2.2 Dimensão B: Dilemas da profissão - Instrumentista/Professor**

A graduação em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP oferece ampla possibilidade no campo do músico profissional (instrumentista): músico prático, integrante de grupo instrumental ou sinfônico, vocal e no campo da licenciatura podendo atuar em projetos sociais, organizações não governamentais, disciplinas ligadas ao ensino musical, professor de instrumento, ensino básico; e como docente do ensino de música a nível superior (PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019).

Com base nas proposições do PPC/FFCLRP/USP/DM, a questão 5 do nosso questionário de pesquisa teve a intenção de reconhecer como os egressos denominavam a sua profissão, sendo essa como: músico profissional (instrumentista), professor de música, educador musical

ou professor de Educação Artística. Entre os 15 (quinze participantes), tivemos o seguinte resultado: 14 (catorze) egressos responderam que sua profissão é “professor de música”. Apenas 1 (um) se identificou como “coordenador de projetos”.

Isso demonstra que os egressos reconhecem a sua profissão de professor dentro do campo de atuação. Mas, ao definir a sua certificação, o egresso recebe a denominação de professor de Educação Artística, não como professor de Música, o que gera um desconforto na identidade profissional.

Ora, mas o que seria o Músico? Souza (2010) tenta nos fornecer essa resposta, que pode ser um caminho para compreender um pouco dessa afinidade identitária dos egressos.

Os músicos estão definidos como as pessoas que tocam um ou vários instrumentos musicais, sejam eles de sopro, cordas ou percussão, imprimindo uma interpretação pessoal à obra ou de acordo com as instruções de um regente. Poderá ser ainda solista, acompanhante ou componente de grupos. Consideram-se cantores os indivíduos que cantam em público, apresentando-se individualmente ou em grupo, para divertir os espectadores e incentivar o desenvolvimento da cultura musical (SOUZA, 2010, p.157).

A definição de Souza (2010) deixa uma separação entre os instrumentistas e os cantores. Os primeiros são as pessoas que tocam um instrumento, enquanto os segundos cantam em público. Porém, isso apenas aumenta a incerteza no campo de atuação dos músicos. Afinal, ambos são músicos apenas de categorias diferentes.

A Lei No. 3.857, de 22 de dezembro de 1960, reconhece o exercício da profissão de música, de acordo com os seguintes requisitos:

Aos diplomados pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil ou por estabelecimentos equiparados ou reconhecidos; aos diplomados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico; aos diplomados por conservatórios, escolas ou institutos estrangeiros de ensino superior de música, cujos diplomas são reconhecidos no país na forma da lei; aos professores catedráticos e aos maestros de renome internacional que dirijam ou tenham dirigido orquestras ou coros oficiais; aos alunos dos dois últimos anos dos cursos de composição, regência ou de qualquer instrumento da Escola Nacional de Música ou estabelecimentos equiparados ou reconhecidos; examinadora, constituída de três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem dos Músicos e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela autoridade competente do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (SOUZA, 2010, p. 158).

Com base na Lei No. 3.857, que regulamenta a profissão músico instrumentista, a formação desse profissional pode ser reconhecida e regulamentada através de várias formas: na



formação em conservatórios, universidades de música, institutos estrangeiros, aos alunos dos últimos anos de composição ou instrumentos como também aos músicos amadores que não possuem formação em nenhuma escola específica (SOUZA, 2010). A profissão também pode ser reconhecida pela Ordem dos Músicos do Brasil (OMB)<sup>22</sup>, por um exame realizado por uma banca de especialistas. Desde 2002, os músicos passaram a ser catalogados na Classificação Brasileira de Profissões (CBP)<sup>23</sup>, em um grupo ocupacional de base (compositores, cantores e instrumentistas).

Apesar dessas normativas, ainda existe uma insegurança gerada no campo das Artes e na própria sociedade para definir a profissão músico instrumentista. Os participantes da pesquisa relaram essa questão em suas falas abaixo:

Eu acredito que, a profissão músico é uma profissão que ela pode vir a se tornar uma opção de profissão para muitos, por que a música ela cativa, eu vejo isso pelos meus alunos, eles espelham demais no que eu faço, muitos deles às vezes até falam que era o sonho dele fazer música, e se sentem desconfortáveis por milhões de fatores sociais (E.M.1).

Eu acho que separa muito a profissão do músico com a do professor. A do músico é difícil, mas a do professor é mais difícil ainda (E.M.2).

Não sei se por esse momento de crise ou pelo histórico da profissão, eu sinto que a profissão e quem se relaciona com música e artes de um modo geral, se sente sempre ameaçado. Exemplo: quando tocamos em eventos com instrumentos como violoncelo já andam sendo deixados de lado em detrimento do essencial que as pessoas acham como o piano ou violino (E.M.6).

A profissão de músico e o professor de música é muito marginalizado, a própria sociedade, seu meio cobra isso, você vai ficar dando aulinha de música, não foi a faculdade, mas o quanto quiser essa profissão Músico, exige coragem, e ser professor também (E.M.7).

Diante dos relatos, os egressos demonstram a dificuldade de reconhecimento da sua profissão como professor de música e mesmo na profissão músico instrumentista perante a sociedade contemporânea. É visível a necessidade de romper paradigmas que estão impregnados

<sup>22</sup> A Ordem dos Músicos do Brasil, foi criada para exercer em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe musical e a fiscalização do exercício da profissão de músico. Foi instituída em 22 de dezembro de 1.960, pela Lei 3.857/60. Disponível: <https://www.ombcf.org.br/#:~:text=A%20Ordem%20dos%20M%C3%BAscos%20do%20Brasil%20possui%20como%20atribui%C3%A7%C3%A3o%20a,a%20cultura%20da%20m%C3%BAsica%20brasileira>. Acesso em 05/07/2019.

<sup>23</sup> Classificação Brasileira de Ocupações é um documento que retrata a realidade das profissões do mundo de trabalho brasileiro. Foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10.10.2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em 07/05/2020.

nessa profissão, inclusive dentro dos espaços formais de educação, em que o professor de música é apenas para atender as festividades. Esperidião (2012, p. 36) afirma que “os professores especialistas não possuem definições e clareza quanto a sua identidade profissional, pois o próprio campo da educação musical ainda se encontra em processo de construção”.

De acordo com o PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), o licenciado tem as habilidades e competências em atuar, dentro da área musical, nos segmentos:

As opções para o músico profissional no exercício do ensino musical são amplas e frequentemente o licenciado atua em projetos sociais, organizações não governamentais, escolas públicas e privadas especializadas no ensino de música como professor de instrumento, canto, ou de disciplinas ligadas à teoria da música não necessariamente contempladas em uma estrutura curricular nas instituições de ensino básico. Ademais, o licenciado tem como outras opções de trabalho a atuação como músico prático, seja como colaborador pianístico, integrante de um grupo instrumental camerístico ou sinfônico, vocal, ou até mesmo docente do ensino de música em nível superior (PPC/FFCLERP/USP/DM, 2019, p. 49).

Diante das possibilidades, o licenciado podendo atuar nos diversos campos musicais como músico prático. Devido às dificuldades encontradas no ensino formal, os egressos demonstram mais confiança em atuar nos espaços informais de educação musical, ou mesmo como músico profissional instrumentista. Assim, para entender a profissionalidade docente, existe uma relação entre a prática determinada socialmente e a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade docente.

Pensar na profissionalidade docente é reconhecer o conceito construído de múltiplas determinações, enquanto construção sócio-histórica-cultural. A prática social e a construção da identidade docente estão relacionadas com a experiência, através dos saberes pedagógicos e pelos conhecimentos advindos da sua formação. Segundo Moreira (2013), a formação teórica é fundamental para o reconhecimento da profissionalidade docente, ter o domínio do saber é primordial para entender e reconhecer a docência. Assim “quem pretende ser educador, precisa aprender, ou seja, precisa ser formado...precisa dominar os saberes implicados na ação de educar” (SAVIANI, 1996, p.145).

Nesse sentido, a profissão de músico instrumentista e professor se diferenciam na sua formação, os saberes especializados (disciplinares e pedagógicos) se fazem essenciais para valorização docente, a partir da construção sócio histórica da profissionalidade docente, em seus diferentes espaços e intencionalidades. A recente pesquisa da autora Grings (2020) revela a preocupação com a profissão professor de música, definindo como professor de música:

Ser professor de música é escolher todos os dias acreditar no potencial do outro. É ter a certeza do poder de transformação da música na vida de cada sujeito e tornar essa a nossa missão diária. No entanto, como reflexo da cultura escolar brasileira, poucos sabem o que realmente faz um professor de música. Ao afirmar que somos professores de música, primeiramente despertamos suspiros e elogios, que logo se transformam em questionamentos sobre o que afinal ensinamos (GRINGS,2020, p. 13).

A desvalorização da profissão professor de música também aparece nos relatos das entrevistas, ligada baixa remuneração dos professores nas escolas, muitas vezes optam por atuarem como instrumentistas, mesmo reconhecendo-se como professor. Alguns participantes revelaram isso em suas falas a seguir:

As aulas particulares rendem muito mais que aulas em escola, como por exemplo Artes ou de Música, questão de formação também onde a maioria leciona música antes, durante e depois de formado, onde a maioria já era ou acabou sendo instrumentista, mesmo que mude com as disciplinas de licenciatura, a maioria acaba sendo muito mais músico instrumentista que professores. Sou professor de Música (E.M.2).

Outra situação que é recorrente, é a situação do professor na escola. Vemos em todos os estágios a mesma situação: professores reclamando, remuneração baixa, jornada exaustiva de trabalho, precisando às vezes, dar aulas em mais de uma escola na região e isso acaba sendo um pouco assustador (E.M.4).

Vejo que a quantidade de trabalhos tem diminuído bastante, a quantidade de alunos, onde às vezes a pessoa vem te buscar e você dá seu preço que a gente tenta colocar dentro do acessível, mas ainda assim a pessoa não adere, nem tentar negociar e causa uma sensação que nos causa é que a permanência da nossa profissão é complicada (E.M.6).

As respostas obtidas pelos egressos ao serem indagados como professor ou instrumentista revelam que independentemente de sua escolha, o músico (instrumentista) sempre será professor, e que para ser um bom professor também é preciso ser um bom músico instrumentista. Assim, o docente terá a qualidade necessária para as aulas com qualidade.

Segundo Grings (2020), a profissão professor de música envolve muito além das práticas e do estágio, mas sim, “deve considerar diferentes contexto como a sala de aula, o currículo, o acadêmico, o escolar e o legislativo”, envolvendo várias dimensões: política, cultural, empírica, pragmática e conceitual que precisam ser consideradas para compreender o ser professor de música na atualidade e em sua totalidade. (GRINGS, 2020, p. 26).

Com o avanço tecnológico, a globalização, faz com que a sociedade procure cada vez mais refletir sobre a contemporaneidade, procurando compreender as mudanças e participar ativamente e conscientemente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Observa-se que a escolha pela licenciatura não acontece por acaso, nos relatos percebemos que ao ingressar na graduação os estudantes conseguem refletir sobre a atuação docente e a relação entre as políticas educacionais que envolvem o campo musical, sabem da relação tênue entre a música e as artes, provocando novos debates e pesquisas nesse campo, que ainda está caminhando devagar para encontrar seu espaço na educação. Muitas pesquisas e discussões em torno da docência e da música na escola deve acontecer, a mudança deve começar agora para que no futuro tenhamos realmente a qualidade musical, reconhecendo o professor de música como parte integrante do contexto escolar e social.

Acreditar na música como essencial no desenvolvimento humano é o primeiro passo para se tornar professor de música. A categoria precisa lutar pelo seu reconhecimento no campo social, político, cultural e, principalmente, se fazer presente no ambiente escolar, que é um dos espaços para de formação crítica do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES: GRAN FINALE

Seguindo a metáfora de nossa pesquisa, chegamos ao “*Gran Finale*”, trazendo o último movimento, que são as nossas considerações. Agora, é o momento de refletir diante sobre os dados e análises realizadas, para expressar nossos resultados acerca da escolha e a inserção profissional dos egressos (2014 a 2018) do Curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP/USP, bem como o seu campo de atuação. A análise sobre a inserção dos egressos do curso e seu campo de atuação não poderia ser realizada de forma superficial, sem considerar os aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que influenciam na escolha profissional do egresso. Por essa razão, realizamos uma busca em produções acadêmicas no banco de dados de Teses e Dissertações da Capes e Scielo, revelando poucas produções acadêmicas voltadas ao assunto. A dissertação foi construída Introdução, quatro movimentos sinfônicos (4 seções) e considerações.

Seção 1: Primeiro Movimento Rápido: Formação de professores de música no Brasil (contexto histórico). A revisão histórica foi o nosso ponto de partida, como forma de compreender e ressignificar o ensino musical, um movimento pendular, ora com a presença e ora com a ausência da música no currículo escolar. Percebemos em muitos casos, o ensino de música contribuiu para a manutenção do pensamento hegemônico da classe dominante, desde os jesuítas, depois com a presença da corte até a atualidade. Na Ditadura Militar (1964-1985), as composições foram trabalhadas para sustentar os valores morais e os símbolos da sua pátria, em um nacionalismo reacionário. Por outro lado, a música também teve o seu protagonismo em prol da transformação social. Com a Lei No. 5692/71, a Música foi substituída por Educação Artística, algo que provocou a desvalorização do campo e teve consequências na formação de professores. A desarticulação entre o currículo e o campo da formação docente também colaborou com a desvalorização profissional, uma vez que a Universidade não atendia às necessidades das escolas ao formar professores.

Na “Seção 2. Segundo Movimento andante: Conhecendo o curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música FFCLRP-USP”, o foco foi a análise do Projeto Pedagógico do curso e os princípios que orientam a formação docente nos cursos de Licenciaturas. Ao concluir a graduação, o estudante recebe a titulação de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música, ou seja, apesar da especificidade, o graduando também está incluso como professor de Educação Artística para atuar na educação básica. Essa dubiedade em relação ao ser professor de Música ou professor de Educação Artística culmina com a dificuldade de identificação do egresso com a sua profissão. Apesar do currículo do curso de contem-

plar a formação do instrumentista e do professor, acompanhando as exigências legais e as orientações do Programa de Formação de Professores/USP, ainda trabalha de forma vertical e não horizontal onde, o saber específico a música é a essência na formação dos egressos, não identificando os saberes essenciais da formação docente.

Na “Seção 3. Terceiro Movimento “Scherzo: Encaminhamento metodológico”, a pesquisa qualitativa, foi utilizada a análise documental a coleta de dados através de questionário e entrevista semiestruturada. O método da Análise de Conteúdo nos guiou até às inferências, com a separação em categorias e subcategorias de análise temática dos dados. Assim, a construção da pesquisa partiu de duas categorias, cada uma delas com duas dimensões, que são as suas subcategorias. São elas:

- Categoria 1: Formação Acadêmica
  - Dimensão A: Currículo do Curso
  - Dimensão B: Escolha e Identidade
- Categoria 2: Inserção Profissional
  - Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal
  - Dimensão B: Dilemas da Profissão

A divisão que propusemos se baseou no levantamento bibliográfico, uma vez que a pesquisa trouxe autores que discutem questões referentes à formação docente, bem como a atuação profissional dos professores. Com essa organização dos dados em categorias e dimensões, incorporamos os elementos de análise de forma orgânica.

Na “Seção 4. Quarto movimento “Coda”: Análise e Cruzamento dos dados”, em um primeiro momento, verificamos os dados da pesquisa, com as respostas dos questionários, nos ajudou a vislumbrar questões referentes à identidade dos egressos, isto é, como eles se definem enquanto profissionais. Porém, a análise dos questionários foi o prelúdio para partirmos até as entrevistas semiestruturadas. A partir delas, travamos debates mais profundos em torno da formação dos egressos enquanto professores. Os dados demonstram que o ensino musical permanece pautado no antigo conservatório, que enfatizava a técnica e “virtuosismo” musical.

As análises dos dados mostraram que apenas o professor formado em Educação Artística poderia atuar nas escolas regulares, isto é, no Ensino Fundamental e Médio. Porém, mesmo com a formação do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música contemplar esse campo, a especificidade da formação em música abria brechas para que os professores de música se sentissem retraídos nesses espaços. Assim, a música passou a acompanhar de forma sutil como atividades complementares de outras disciplinas, ou em festividades escolares. Ou seja, o professor de música não possui seu lugar dentro da maioria das escolas. Com

a LDB 9394/96, houve a alteração da disciplina de Educação Artística para a disciplina Arte, definindo as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Assim, surgem as habilitações específicas, com a proposta de melhorar a qualidade docente em Arte através da sua habilitação, deixando a escola escolher o profissional da linguagem artística que pretende contratar. Apesar disso, os editais de concursos públicos para contratação de professores não definem um lugar certo para o licenciado em música, pois ainda persiste na cultura educacional que o professor de Arte deve contemplar as quatro linguagens. Diante desse contexto, os participantes de nossa pesquisa mostraram que há uma preferência para a atuação em um campo de que valorize o seu conhecimento específico em música.

A sociedade contemporânea exige um currículo ativo, participativo e democrático, sem fragmentações com participação de toda a comunidade escolar que se reorganiza constantemente. Somente com o envolvimento de políticas públicas, da comunidade escolar e da sociedade que o currículo pode realmente estar conectado as mudanças necessárias à uma sociedade mais democrática e justa. Nossa análise do currículo de Licenciatura do curso de Música, no viés da matriz curricular presente no PPC/FFCLRP/USP/DM (2019), demonstrou que o documento contribui significativamente para a formação musical. Os componentes curriculares de música são abrangentes, porém no âmbito da Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música, os componentes curriculares que contribuem para a formação docente na área estão ausentes, o levantamento de dados comprovou o nosso argumento. É inegável a excelência do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP, que engloba dentro da sua matriz curricular o conhecimento, a reflexão e a produção música

Em nossa análise, percebemos que um número relevante de egressos alega que os ensinamentos aprendidos nas aulas de formação docente não são voltados para o professor de música, existe um distanciamento entre a música e o espaço escolar, dificultando o estágio nesse campo de atuação. A escola regular dificilmente possui o professor licenciado em Música, dando preferência para formações em outras áreas artísticas. Isso gera uma instabilidade no momento em que o graduando tem que cumprir o estágio, afastando-o da atuação em escolas regulares do sistema público ou privado.

A docência de acordo com os resultados da pesquisa, aparece para os egressos muito antes do próprio curso de licenciatura, ao cursarem música, acabam por ensinar as técnicas de tocar instrumentos ou cantar, repetindo o que aprenderam com os seus professores. Portanto, a prática docente se inicia com a imitação, para ensinar a técnica instrumental, não considerando a docência como uma ação complexa, que exige uma formação específica e que leva à valori-

zação da profissão. A pesquisa demonstrou que os egressos em sua maioria, percebem a docência sob a perspectiva de planejar, organizar e utilizar de diferentes estratégias para conseguir ensinar seus alunos, existe a divisão nítida entre o campo da docência e o professor de música. É perceptível o distanciamento da profissionalidade docente, essa questão ainda necessita ser repensada no curso, a necessidade de ocupar o espaço da profissão professor no campo musical, com a conscientização sobre a questão do ser professor. O licenciado pode atuar em diversas funções de áreas afins direcionados à música, como: desenvolvimento de materiais didáticos, composições de peças didáticas e estudos, desenvolvimento de novas tecnologias.

Durante as entrevistas, constatamos que os egressos ressaltam a burocracia no campo escolar formal, com atividades que exigem um olhar administrativo que não necessariamente pertence a especificidade da música. Além disso, a falta de espaço para atuação profissional de música nos ambientes formais convive lado a lado com a desvalorização do currículo, a falta de ambientes adequados e materiais para a aula. Embora a BNCC (2017) traga a proposta do ensino musical junto ao currículo de Arte, a Música acaba em segundo plano no âmbito escolar e o protagonismo vai para as atividades de Artes Visuais. Diante de todas as dificuldades, os egressos procuram as escolas especializadas, projetos ou instituições, que a finalidade é o ensino musical prático em espaços não formal, devido a sua formação e autonomia em trabalhar sua profissão.

A desvalorização da profissão professor é um processo que envolve os aspectos de âmbito cultural, social e político. Alguns fatores demonstram essa desvalorização da profissão, principalmente quanto a remuneração que é baixa, fora as regras inadequadas para a entrada no curso de formação docente, causando um mal-estar na profissão. Fala-se de uma crise na profissão do professor, um tema muito discutido em pesquisas acadêmicas. A crise da profissão de professor foi um conceito visto em nosso levantamento de dados. O discurso sobre a desvalorização docente está presente nas entrevistas dos egressos, enquanto professores de música. Segundo eles, a escola não o reconhece e a sociedade não incorpora a docência em música como a prática de executar as habilidades – ela é vista como “dom”, ou seja, aquele que toca bem, é um bom professor. A profissão de professor de música, além de romper com o preconceito social existente, precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional. Sabendo que o professor de música também é um músico profissional instrumentista, essa identidade se completa e vai se transformando no âmbito de sua profissão. Em nossa pesquisa, os egressos se identificam como professores de música e ao mesmo tempo como instrumentistas. Portanto, existe uma relação intrínseca entre as duas profissões e a Licenciatura desperta um olhar espe-



cífico para essa questão, por trabalhar com o campo da docência. Os egressos não sentem segurança em atuar na escola regular, pois nesses espaços ainda persiste o modelo tradicional no ensino musical na sua formação, onde a qualidade musical é de extrema importância. Assim, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria, com a falta o reconhecimento da sua profissão professor de música. Também faltam pesquisas na área e políticas públicas para reconhecer e valorizar a profissão. É através da universidade pública, no campo da formação docente, de pesquisa, de democracia e igualdade social, que reconhece o espaço de resistência como forma de garantir a qualidade desse profissional. Para que isso realmente aconteça, são necessárias mudanças políticas, sociais e educacionais, ao passo que os cursos superiores devem trazer a profissionalização docente como fator importante na relação com a profissão professor. Desse modo, é possível reconhecer a música não apenas como lazer nas escolas regulares, mas sim como parte do conhecimento científico, patrimônio cultural e acima de tudo um direito do cidadão.

Ao decorrer da pesquisa, uma das propostas para amenizar esse impasse é justamente trabalhar com valorização dessa categoria docente, é preciso reconhecer a docência como função complexa, que se contextualiza a partir da sua formação, das experiências, da ação pedagógica. Apesar de existir vários debates sobre o tema no meio acadêmico, no campo específico da formação de professores de música, essa discussão ainda é tímida. Os resultados apresentados na presente pesquisa tendem a endossar o debate. Entre as nossas propostas, ressaltamos a necessidade romper a visão pragmática que coloca o profissional da música voltado apenas para a atuação prática, isto é, tocar o instrumento, sem levar em consideração a diversidade de saberes envolvidos em sua profissão

Nessa perspectiva, esperamos que o texto possa contribuir para futuras pesquisas no campo da licenciatura, principalmente no campo da música. Sabemos que, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que se reconheça a importância desse profissional e estabeleça políticas públicas de valorização e reconhecimento da profissão, que possam igualmente vir a contribuir para a formação de uma identidade profissional e que, ao mesmo tempo, pode favorecer novas perspectivas e mudanças na Universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATO, R. F. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papyrus, 2012.
- AKKARI, A.; COSTA, A. S. F. **A profissionalização dos professores: debates internacionais e as implicações no Brasil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. F. da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16**. Educ. Real. vol.43 no.3 Porto Alegre. 2018.
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 59-91.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino de arte** 2.ed. São Paulo. Cortez, 1999.
- BARBOSA, A. M. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Ed. Cortez. S.P.2012.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. Ed. Perspectiva.2012
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2017
- BARROS, R. A. **Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes: Um estudo com bacharéis**. Teses apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.2019.
- BENNET, R. **Uma breve história da Música**. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge. Trad. Maria Tereza Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Coordenação de Relacionamento, Pesquisa e Informação. **Coleção, Leis do império**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio> Acesso:29/10/2019
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96**. Portal do MEC.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Portal MEC.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. (1971). MEC.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). MEC.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução No. 23, de outubro de 1973**. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. In: Livro de Resoluções e Portaria do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978. Brasília: MEC/CFE, 1979, p.90-93.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No. 1.190 de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1939.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No. 1.603 de 14 de maio de 1855**. Dá novos estatutos a acadêmica de Belas-Artes. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1855, Página 402 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No. 61.400 de 22 de setembro de 1967**. que institui que o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a passa a ser denominado Instituto Villa-Lobos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/9/1967, Página 9767 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1967, Página 588 Vol. 6.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No. 869 de 12 de setembro de 1969**, Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1969, Página 209 Vol. 5 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No.3.732 de 01 de fevereiro de 1932** (Modifica algumas disposições do Decreto no. 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências). Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/2/1932, Página 2148 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei No.981, de 08 de novembro de 1890**. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP No.2 de 1 de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP No. 2 de 9 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Lei N° 4.915, DE 2012**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=564320>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei No.5.540, de 28 de novembro de 1968.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original. Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7.

\_\_\_\_\_. **Lei. No. 13278/16. Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/5/2016, Página 1 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 2, de 10 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: Acesso em: 18 de maio de 2019.

GATTI, B. A. S/N. (Org.). GARCIA, W. E. **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRITO. T. A. **Música na educação Infantil.** São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento-** 9°.ed. Campinas, SP: Papyrus. 2015

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2014

CERESER, C. M. I. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos da licenciatura.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2003.

CHARLOT. B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** Ed. Cortez, 2013.

CISZEWSKI. H. W. S. **A educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.** 2011. 351 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95164>> Acesso em 15/09/2019

CHERÑAVSKY, A. **Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos.** 2003. 243 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Ed. Cortez, 2002

COSTA G. S. **Projeto Pedagógico do Curso. Departamento de música.** FFCLRP-USP, 2017.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In CUNHA, M. I. (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Maurin, 2010

DENARDI, C. **Professores de Música: história e Perspectivas.** Curitiba: Juruá, 2007.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores-** suíte e variações sobre o tema. 1. Ed. São Paulo: Globus, 2012.

FARIA M. N. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo UNESP, 2008.

FREIRE, V. L. B. **Ensino Superior de Música- Dilemas e desafios-**Encontro Anual da ABEM- 1998- p.9-16

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO S. J. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRINGS, A. F. S. **Profissão: professor de música.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 174 p.

GOMES, S. M. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.** Tese de Doutorado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEMONS JÚNIOR, W. **História da formação de professores de música.** 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: Pedagogia e Didática - O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.** 3ª. Ed. S. P. Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. V. **Pedagogia e Pedagogo para que?.** Ed. Cortez. São Paulo.2007.

LOUREIRO A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** Editora Papyrus, 7 ed. 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** Ed. Cortez, São Paulo, 2011.

LOPES, Y. L. B. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Ribeirão Preto, 2019.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 2003.

MAKINO, J. M. **Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio**. 2013. 194 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATEIRO, T. A. N. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM - Dossiê Educação Musical**. Santa Maria: UFSM, 2002.

MATIAS, C. P. P. O canto do Pajé no Estado Novo (1937-1945). Villa-Lobos, um intelectual “educador” de Vargas. In: **Revista de Iniciação Científica EDIUNESC**. V. 9. N. 1. Criciúma (SC), 2011.

MED, B. **Teoria da Música**. 4<sup>a</sup>. ed. Brasília, D. F. Musimed, 1996.

MEGDA, O. A. **Etnografia da orquestra USP filarmônica de Ribeirão Preto**. Trabalho de Conclusão de Disciplina. Departamento de Música da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, como parte da avaliação final da disciplina de Etnomusicologia (FFCLRP-USP). Ribeirão Preto, 2014.

MEIRA, B. **Arte: do rupestre ao remix**. São Paulo: Scipione, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MOREIRA, A. F. A Qualidade e o Currículo na Escola Básica Brasileira. In: LEITE, C., PACHECO, J. A, MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (Org.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p.319-334.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e formação de professores: notas de discussão. In: LIBÂNEO, J. C; SUANO, M. V. R; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA 1997.

OLIVEIRA, M. R. A pesquisa em didática no Brasil - da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 3<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, J. A. **Educação Formação e Conhecimento**. Porto Editora, 2014.

PAPI, S. O. G. **Professores: Formação profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, S. G. **Arte, Ensino e Academia: Estudos e Ensaio sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Mauad Faperj, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: **Revista Ac. de Educ. São Paulo**, V. 22, N. 2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PICHONERI, D. F. M. **Relações de trabalho em música = a desestabilização da harmonia**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP). Campinas, 2011.

PIMENTA, S. G. **Para uma ressignificação da didática**: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão e uma síntese provisória). São Paulo, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESSOTTO, L; MOLSING, K. V. O uso de metáforas no português acadêmico por alunos de graduação: uma análise baseada em corpus. In: **Revista Entre textos**, V. 17, N. 2, p. 231 - 253, Londrina, jul./dez. 2017.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SACRISTAN, J. G. **Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Arned, 1999.

SANTINI, J. B. **Da música às artes plásticas: a construção da Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970)**. Curitiba, 2016.

SÃO PAULO, **Deliberação CEE N° 111/2012**. Disponível em: <http://www.ccg.uni-camp.br/index.php/cpfp/legislacao>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **CEE No.126/2014**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: MEC, 2014

\_\_\_\_\_. **CEE no. 132/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: MEC, 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado**, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 39-50.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOUZA S. A profissão de músico conforme apresentada em jornais paraibanos. In: **Revista Psicologia & Sociedade**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUZA, J. A pesquisa em educação na universidade: Algumas questões. **X Encontro Anual da Appom**. Goiânia, 1997.

SQUEFF, L. C. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854- 1857) e a constituição do espaço social do artista. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, N. 51, nov. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda “Diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica: repercussões nas práticas educativas”. **XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Pró-Reitoria de Graduação. **Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura**. Programa de Formação de Professores na USP, 2004.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. 29<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papirus, 2017.

VIANNA, D. M. Formação do professor de física para o 2º grau: a ciência como objeto de ensino e pesquisa. In: **Anais da Reunião Anual da ANPED**. Porto Alegre: ANPED, 1993.

YIN, R. K. **Planejamento e Métodos**. Editora Bookman, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de Aceite Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **“A inserção profissional dos Licenciados em Música oriundos de uma universidade pública paulista** “que está sendo desenvolvida por mim, Rejane Aparecida Meneghini Kobori, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

A pesquisa busca, de modo geral, compreender os percursos curriculares e profissionais de egressos do curso de Licenciatura em Música da FFCLRP/USP, no período de 2014 a 2018, no sentido de proporcionar um diálogo entre o Currículo do curso e o profissional formado. Considera-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para o campo de pesquisa de Formação de Professores – cursos de Licenciatura.

Sua participação se dará através de um questionário geral que será enviado por e-mail, com link de acesso exclusivo a um formulário online (Google Forms), contendo questões a respeito de sua formação e de suas ocupações atuais, com tempo de resposta previsto em até 10 minutos. Na sequência, você poderá ser convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada, com duração prevista de até 60 minutos. Caso você concorde, a entrevista será gravada em áudio e transcrita *a posteriori*, tendo em vista a importância do registro para as análises. Após a transcrição as gravações serão destruídas. As entrevistas serão realizadas em local de sua escolha, mediante sua disponibilidade de tempo, com a possibilidade de ser realizada via Skype <sup>TM</sup>. Não há riscos previstos nesta pesquisa. No entanto, caso você se sinta desconfortável, poderá interromper sua participação na pesquisa, sem qualquer punição ou ônus. Se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Nenhum de seus dados pessoais serão divulgados, garantindo assim seu anonimato.

Para quaisquer esclarecimentos, segue o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora: Rejane Aparecida Meneghini Kobori, Telefone: (16) 988252373, e-mail: [rejane.kobori@usp.br](mailto:rejane.kobori@usp.br); orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas, Telefone: (16) 98138-0504, e-mail: [noerivas@ffclrp.usp.br](mailto:noerivas@ffclrp.usp.br). Para questões éticas, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/ Universidade de São Paulo (USP), Endereço Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 1 – Prédio da Administração, sala 7. CEP 14040901 Ribeirão Preto/São Paulo. Telefone (16) (16) 3315-4811, horário de funcionamento de segunda à sexta-feira das 13h30min às 17h30min, e-mail: [coetp@listas.ffclrp.usp.br](mailto:coetp@listas.ffclrp.usp.br).

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

**Questionário:** Pesquisa sobre egressos da licenciatura em Música FFCLRP- USP (2010 a 2018)

### Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nasc. \_\_\_\_\_ Naturalidade \_\_\_\_\_  
 Estado Civil: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_ Cel: \_\_\_\_\_

1. Qual a sua formação acadêmica?
  - Graduação.
  - Especialização completa
  - Especialização incompleta
  - Mestrado Completo
  - Mestrado incompleto
  - Doutorado completo
  - Doutorado incompleto
  - Outras, especificar: \_\_\_\_\_
2. Qual o ano do seu ingresso no curso de Licenciatura em Música?
  - 2010
  - 2011
  - 2012
  - 2013
  - 2014
3. Qual o ano de conclusão do curso de Licenciatura em Música?
  - 2014
  - 2015
  - 2016
  - 2017
  - 2018
4. Você cursou Ensino Técnico em Música?
  - Não
  - Sim Onde \_\_\_\_\_
5. Qual é a sua atuação profissional atual?
  - Músico profissional
  - Músico
  - Professor de Música
  - Educador Musical
  - Não trabalho na área musical
  - Professor de Educação Artística
6. Por que você se formou no curso de licenciatura e não atua como docente?
  - Falta de tempo
  - Baixa Remuneração
  - Não me sinto preparado para a docência
  - Falta de oportunidade
7. Em qual local você trabalha?
  - Escola Pública
  - Escola privada
  - Empresa
  - Outros, especificar \_\_\_\_\_
8. Se você trabalha em escola, qual o segmento:
  - Educação Infantil
  - Ensino fundamental-anos iniciais
  - Ensino fundamental-anos finais
  - Ensino Médio
  - Ensino Superior
9. Há quanto tempo trabalha na área musical?
  - Menos que 5 anos
  - Mais que 5 anos
  - Nunca trabalhei na área
10. Por que você optou pelo curso de Licenciatura em Música?
  - Interesse pela docência
  - Contato com a música desde a infância
  - Baixa relação candidato/vaga no vestibular
  - Família de instrumentistas
  - Ampliação do conhecimento
  - Outros. Especificar \_\_\_\_\_
11. Na sua opinião, para a docência em música, o professor deve saber tocar algum instrumento?
  - Não
  - Sim
12. Para atuar como professor de música, é mais importante:

- A formação voltada para as especificidades da área musical
  - A formação voltada para os conhecimentos pedagógicos
  - A formação que contemple os conhecimentos pedagógicos e as especificidades da área musical
13. O curso de Licenciatura em Música, colaborou para sua formação como profissional?
- Sim
  - Não
14. Você optaria novamente pelo curso de licenciatura em Música?
- Sim
  - Não
  - Talvez

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista semiestruturada

*Etapa 1* - Nesta etapa das entrevistas, os participantes deverão responder perguntas a respeito do seu período de graduação. Sendo este primeiro momento, **comum aos três selecionados**, visto que ambos se graduaram no mesmo curso de Licenciatura em Música da FFCLRP-USP

Modelo I

- 1) Como egresso do curso de Licenciatura em Música da FFCLRP-USP, qual o seu campo de atuação na docência?
- 2) Considerando sua formação em Licenciatura em Música como você observa a inserção desse profissional na escola formal e informal?
- 3) Como professor de Música o que considera fundamental na formação desse profissional?
- 4) O programa Curricular do curso de Licenciatura em Música da FFCLRP-USP, necessita de mudanças para atingir os objetivos em relação a docência em Música?
- 5) Tente avaliar sua Instituição formadora de modo geral. Como você a via enquanto aluno(a) e como você a vê atualmente?

*Etapa 2* – Nesta etapa divide-se entre três modelos de entrevista, tendo em vista os três perfis diferentes dos entrevistados. Assim, para o entrevistado que atua como para o entrevistado que atua como professor de educação informal, teremos os modelos I e II e para o entrevistado que atua na docência de Instrumentos/Canto coral, teremos os modelos I e III

Modelo II (Professor de Música na educação informal)

- 01) Quais as condições que levaram a sua atuação como docente de música na educação informal?
- 02) O professor de Música da educação informal, necessariamente necessita do conhecimento sobre a docência?
- 03) Considerações finais: Caso queira, diga-me algo que gostaria de acrescentar, acrescentar ou complementar a respeito de você mesmo(a), de sua profissão, suas preocupações, inseguranças ou aspirações futuras.

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!


Modelo III (Egressos que atuam como docente de instrumentos/Canto Coral)

- 01) Como se deu sua inserção no mundo do trabalho? Você sempre teve este objetivo?
- 02) O curso de licenciatura em música lhe proporcionou reflexões sobre a sua formação?
- 03) Considerações finais: Caso queira, diga-me algo que gostaria de acrescentar, acrescentar ou complementar a respeito de você mesmo(a), de sua profissão, suas preocupações, inseguranças ou aspirações futuras.

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

## ANEXOS

## ANEXO A - Parecer de Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética

 <p><b>Universidade de São Paulo</b> <b>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto</b> <b>Comitê de Ética em Pesquisa</b></p> <p>Of.CETP/FFCLRP-USP/083-dgfs. <span style="float: right;">Campus de Ribeirão Preto</span></p>
Ribeirão Preto, 13 de junho de 2019.
Prezado(a) Pesquisador(a),
<p>Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado <b>"A inserção profissional dos Licenciados em Música oriundos de uma universidade pública paulista"</b> foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 192ª Reunião Ordinária, realizada em 13.06.2019, e enquadrado na categoria: <b>APROVADO</b> (CAAE nº 03080218.2.0000.5407).</p> <p>Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.</p>
Atenciosamente,
 <b>Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci</b> Coordenadora
Ao(À) Senhor(a) <b>Rejane Aparecida Meneghini Kobori</b> Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

**ANEXO B - Organização Curricular (PPC/DM, 2019, p. 66 e 67)**

Bloco	Código – Disciplina (créditos aula / créditos trabalho) – Departamento que oferece
I	<p align="center"><u>Disciplinas de Núcleo Geral</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 5970512 – Percepção Musical I (2a/2t) – DM</li> <li>2. 5970548 – Conceitos Fundamentais da Música (2a/1t) – DM</li> <li>3. 5970677 – História da Música I (2a/1t) – DM</li> <li>4. 5970687 – Seminário de Introdução ao Curso e à Profissão (1a) – DM</li> <li>5. 5970513 – Percepção Musical II (2a/2t) – DM</li> <li>6. 5970561 – Metodologia e Projeto de Pesquisa (2a/1t) – DM</li> <li>7. 5970678 – História da Música II (2a/1t) – DM</li> <li>8. 5970514 – Percepção Musical III (2a/2t) – DM</li> <li>9. 5971310 – Harmonia e Contraponto I (2a/1t) – DM</li> <li>10. 5970515 – Percepção Musical IV (2a/2t) – DM</li> <li>11. 5971311 – Harmonia e Contraponto II (2a/1t) – DM</li> <li>12. 5970310 – Linguagem e Estruturação Musicais I (3a/1t) – DM</li> <li>13. 5970516 – Percepção Musical V (2a/2t) – DM</li> <li>14. 5970434 – Canto Coral V (2a) – DM</li> <li>15. 5971312 – Harmonia e Contraponto III (2a/1t) – DM</li> <li>16. 5970311 – Linguagem e Estruturação Musicais II (3a/1t) – DM</li> <li>17. 5970517 – Percepção Musical VI (2a/2t) – DM</li> <li>18. 5970435 – Canto Coral VI (2a) – DM</li> <li>19. 5971313 – Harmonia e Contraponto IV (2a/1t) – DM</li> <li>20. 5970322 – Música Brasileira I (2a/1t) – DM</li> <li>21. 5970436 – Canto Coral VII (2a) – DM</li> <li>22. 5970577 – Técnicas e Materiais da Música Contemporânea I (2a/1t) – DM</li> <li>23. 5971309 – História e Filosofia da Arte (2a/1t) – DM</li> <li>24. 5970323 – Música Brasileira II (2a/1t) – DM</li> <li>25. 5970437 – Canto Coral VIII (2a) – DM</li> <li>26. 5970388 – Introdução à Etnomusicologia (2a/1t) – DM</li> <li>27. 5971308 – Técnicas e Materiais da Música Contemporânea II (2a/1t) – DM</li> </ol> <p align="center"><u>Disciplinas específicas</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>28. 5970002 – Piano em Grupo I (2a/2t) – DM</li> <li>29. 5970003 – Piano em Grupo II (2a/2t) – DM</li> <li>30. 5970575 – Pedagogia da Voz I (2a) – DM</li> <li>31. 5970576 – Pedagogia da Voz II (2a) – DM</li> <li>32. 5971331 – Piano em Grupo III (2a/2t) – DM</li> <li>33. 5971332 – Piano em Grupo IV (2a/2t) – DM</li> <li>34. 5970430 – Canto Coral I (2a) – DM</li> <li>35. 5970431 – Canto Coral II (2a) – DM</li> <li>36. 5970432 – Canto Coral III (2a) – DM</li> <li>37. 5970433 – Canto Coral IV (2a) – DM</li> <li>38. 5970408 – Criação Musical I (2a/1t) – DM</li> <li>39. 5970409 – Criação Musical II (2a/1t) – DM</li> </ol>

	40. 5970529 – Fundamentos da Acústica Musical I (2a/1t) – DM 41. 5970006 – Tecnologia Musical I (2a/1t) – DM
<b>II</b>	<u>Disciplinas específicas</u> 1. 5961165 – Introdução aos Estudos da Educação (2a/2t) – DEDIC 2. 5970582 – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento I – DM 3. 5970583 – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento II – DM 4. 5970584 – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento III – DM 5. 5970585 – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento IV – DM
<b>III</b>	<u>Disciplinas específicas</u> 1. 5940164 – Psicologia da Educação (4a/2t) – DP 2. 5961119 – Política e Gestão Educacional no Brasil (4a/1t) – DEDIC 3. 5961123 – Introdução à Língua Brasileira de Sinais (2a) – DEDIC 4. 5960121 – Didática Geral II (4a/2t) – DEDIC
<b>IV</b>	<u>Disciplinas específicas</u> 1. 5970389 – Percussão Aplicada I (2a) – DM 2. 5970390 – Percussão Aplicada II (2a) – DM 3. 5970428 – Projetos em Educação Musical I (2a/2t) – DM 4. 5970429 – Projetos em Educação Musical II (2a/2t) – DM 5. 5970442 – Regência Coral I (2a/1t) – DM 6. 5970443 – Regência Coral II (2a/1t) – DM 7. 5970542 – Fundamentos da Educação Musical (2a/2t) – DM 8. 5970398 – Metodologia na Educação Musical I (2a/2t) – DM 9. 5971347 – Metodologia na Educação Musical II (2a/2t) – DM 10. 5970681 – Metodologia de Ensino de Música com Estágio Supervisionado I (2a/5t) – DM 11. 5970682 – Metodologia de Ensino de Música com Estágio Supervisionado II (2a/5t) – DM 12. 5970559 – Trabalho de Conclusão de Curso (1a/3t) – DM

**Legenda:** a – crédito aula

t – crédito trabalho

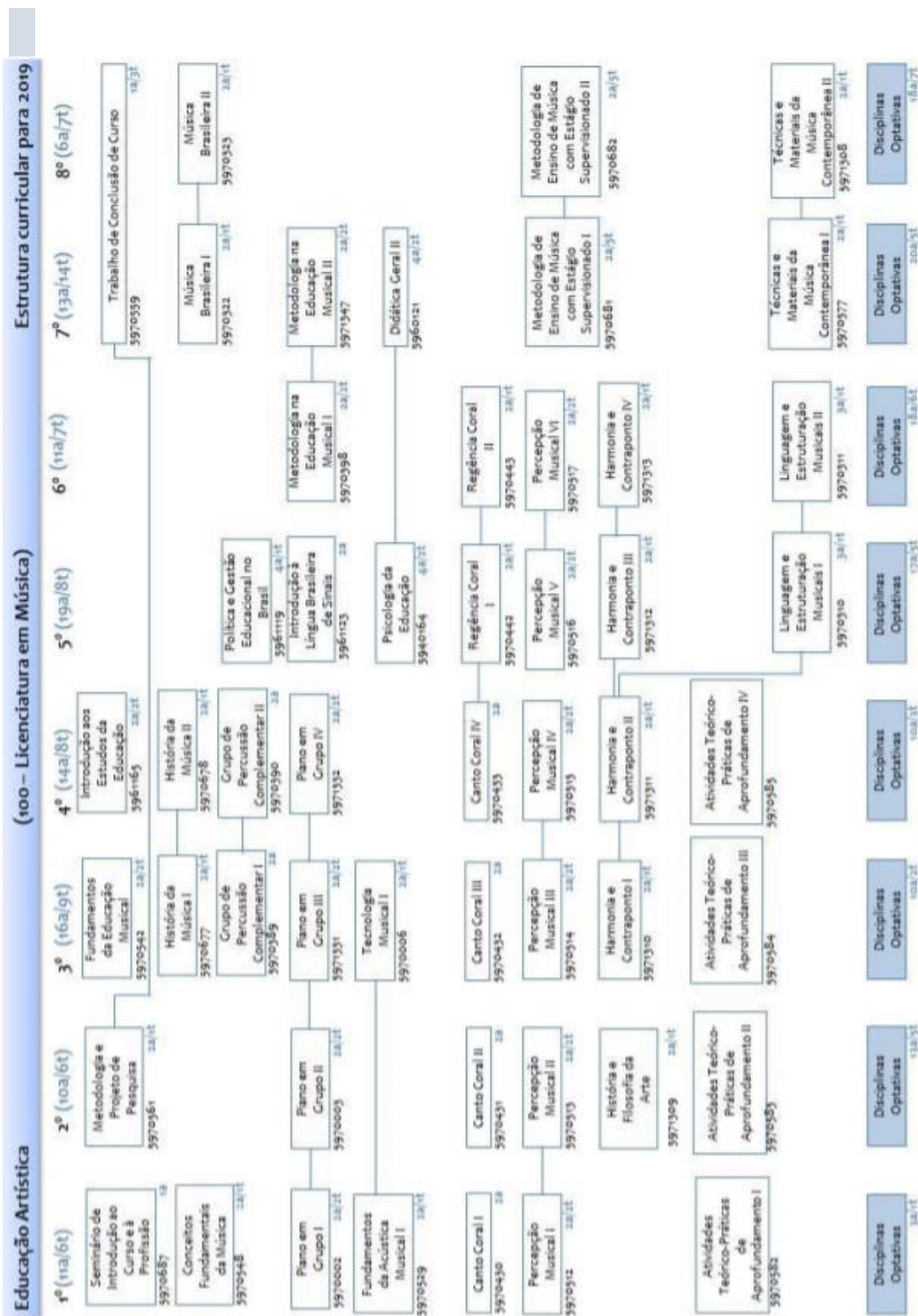
DM – Departamento de Música

DP – Departamento de Psicologia

DEDIC – Departamento de Educação, Informação e Documentação

EAD – Ensino à Distância

**ANEXO C – Fluxograma do Curso 59260 – Educação Artística Habilitação 100 – Licenciatura com Habilitação em Música**



Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, da FFCLRP/USP, 2019.p. 202



## ANEXO D - Disciplinas do Núcleo Geral

### Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Curso: Música

Curso: Núcleo Geral

#### Informações Básicas do Currículo

Data de Início: 01/01/2021	Duração Ideal	8 semestres
	Mínima	8 semestres
	Máxima	12 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	825	840	1665
Optativa Livre	0	0	0
Optativa Eletiva	0	0	0
<b>Total</b>	<b>825</b>	<b>840</b>	<b>1665</b>

#### Informações Específicas

Carga horária - Núcleo Geral

Natureza	Aula	Trab.	Subtotal
Obrigatória	825	840	1665
Optativa eletiva	0	0	0
Optativa livre	0	0	0
	<b>Total geral</b>		<b>1665</b>

### Grade Curricular

**Legenda:** CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares; ATPA=Carga horária em Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento

Disciplinas Obrigatórias						
1º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970512</u> Percepção Musical I		2	2	90		20
<u>5970548</u> Conceitos Fundamentais da Música		2	1	60	0	
<u>5970677</u> Tópicos em História da Música I		2	1	60		
<u>5970687</u> Seminário de Introdução ao Curso e à Profissão		1	0	15		
Subtotal:		7	4	225		20
2º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970513</u> Percepção Musical II		2	2	90		20
5970512 - Percepção Musical I						Requisito
<u>5970561</u> Metodologia e Projeto de Pesquisa		2	1	60		
<u>5970678</u> Tópicos em História da Música II		2	1	60		
5970677 - Tópicos em História da Música I						Requisito
Subtotal:		6	4	210		20
3º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970514</u> Percepção Musical III		2	2	90		
<u>5971310</u> Harmonia e Contraponto I		2	1	60		
Subtotal:		4	3	150		
4º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970515</u> Percepção Musical IV		2	2	90		
5970514 - Percepção Musical III						Requisito
<u>5971311</u> Harmonia e Contraponto II		2	1	60		
5971310 - Harmonia e Contraponto I						Requisito

Subtotal:		4	3	150			
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970310</u> Linguagem e Estruturação Musicais I		3	1	75			
5971311 - Harmonia e Contraponto II					Requisito		
<u>5970434</u> Canto Coral V		2	0	30			
<u>5970516</u> Percepção Musical V		2	2	90			
<u>5971312</u> Harmonia e Contraponto III		2	1	60			
5971311 - Harmonia e Contraponto II					Requisito		
Subtotal:		9	4	255			
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970311</u> Linguagem e Estruturação Musicais II		3	1	75			
5970310 - Linguagem e Estruturação Musicais I					Requisito		
<u>5970388</u> Introdução à Etnomusicologia		2	1	60			
<u>5970435</u> Canto Coral VI		2	0	30			
<u>5970517</u> Percepção Musical VI		2	2	90			
5970516 - Percepção Musical V					Requisito		
<u>5971313</u> Harmonia e Contraponto IV		2	1	60			
5971312 - Harmonia e Contraponto III					Requisito		
Subtotal:		11	5	315			
7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970322</u> Música Brasileira I		2	1	60			
<u>5970436</u> Canto Coral VII		2	0	30			
<u>5970577</u> Técnicas e Materiais da Música Contemporânea I		2	1	60			
<u>5971309</u> História e Filosofia da Arte		2	1	60			
Subtotal:		8	3	210			
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5970323</u> Música Brasileira II		2	1	60			

5970322 - Música Brasileira I				Requisito			
<u>5970437</u> Canto Coral VIII	2	0	30				
<u>5971308</u> Técnicas e Materiais da Música Contemporânea II	2	1	60				
5970577 - Técnicas e Materiais da Música Contemporânea I				Requisito			
Subtotal:	6	2	150				
<b>Disciplinas Optativas Eletivas</b>							
5º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA	
<u>5970410</u> Redução de Partituras ao Piano I	2	0	30				
5971311 - Harmonia e Contraponto II				Requisito			
<u>5970420</u> Criação Musical III	2	1	60				
<u>5971284</u> Pedagogia da Voz V	2	0	30				
6º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA	
<u>5970411</u> Redução de Partituras ao Piano II	2	0	30				
5970410 - Redução de Partituras ao Piano I				Requisito			
<u>5970421</u> Criação Musical IV	2	1	60				
<u>5971285</u> Pedagogia da Voz VI	2	0	30				
7º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA	
<u>5970011</u> Instrumentação e Orquestração	2	1	60				
5970311 - Linguagem e Estruturação Musicais II				Requisito			
<u>5971286</u> Pedagogia da Voz VII	2	0	30				
<u>5971307</u> Tópicos em Teoria e Análise Musical	3	1	75				
5970311 - Linguagem e Estruturação Musicais II				Requisito			
8º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA	
<u>5971287</u> Pedagogia da Voz VIII	2	0	30				

Fonte: [uspdigital.usp.br](https://uspdigital.usp.br). Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGr/adeCurricular?codcg=59&codcur=59250&codhab=100&tipo=N&print=true>. Acesso em 08/01/2021.