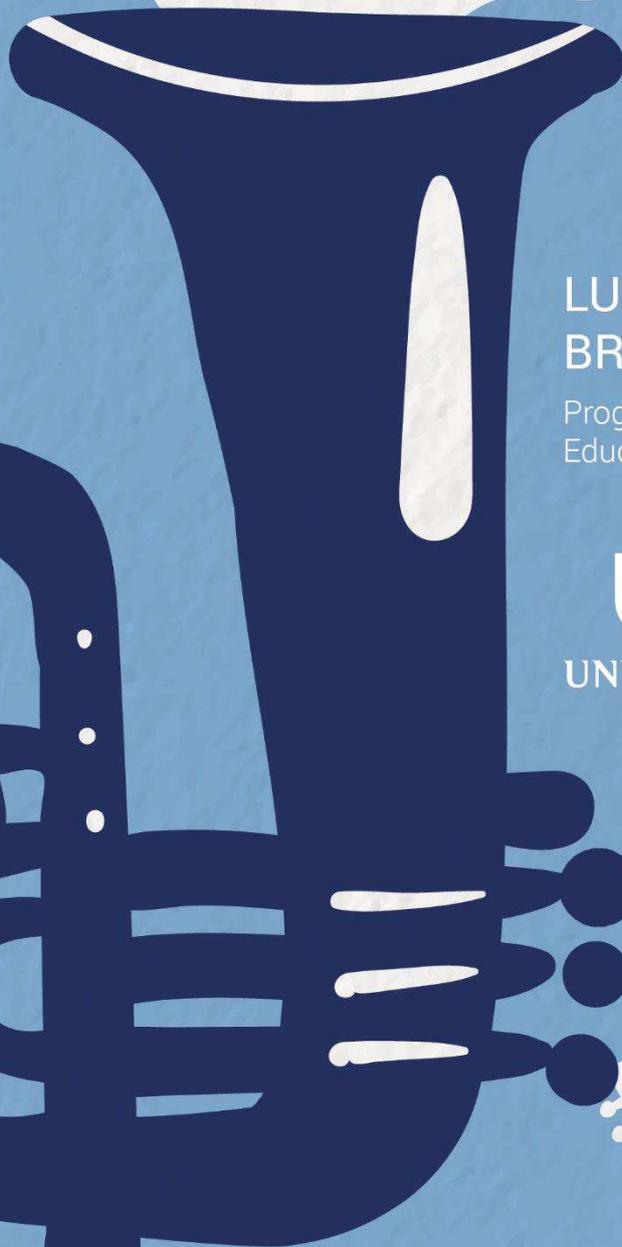
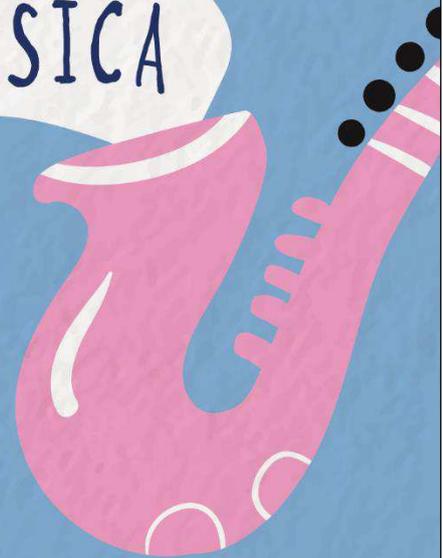




PRÁTICAS
FORMATIVAS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM MÚSICA
DA UERGS:

a produção de um
professor artista?



LUCAS NASCIMENTO
BRAGA SILVA

Programa de Pós-Graduação em
Educação - Unisinos



UNISINOS



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

LUCAS NASCIMENTO BRAGA SILVA

Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS: a produção de um professor artista?

São Leopoldo
2022

LUCAS NACIMENTO BRAGA SILVA

Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS: a produção de um professor artista?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra de Oliveira

São Leopoldo
2022

S586p Silva, Lucas Nascimento Braga.
Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da
UERGS : a produção de um professor artista? / por Lucas
Nascimento Braga Silva. – 2022.
103 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2022.
Orientadora: Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.
Coorientadora: Dra. Sandra de Oliveira.

1. Professor de música. 2. Professor artista. 3. Práticas
formativas. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13:78

LUCAS NACIMENTO BRAGA SILVA

Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS: a produção de um professor artista?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra de Oliveira

APROVADA EM 28/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Orientadora – UNISINOS

Profa. Dra. Sandra de Oliveira – Coorientadora – UNISINOS

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel – UERGS

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Dedico esta dissertação à minha família, motivo pelo qual me dá forças para lutar em busca dos meus sonhos e por uma vida melhor, em especial a minha filha Isabela, minha mãe Maura, meu padrasto Luiz Carlos e minhas irmãs Kailany e Maria Luiza. A todos os professores artistas que fazem a Educação Musical acontecer em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre ser conforto e encontro para mim, especialmente neste processo de formação durante o Mestrado, um tempo em que diversos foram os obstáculos de todas as ordens, e mesmo assim, me manteve forte e encorajado para as batalhas da vida.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa Integral do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) que oportunizou minha presença e manutenção no curso.

Agradeço à Professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris por me acolher em seu qualificado grupo de orientandos e por me conduzir com maestria na construção desta dissertação. Agradeço ainda pelas palavras, pelo incentivo e por acreditar em mim. Serás sempre uma de minhas inspirações.

Agradeço à Professora Dra. Sandra de Oliveira por participar deste processo como coorientadora e por contribuir com carinho, competência e me lembrando do potencial que minha pesquisa tem. Tive um verdadeiro time de orientação comigo, sou sortudo por isso!

Minha gratidão e prestígio à minha qualificada banca examinadora, Professora Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel que me acolheu ainda um menino na Graduação em Música da UERGS, e muito humildemente pegou em minha mão para mostrar a riqueza do mundo acadêmico! Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, pelas importantes e potentes discussões oportunizadas nos seminários do curso, por suas aulas sempre ricas em teorias com também poesia e música. Agradeço as generosas contribuições no exame de qualificação e na defesa final, de ambos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os momentos de aprendizado e pensamento oportunizados.

Agradeço também aos colegas de grupo de pesquisa, o *Eli Team*, por me acolherem tão bem e fazerem me sentir próximo mesmo que por trás das telas do computador que o momento pandêmico nos exigia. Sou grato por cada contribuição dada à minha pesquisa desde quando eu ainda a apresentava como “ideias iniciais”.

Agradeço em especial à Rayssa Neves, pelo carinho, incentivo e amizade construída na reta final do curso, amizade esta que me fez sentir de coração quente novamente.

Minha gratidão ao Sinésio Adolfo por todas as vezes em que me motivou, por ter me ajudado de todas as formas possíveis quando mais precisei, me mostrando o lado leve da vida.

Ainda, quero lembrar e agradecer algumas pessoas importantes em minha trajetória, são professoras que me acolheram na Escola Esperança logo quando cheguei em Montenegro e me oportunizaram o contato com as Artes e com uma formação humana e cidadã. Chegar até aqui, me tornar Mestre em Educação, é um privilégio que poucos tem, dedico este título a estas pessoas: Professoras Luciane Magali Berg Alves, Janaína Kremer, Janete Lencina, Sônia Mottin (*in memoriam*) e Mari Mena Barreto.

Por fim, agradeço minha família, minha mãe Maura, meu padrasto Luiz, minhas irmãs Kailany e Maria Luiza por entenderem minha ausência e necessidade de afastamento para estudar e trabalhar na minha pesquisa sempre que foi necessário. À minha filha Isabela pelo mais sincero amor que eu pude conhecer, é por ti minha filha, que eu não desisto e sigo tentando construir uma vida melhor, sem esquecer de minhas origens, do lugar de onde vim e aonde quero chegar.

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa problematiza a formação de professores de Música, tendo como objetivo principal visibilizar as práticas formativas que são desenvolvidas no Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, localizado na Unidade Universitária de Montenegro. Deste modo, as questões que nortearam do presente estudo foram: Quais práticas formativas são desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da UERGS? De que forma as práticas formativas deste curso participam da formação do professor de música? Que modos de ser professor de música são visibilizados nas narrativas de egressos do curso de Licenciatura da UERGS? Assim, para a investigação destas questões, utilizou-se, como metodologia a análise documental a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Currículo do curso, após este processo de análise dos documentos, um questionário *online* elaborado via Google Forms. O processo de análise dos dados obtidos a partir do questionário submetido a professores de Música egressos do curso em questão e da análise documental resultou em dois grupos de sentidos que foram formados a partir de recorrências encontradas e com a ajuda de lentes dos estudos sobre a docência e da Educação Musical. Durante este movimento de análises, constatou-se que as práticas formativas desenvolvidas neste curso remetem a uma lógica, uma preponderância do *habitus* conservatorial, que historicamente estão presente nos Cursos de Licenciatura, e assim, legitimam saberes que remetem ao belo, ao erudito e perspectivas coloniais e da tradição de Educação Musical, e, que podem funcionar, portanto, como instrumentos de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética, mas também, como força propulsora da tradição, para impulsionar a criação e a arte. Nota-se ainda, ao mesmo tempo que o *habitus* está presente, alguns movimentos são feitos em outras direções como um movimento de fuga, como a realização de práticas corporais que por meio da criação que contrapõem o modelo conservatorial historicamente presente na formação de professores de música, e ainda, no diferencial que o curso propõe na formação de um professor artista que se torna artista pelo *habitus* e fora dele, e que ainda se insere em uma compreensão de performance muitas vezes evidenciada pelo curso como um modo neoliberal de fazer a vida de professor artista. Por fim, esta pesquisa contribui para pensar a formação de professores de música e seus desafios históricos que a profissão tem exigido para consolidar a Música na escola. Um professor artista e uma docência em música como arte são possibilidades evidenciadas nesse curso.

Palavras-chave: Professor de Música; Professor artista; Práticas formativas; Formação de Professore.

ABSTRACT

This research questions the graduation aspects of Music teachers, aiming to improve the formative practices which are developed in Music graduation course from Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, located in Montenegro, a city in the south of Brazil. This way, the guiding questions for this research were: What are the formative practices developed in the Music graduation course at UERGS? In which ways the formative practices contribute to develop teachers' skills? How graduated music teachers are seen and acknowledged by other former students in related areas? To investigate such questions, it was first made an analysis on important documents, like the Educational Project and the curriculum. After that process, a questionnaire was provided to graduated Music teachers through Google Forms. When analyzing the answers obtained from the questionnaire, it was possible to come with two groups of ideas, based on recurrent answers. During the investigation process in those groups, it was possible to understand that formative practices are related to conservative *habitus*, historically present in educational graduation courses, which strengthen what is beautiful, erudite and belonging to old-schooled Musical Education – that, then, becomes a tool to maintain the intellectual dominance of such artistic and aesthetic patterns. Even though such *habitus* is present and dominant, there are other movements being taken on the opposite direction, used as an escape valve, in which corporeal practices are done based on a creativity that defies the conservative standard present in graduation courses. Also, such movements purpose that future teachers will also become artists, based on their experiences in and out their *habitus*, being able to comprehend their own performances – usually stated by the methodologies as a neoliberal way to live as both teacher and artist. Eventually, this research contributes to a new thinking about Music teachers and the historical challenges they have been facing, especially on making Music accessible in regular elementary schools – which has been partially achieved, in really slow pace. An artist teacher and a teaching in music as art are possibilities highlighted in this course.

Key-words: Music Teacher-Artist; Formative practices, Music, Teacher development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da pesquisa.....	44
Figura 2 - Dimensões envolvidas na formação do professor de música	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Natureza jurídica dos cursos de Música no RS.....	33
Gráfico 2 - Modalidade dos cursos ofertados no RS.....	33
Gráfico 3 - Grau dos cursos de Música ofertados	34
Gráfico 4 - Quantitativo de produções por universidade.....	48
Gráfico 5 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas.....	49
Gráfico 6 - Quantitativo de produções por Programa de Pós-Graduação	49
Gráfico 7 - Teses e Dissertações selecionadas	50

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Reitoria da UERGS.....	32
Imagem 2 - Distribuição das Unidades Universitárias da UERGS.....	34
Imagem 3 - Unidade da UERGS em Montenegro/RS.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Música no estado do Rio Grande do Sul	31
Tabela 2 - Comparação entre Brasil e Portugal na formação de professores de música.....	59

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EST	Escola Superior de Teologia
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
GIPEDI Diferenças	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GRUPEM	Grupo de Pesquisa Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços
GT	Grupo de Trabalho
IPA	Instituto Porto Alegre
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
ONG	Organização não governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-Graduação
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

ENSAIOS PARA REALIZAR UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	17
1. ESCRITOS INICIAIS: TECENDO CAMINHOS E ENCONTROS COMO PESQUISADOR INICIANTE	21
2. CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	26
2.1 Sobre a música na escola	26
2.2 Os cursos superiores de música no Rio Grande do Sul	30
2.3 Sobre a UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	35
2.4 O Curso de Graduação em Música Licenciatura da UERGS	39
2.5 O arranjo da pesquisa	41
3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ESTA TEMÁTICA?.....	46
3.1 O professor de Música nas teses e dissertações brasileiras	47
3.2 Professor de música nos periódicos e demais produções	55
4 MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A CAIXA DE FERRAMENTAS 61	
4.1 Práticas de formação como ferramenta analítica.....	63
5 O <i>HABITUS</i> CONSERVATORIAL NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	66
5.1 Corpos em perspectiva: a fuga do <i>habitus</i>	72
5.2 Tornar-se professor artista pela performance	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA CONDEDIDA PELA UERGS	88
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS PROFESSORES DE MÚSICA EGRESSOS DA UERGS	89
APÊNDICE D – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA.....	100
APÊNDICE E – TABELA COM MOVIMENTOS DE RECORRÊNCIAS IDENTIFICADAS	102
APÊNDICE F – PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: LICENCIATURA DA UERGS	103

ENSAIOS PARA REALIZAR UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê. (LARROSA, 2003, p. 108).

Começo este primeiro capítulo inspirado nas palavras de Jorge Larrosa para ensaiar uma pesquisa em educação. A partir da realização deste ensaio, apresento as experiências vividas e percursos já percorridos para chegar até aqui. Esta pesquisa, que tem como título “*Práticas formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS: a produção de um professor artista?*”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de mestrado, na linha de pesquisa “Formação, Pedagogias e Transformação Digital,”, orientada pela professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e coorientada pela professora Dra. Sandra de Oliveira, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Este texto apresenta uma pesquisa realizada para desenvolvimento de Dissertação de Mestrado em Educação. Transitou-se entre o aprendizado e reflexões oportunizadas nas disciplinas cursadas no âmbito do Programa, nas discussões no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq), bem como nas experiências e pesquisas já produzidas por colegas e demais integrantes do grupo de orientação da Professora Elí, o *Elí Team!*

Minha trajetória como estudante, pesquisador iniciante e professor de música fazem parte da construção desta pesquisa. Aqui, me direciono a pensar as práticas formativas do professor de música. Como *lócus* da pesquisa, o Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) possibilitou analisar as práticas formativas do professor de música a partir de narrativas obtidas por egressos do período de 2006 a 2019, situando esta proposta de dissertação no campo da formação de professores.

Algumas pesquisas desenvolvidas no grupo de orientação no qual estou inserido, e que também tratam da formação de professores, têm corroborado que as investigações sobre formação de professores têm ganhado grande visibilidade, seja nacional e internacionalmente. Neste sentido, uma passagem do livro “*Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*” possibilitou-me refletir e pensar sobre as políticas de formação docente, Dal’Igna e Fabris (2015) dizem a respeito deste tema, que:

Isso envolve, também, a análise das políticas de formação docente e dos cursos de formação inicial, entendendo que é preciso criar condições para o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 77).

Outra autora a nível nacional que desenvolve diversas pesquisas sobre os cursos de licenciatura no Brasil afirma que a formação de professores é um debate a ser realizado e que possui grande importância dadas algumas circunstâncias envolvendo este campo, sejam profissionais ou sociais. Para a pesquisadora Bernadete Gatti:

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. (GATTI, 2013, p. 36).

Na perspectiva mencionada por Gatti, compreende-se que a formação de professores envolve múltiplos contextos, indiferente da área do conhecimento. São processos que existem na formação inicial de professores de matemática, de física, de ciências, de artes e de música - área esta última que tomo como foco de investigação - e que envolvem situações de profissionalização da docência, de reconhecimento e ações que vão além de aspectos de legislação.

Em uma mesa de abertura no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em Natal, no Rio Grande do Norte, a Professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apontou que [...] a formação de professores de música envolve dispositivos a serem pensados junto a formação humana, nos conhecimentos específicos e nos contextos da educação musical. (BELLOCHIO, 2016, p. 9).

Neste sentido, os pensamentos sobre a formação de professores de música, segundo Bellochio (2016), encontram crenças, produção científica e modos de ação profissional. Para a autora:

A formação de um professor de música implica exercício permanente com a própria experiência com e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão se transformando, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações na formação de professores. (BELLOCHIO, 2016, p. 8).

A partir destes escritos iniciais, passo a apresentar a organização desta dissertação de mestrado. No capítulo um, trago minha trajetória pessoal, de vida, docente e acadêmica. Entendo que histórias de vida e experiências educativas, como narrativas, produzem sentidos e constituem pessoas e modos de viver. Essas experiências fazem parte do meu percurso acadêmico desde a graduação até chegar ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Para apresentar a constituição do problema de pesquisa, o capítulo dois foi organizado em quatro subcapítulos entre a história da Educação Musical, ou da música na escola, abordando a Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, bem como defendendo que um cenário de constante luta e de reconhecimento é parte fundamental para a compreensão desta pesquisa. Olho também para os cursos de graduação em Música no estado do Rio Grande do Sul e conseqüentemente para a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e para o *lócus* da pesquisa, o Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, no qual me proponho a centralizar esta investigação. Após, apresento um arranjo da pesquisa, elencando os objetivos e perguntas investigativas.

No capítulo três, trago a revisão de literatura realizada em diferentes bases de dados de forma digital. Olhei para as produções de conhecimento realizadas nas teses e dissertações brasileiras, onde pude organizar em três grupos temáticos nomeados: 1) *Professores de música e a constituição da identidade docente*; 2) *Professores de música e os espaços de atuação profissional* e 3) *Atuação de professores de música na Educação Básica*. Após discutir estes três grupos, apresento os encontrados nos periódicos e revistas da Educação e da Música e demais produções, como livros, resenhas e textos publicados em anais de eventos e seminários.

Já no capítulo quatro, apresento os movimentos teóricos e metodológicos realizados nesta pesquisa. Propus pensar a metodologia como um trânsito entre instrumentos para a produção de dados que foram olhados a partir do conceito de práticas formativas como ferramenta analítica.

Por último, no capítulo cinco, apresento as análises realizadas a partir das respostas obtidas dos professores de música egressos da UERGS, por meio de um questionário enviado via *Google Forms*. Nestas análises, antecedendo o período de qualificação da pesquisa, foi possível observar com grande ênfase a importância do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, para estes professores de música. Notou-se também as relações com os saberes culturais no processo e formação docente, que está atrelada ao tornar-se professor artista, um dos objetivos do curso analisado. Após o processo de qualificação, olhando para os dados com outras lentes e aportes teóricos mais amadurecidos, foi possível constatar a

presença do tradicional *habitus* conservatorial nas práticas de formação que são desenvolvidas no curso em questão. Por fim, trago nos apêndices documentos relevantes como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a Carta de Anuência concedida pela coordenação do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS e o questionário submetido aos professores egressos do referido curso.

1. ESCRITOS INICIAIS: TECENDO CAMINHOS E ENCONTROS COMO PESQUISADOR INICIANTE

“... viver, e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...”
Gonzaguinha (1994).

Para começar, inspirado na letra da música *O que é O que é?* de Gonzaguinha, e acompanhado de muitas lembranças e recordações pessoais, apresento alguns momentos da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que fizeram parte da minha formação como professor de Música. Quero trazer estas notas escritas não por formalidades acadêmicas, mas por entender que estes momentos foram importantes para que eu chegasse até aqui. São vivências, pensamentos, experiências, momentos e sentimentos que quando colocados em perspectiva, me inspiram e me deram força para trilhar esta trajetória que foi o processo de formação na pós-graduação.

Ao apresentar minha trajetória, penso o processo contínuo e reflexivo da escrita inspirado na habilidade artesanal descrita por Richard Sennett em sua obra *O Artífice* (2013), é nesta perspectiva que me encontro com diversos momentos de minha história de vida, dentre eles meu primeiro contato com a música, a iniciação à docência, minha experiência como professor, a graduação e mais recentemente o mestrado. Nesta história, que não tento reescrever, mas sim resignificar, reencontro minhas problematizações pessoais, das disciplinas do curso e dos momentos da prática de pesquisa, e ainda caminhos que me possibilitaram pensar meu objeto de pesquisa e por onde transitar no desenvolvimento desta pesquisa.

Esta escrita não se deu em tempos fáceis, ainda atravessamos uma pandemia global de proporções incalculáveis em todos os aspectos, sejam humanos, econômicos, sanitários, educacionais ou políticos. Não é meu objetivo aqui apontar qual destes aspectos é o maior ou menos importante, entretanto, o contexto educacional é onde tenho intensificado minhas reflexões, todo meu processo de formação no Mestrado em Educação se deu de forma remota, por trás das telas, culminando em outras formas de afetos, convivências, aprendizados e sentimentos.

Neste contexto pandêmico, as escolas estiveram fechadas, adaptações do presencial para o *online* foram necessárias e muitas desigualdades que rodeiam o campo da educação emergiram com muita intensidade. Esta crise sanitária, que inevitavelmente atravessa nossa vida de alguma forma, tem nos possibilitado pensar a nossa relação consigo mesmo, com o

outro e com o mundo, sobre esta concepção de relação com o mundo, vou ao encontro com as palavras de Yuval Noah Harari (2020);

Toda crise é também uma oportunidade. Com sorte, a atual crise ajudará a humanidade a compreender o perigo agudo representado pela desunião global. Se essa epidemia, ao fim de tudo, resultar de fato numa cooperação global mais próxima, teremos aí uma vitória não apenas contra o coronavírus, mas contra todos os perigos que ameaçam a humanidade – da mudança climática à guerra nuclear (HARARI, 2020, p. 95).

Neste jeito de pensar os acontecimentos globais, penso as crises como um caminho para desacomodar pensamentos sobre a existência das coisas, das relações e nossa própria existência, atravessando histórias, de vida principalmente.

Em minha história pessoal, gostaria de começar trazendo que quando ainda criança, por volta de seis anos, ganhei de presente uma flauta doce, de brinquedo. Foi um presente da minha tia Leneide. Em um primeiro momento seria apenas um brinquedo, mas meu encanto foi tanto que virou uma memória de toda a família. Quando criança, na cidade de Saboeiro no Ceará onde nasci e morei até meus nove anos de idade, meu contato com a música se dava ao apreciar músicas de forró na rádio local onde minha mãe trabalhava. Também participava com certa frequência das quermesses de São Gonçalo onde me encantava ouvir o som da zabumba, do triângulo e da sanfona.

No início de 2007, já morando em Montenegro – Rio Grande do Sul, comecei a participar do Projeto de Férias da E.M.E.F. Esperança, este projeto ofertava oficinas de artes, esportes e recreação para a comunidade nos meses de janeiro e fevereiro, durante o recesso escolar. O objetivo era manter as crianças e alunos na escola, tirando-as de situações de vulnerabilidade sociais presentes no bairro. Este projeto marca minha história de vida, pois foi ali meu primeiro contato com aula de música, mais especificamente com a flauta doce, instrumento que levo comigo e é presente em minhas práticas artísticas e docente.

Neste projeto, desenvolveram-se habilidades musicais e pude conhecer outros estilos e participar de conjuntos instrumentais, bandas marciais, bateria de uma escola de samba e fazer apresentações artísticas em muitos momentos e para públicos variados. Também foi a partir da Escola Esperança que conheci a Fundação Municipal de Artes de Montenegro, a Fundarte, onde passei a cursar o “Coordenador de Bandas Escolares” em parceria como o projeto Ações Comunitárias da mesma instituição... Mal eu imaginava que naquele mesmo prédio estava a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que eu viria a cursar anos depois.

Esta bagagem musical esteve comigo no Ensino Médio. No Colégio Ivo Bühler, fui da primeira turma a formar-se no formato do Ensino Médio Politécnico¹, uma novidade que trazia para a grade curricular atividades integradas e um maior envolvimento com pesquisa. Nesta disciplina, desenvolvi um projeto sobre a Cultura Musical dos alunos da minha escola, tocando em temas como pré-conceitos em determinados estilos musicais.

Foi nesta escola que dei meus primeiros passos na docência, fui responsável pela banda marcial da escola e ministrava oficinas de flauta doce no Programa Escola Aberta para a Cidadania, mais tarde também passei a ser monitor no Programa Mais Educação. De dia eu era professor e à noite era aluno.

Quando ingressei no curso de Licenciatura em Música da UERGS, logo me deparei com a realidade encontrada sobre a flauta doce, um instrumento minimizado quanto à sua potencialidade técnica e artística, e em muitas vezes utilizado como um trampolim para instrumentos maiores, isso viria a ser meu tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) mais tarde.

Este período de formação foi potencializado pelas políticas públicas de incentivo à formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, onde por um ano fui bolsista e pude desenvolver uma prática docente musical e experimentar a docência em música em uma escola da rede pública municipal de Montenegro, sem dúvida uma das melhores experiências que tive na graduação. Na UERGS, o subprojeto Música acontecia na E.M.E.F. Cinco de Maio, a partir de oficinas de música em momentos extras além da entrada nas turmas regulares no período do componente curricular Arte da referida turma.

Minha relação com a docência e com a pesquisa em Educação Musical ainda continuou com a participação no Grupo de Pesquisa Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços (UERGS/CNPq), onde aprendi a ser um pesquisador iniciante, a pensar sobre ser professor de Música, participar de ações e projetos de extensão e também a ser curioso instigado pelas discussões e reflexões propostas no grupo, pude inclusive problematizar o uso da flauta doce como instrumento rico de repertório e técnica sem esquecer sua potência pedagógica para o ensino e aprendizado musical e ainda como monitor de disciplinas práticas e teóricas da graduação.

¹ Proposta de reformulação do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho, enquanto princípio educativo (SEDUC-RS, 2010, p. 4).

A partir da inserção no Grupem (UERGS/CNPq), questionamentos foram surgindo sobre a formação de professores de Música, inclusive sobre como ser professor artista de Música, já que este é o perfil de formação proposto pelo curso da UERGS. Onde atuaria um professor artista? Como as práticas da graduação concebidas sob o saber pedagógico-musical e os fazeres artísticos se relacionariam na hora de atuar na escola? Com minha ida ao PIBID pude refletir sobre estas perguntas.

Adiante, ao desenvolver meu TCC, senti a necessidade de falar sobre a flauta doce em outro contexto. De todo o curso de graduação, apenas cinco alunos tinham a flauta como escolha para a disciplina de Prática Instrumental, esta disciplina possui sete semestres, é onde desenvolvemos a prática e performance específica em um instrumento. Algo estava estranho neste número. Quando decidi saber mais sobre esta situação, e foi na disciplina de Estágio Supervisionado em Música II que entendi o que aconteceu, grande maioria dos meus colegas viam a flauta doce como um instrumento de passagem, ou seja, eu aprendo a tocar flauta doce por ser um instrumento simples para depois ir aprender outro instrumento mais completo, em outras percepções a flauta era vista como um instrumento de musicalização, nos dois contextos não se considerava a flauta como um instrumento potente artisticamente e diverso nas possibilidades de Educação Musical, fato é que qualquer professor de música se considera apto a ensinar flauta doce.

Foi na hora de fazer meu estágio no Ensino Médio que decidi encarar essa realidade, pensei todas as minhas propostas para as aulas de música tendo a flauta doce como recurso central, tratava-se de um desafio, pois no Ensino Médio a cultura musical dos alunos é mais peculiar. Deu certo. Este estágio acabou sendo minha pesquisa de TCC, onde nela questioneei: Como acontece o aprendizado de flauta doce no Ensino Médio? A pesquisa apontou que a prática de conjunto instrumental com a flauta doce quando pensada pela transposição didática e inserida na cultura musical de jovens, oportuniza o aprendizado teórico musical, mobiliza coletivamente uma turma para o fazer musical e contribui em outras habilidades sociais.

Ao concluir a graduação, tive certeza de que queria ser um professor pesquisador, ingressei na pós-graduação com intuito de estudar mais profundamente a formação de professores de música, possibilidade esta que tenho encontrado durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) onde estou inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Ao ingressar nesta linha de pesquisa, entendi que cada encontro seja nas disciplinas ou na prática de pesquisa era uma possibilidade diferente para pensar, fui ao encontro dos estudos do grupo de orientação de minha orientadora Elí Fabris, do Grupo Interinstitucional de Pesquisa

em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), das pesquisas já realizadas e em andamento dos demais colegas e professores do grupo. Cito aqui algumas temáticas já abordadas no grupo ao qual estou inserido, como a docência engajada, modos de ser docente, professores iniciantes e constituição da docência no PIBID.

Contemplo aqueles que estiveram antes de mim neste lugar, pois contribuíram com importantes pesquisas que me inspiram na realização desta proposta de pesquisa e me auxiliam a encontrar meu lugar como pesquisador no campo da educação. Em todos os capítulos e subcapítulos desta escrita, trago bons exemplos de inspiração e referências de produções já realizadas pelo grupo.

Nesta proposta, que me proponho a pesquisar, tenho em perspectiva o professor de música e as práticas formativas que envolvem sua constituição. Olho para o Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, para o Plano de Curso, para o currículo e para as narrativas de professores artistas egressos deste curso, no período de 2006 a 2020, para questionar como este curso participa da constituição do professor de música. Trago como conceito a subjetivação e as práticas de formação para olhar a formação do professor artista. Apresento também uma breve contextualização da Música na escola.

2. CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento os elementos que constituem o problema de pesquisa desta dissertação. Exponho como minha trajetória apresentada no capítulo anterior e meus interesses de pesquisa foram se moldando e aproximados com outros conceitos e pesquisas desenvolvidas no grupo de orientação ao qual estou inserido, e de algumas discussões e estudos realizados no GIPEDI (Unisinos/CNPq).

Primeiramente, trato da Educação Musical especificamente na escola, por entender que a necessidade de formação de professores de música foi alavancada depois da aprovação da Lei 11.769/2008, que dispõe da obrigatoriedade da música na escola, gerando uma demanda por este profissional. Neste subcapítulo, apresento também como a música está inserida na BNCC.

Adiante, situo inicialmente os cursos superiores de Música no Estado do Rio Grande do Sul, depois a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), como a instituição mantenedora do curso de Licenciatura em Música, por meio do qual me proponho a pensar e estudar as práticas que participam da formação do professor de música. Por último, apresento um exercício compondo o arranjo da pesquisa apresentando os questionamentos, objetivos e os fios condutores que irei ligando-os até os movimentos de análises iniciais.

2.1 Sobre a música na escola

A música e sua emergência no contexto educacional brasileiro, ou a historicização da Educação Musical, perpassa a aprovação e sanção da Lei 11.769 de 18 de agosto 2008, que alterou a Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor da obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis da educação básica.

Com efeito, a aprovação desta legislação é resultado de um longo processo, processo esse que, no contexto deste trabalho, necessita ser historicizado brevemente. Desde o século XIX, a música faz parte legalmente da educação brasileira com distintos propósitos. Durante este século, documentos legais foram produzidos incluindo orientações para a aula de música na escola (BRASIL, 1854, 1890); o Canto Orfeônico, proposto e desenvolvido por Villa-Lobos, a partir da década de 1930, mantém a presença da música na escola brasileira. Na década de 1960, o canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical (BRASIL, 1988, p. 24).

A música não foi inserida na escola como um componente curricular específico e passou a dividir espaço com as artes cênicas, com as artes plásticas e o com desenho, a partir da Lei 5.692/1971. Figueiredo (2000), dentre outros autores (FIGUEIREDO, 2000, HIENTSCHKE E

OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA, 2000), enfatizam que esta proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo, e que tal prática é amplamente debatida na literatura específica da área da música, evidenciando a insuficiência deste modelo para a escola brasileira, modelo este que até hoje é encontrado nas escolas públicas brasileiras e que provocou e provoca uma lacuna considerável na educação escolar das artes por várias gerações.

Em 2006, instalou-se Grupo de Trabalho (GT) na Comissão de Educação do Senado Federal, nomeado Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, composto por músicos, artistas, pesquisadores e educadores e que, mais tardiamente, se juntaram à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) para tratarem de pautas referentes à aprovação de uma lei que estabelecesse a Música na escola de forma clara e objetiva e levassem a pauta ao Congresso Nacional.

O resultado desta intensa mobilização foi a aprovação da Lei 11.769/2008. A aprovação desta legislação foi um momento histórico, pois assegurava que a música fosse inserida no projeto político pedagógico de cada escola, e assim garantia a música como disciplina do currículo escolar, não de forma isolada, mas que assim como as demais disciplinas também pudesse exercer uma articulação com o contexto escolar.

O texto da lei traz a música como conteúdo obrigatório, “mas não exclusivo” (BRASIL, 2008: art. 1º), o que indica que outras artes também devem fazer parte da formação dos estudantes, cabendo competência aos sistemas escolares, por meio de sua autonomia, elaborarem projetos políticos pedagógicos para a efetiva implementação da música no currículo escolar.

A aprovação desta legislação tratava-se de um grande salto para a efetivação do ensino de música na escola, porém, até agora, doze anos depois, diversas questões referentes à presença da música na escola não foram resolvidas, tais como a especificidade do professor licenciado em música para ministrar tal disciplina, pois a legislação de 2008 foi sancionada com um veto que excluía a obrigatoriedade do profissional específico e atribuía aos estados e municípios disporem sobre esta questão. Este veto contraria a legislação educacional brasileira que dispõe da obrigatoriedade de diploma de licenciado para exercer a profissão de professor. Uma das razões do veto refere-se ao fato de que:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente.

Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

É constante ainda a falta de condições materiais e de espaços adequados para a realização da aula de música na escola, o que resultou no distanciamento dos profissionais específicos do espaço escolar, o que também tem contribuído para que a música não seja efetivamente parte dos currículos escolares.

A inaplicabilidade da legislação, associada à falta de estrutura para a realização da aula de música, combinada com a falta de professores, também por uma deficiência da seleção em concursos públicos, permitiu que a música continuasse sendo tratada de forma polivalente no currículo escolar, como acontece com as demais artes, sendo ministrada pelo mesmo professor da disciplina de educação artística, ou de artes em geral, prática esta que ainda está muito presente no sistema educacional brasileiro, o que mostra que, até o momento, a aprovação da lei da obrigatoriedade da música na escola não acrescentou grandes modificações neste sistema. É o que aponta Figueiredo (2010), neste contexto e devido à falta de clareza da aplicação da lei - pois a lei 11.769/2008 é genérica - cabe aos estados e municípios estabelecerem ações para sua efetivação.

Sobre a atuação de professores de outras áreas do conhecimento na aula de música, é importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação apontam que para cada área das artes, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, vigoram diretrizes específicas para os cursos, esclarecendo que um professor licenciado em música não está apto a ensinar teatro, assim como um professor de artes visuais não foi capacitado para ensinar dança na escola.

A presença, e até mesmo a ausência da música na educação básica, tem sido problematizada na literatura da educação musical sob diversas formas. Wolffenbüttel (2009) aponta que, mesmo com alguns problemas já detectados - como os mencionados aqui, incluindo a escassez de professores de música atuando nas escolas, as divergências sobre aula de música curricular e extracurricular e a atuação de outros profissionais nos espaços escolares - a música mantém presença nas escolas de educação básica em diferentes tempos e espaços.

Outra constatação sobre o cenário do ensino de música na escola trata da ocupação deste espaço por profissionais formados em outras áreas do conhecimento. Este cenário é mais evidente nas escolas da rede estadual do RS, onde apesar de a música estar contemplada em algumas práticas, são poucos os profissionais que trabalham a música na disciplina de Artes, havendo professores de Biologia, Ensino Religioso, Geografia, História, Letras, Pedagogia e

outras áreas da Licenciatura trabalhando com a educação musical nas escolas regulares do estado do Rio Grande do Sul (ERTEL; WOLFFENBÜTTEL, 2013).

As divergências entre aulas curriculares ou extracurriculares mencionadas por Wolffenbüttel (2009) dizem respeito à organização da música na escola, afirmando o autor que ainda não se tem a música de forma consistente no currículo escolar, o que resulta na procura da música em espaços não formais de ensino, atividades extras como a banda marcial escolar, oficinas de música e a preferência por modelos conservadores de ensino e aprendizagem de música, as chamadas escolas específicas ou conservatórios de arte.

Dado este cenário atual da música na escola no Brasil, é cabível afirmar que o ensino de música ainda é uma constante luta por território e democratização de acesso e de aprendizagem dentro da escola.

Já, quando localizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², a Música está inserida em uma perspectiva polivalente, dentro do componente curricular Arte. Ou seja, na prática teremos aula de Artes com atividades musicais a serem desenvolvidas. Diz a BNCC sobre a Música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2017, p. 154).

Quando divulgada a BNCC, o lugar que a Música ocupa nesta base foi motivo de muitas problematizações, pois desencontrava-se com a posição que a área defendia: a música como um componente curricular. Esta perspectiva para o ensino de Música nas escolas vai de encontro, inclusive, com documentos legais, como a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta o ensino de música como componente curricular obrigatório na educação básica (Art. 26, § 2º, Brasil, 1996). Resumindo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 e 1998) e Ensino Médio (BRASIL, 2002), inclui-se a música como parte da disciplina de Arte, e os conteúdos específicos de música, como conteúdos transversais. Estes documentos, por terem um caráter não normativos, servem apenas como recomendações transmitidas pelo Ministério da Educação para os sistemas de ensino.

² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>>. Acesso em: 16 ago., 2021.

No que se refere às práticas musicais que contemplam o ensino de música na escola, e ainda que mobilizam a atuação do professor de música, a BNCC orienta e contempla uma diversidade de fazeres musicais que podem aproveitados. Estas práticas podem ter relação também com os métodos ativos em Educação Musical.

Os métodos ativos da Educação Musical foram desenvolvidos em vários países na primeira metade do século XX e difundidos no Brasil a partir da década de 1950. Diversos pesquisadores da área enfatizam a importância desses métodos e a utilidade de sua aplicação para o contexto escolar na atualidade.

Estes métodos surgem como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX (FONTERRADA, 2005, p. 107). Para a autora, foi nesse período que surgiram novos modos de pensar sobre o ensino de música, que até hoje são conhecidos e aplicados no mundo todo em função da coerência e alinhamento de suas propostas. Figueiredo (2012) defende que esses novos métodos sugerem uma nova abordagem de ensino em que todas as pessoas, sem distinção, "sejam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas" (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Dentre os principais autores destes métodos, destacam-se Dalcroze (1898-1950), que desenvolveu uma forma de fazer música pela música e pelo movimento, oportunizando uma escuta ativa do aluno. Já o método Kodály (1882-1967), reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, defende o estudo da música com crianças a partir de canções folclóricas e dos conhecimentos musicais que podiam ser explorados em seu estudo, e a partir destas canções ir expandindo o universo musical para alcançar a compreensão da literatura universal da música. Carl Orff (1895-1982), desenvolveu um estilo de composição baseado em experimentos criativos, combinando coro e instrumentos musicais.

A partir destes métodos ativos em Educação Musical, e das orientações da BNCC para o ensino de música na escola, é possível ter um panorama a respeito da Música na escola e como os professores de música se articulam, não somente para a Educação Musical escolar, mas também em outros espaços formativos, já que a música também é presente em outros espaços educativos.

2.2 Os cursos superiores de música no Rio Grande do Sul

Ao decidir pesquisar formação de professores de música, tornou-se necessário observar a legislação que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil. Pude constatar que esta regulamentação se dá a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde deve-se indicar os

conteúdos e relações com a legislação educacional brasileira, indiferente da área do conhecimento, possibilitando a instituições construam seus projetos de forma inovadores e de forma própria. No texto da Lei, esta flexibilidade abrange “[...] as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.” (art. 14, §1º).

Neste sentido, motivei-me a realizar um levantamento sobre os cursos superiores de música existentes no estado do Rio Grande do Sul, visando inicialmente conhecer onde iria “pisar”, e assim, poder observar a localização e distribuição destes cursos no estado. Esse curso é ofertado por instituições de diferentes regiões do estado que oferecem modalidades de formação em música distintas, entre licenciatura e bacharelado, presencial ou EAD. São currículos, propostas formativas e perfis de egressos diversos.

O percurso investigativo iniciou com uma busca no *site* do Ministério da Educação para realizar um levantamento dos cursos superiores e suas modalidades existentes no estado do Rio Grande do Sul, apresento abaixo o resultado obtido em ordem alfabética.

Tabela 1 - Cursos de Música no Estado do Rio Grande do Sul

LOGO	INSTITUIÇÃO	SIGLA	GRAU	MODALIDADE	NATUREZA
	Centro Universitário Claretiano	CLARETIANO	LICENCIATURA	EAD	PRIVADA
	Centro Universitário Internacional	UNINTER	LICENCIATURA	EAD	PRIVADA
	Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSSELVI	LICENCIATURA	EAD	PRIVADA
	Faculdades EST	EST	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PRIVADA
	Centro Universitário Metodista IPA	IPA	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PRIVADA
	Instituto Superior de Educação Ivoti	ISEI	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PRIVADA

	Universidade de Caxias do Sul	UCS	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PRIVADA
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PÚBLICA ESTADUAL
	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	LICENCIATURA E BACHARELADO	PRESENCIAL	PÚBLICA FEDERAL
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	LICENCIATURA E BACHARELADO	PRESENCIAL	PÚBLICA FEDERAL
	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	LICENCIATURA	PRESENCIAL	PÚBLICA FEDERAL
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	LICENCIATURA E BACHARELADO	PRESENCIAL	PÚBLICA FEDERAL

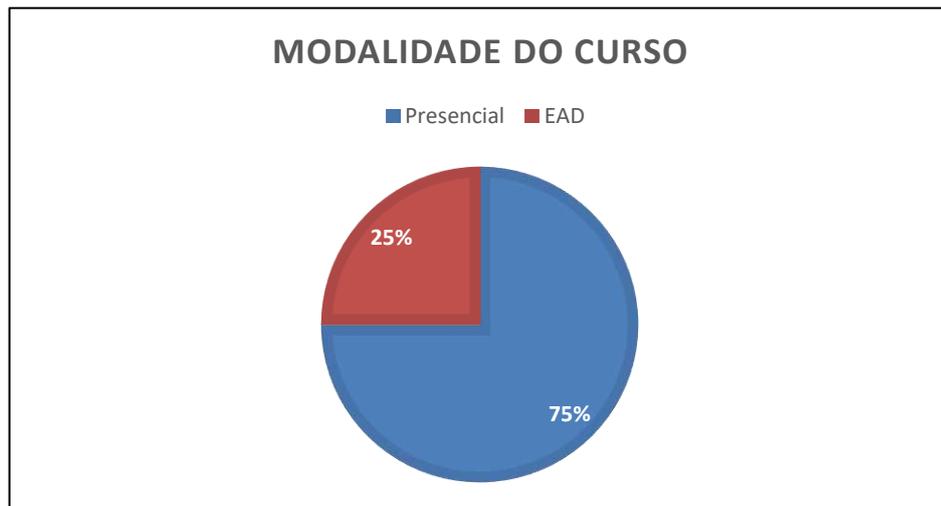
Fonte: Cadastro das Instituições de Ensino Superior³ - Elaborado pelo autor (2021)

A partir deste levantamento, foi possível observar que todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul são contempladas com a presença de cursos superiores em música em diferentes modalidades. Em um estudo realizado por Mateiro (2009), observou-se que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música ou em Educação Musical da região Sul do Brasil contemplam cargas horárias diferentes umas das outras, o que mostrou também que elementos da legislação educacional estão inseridos nos currículos em disciplinas como o Estágio Supervisionado, Metodologia do Ensino, Didática, Práticas Pedagógicas e Musicais além de disciplinas de cunho inclusivo, como Educação Musical Especial, corroborando para o entendimento de que a legislação educacional poderá permear várias disciplinas do currículo (MATEIRO, 2009, p. 63).

Os gráficos reproduzidos a seguir demonstram um panorama da existência dos cursos de música no Estado. No primeiro gráfico, exemplifico a natureza jurídica destes cursos, destacando que a grande parte dos cursos superiores de música ofertados no estado são de instituições privadas.

³ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov., 2021.

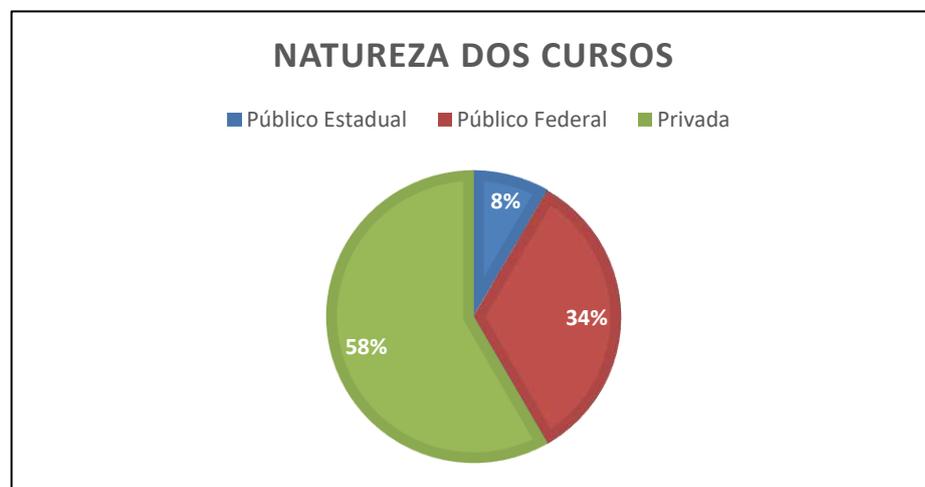
Gráfico 1 - Natureza jurídica dos cursos de Música no RS



Elaborado pelo autor (2021).

Neste segundo gráfico, podemos ver o quantitativo da modalidade dos cursos ofertados no estado do Rio Grande do Sul, se presenciais ou pela modalidade a distância, conhecida como EAD.

Gráfico 2 - Modalidade dos cursos ofertados no RS



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Deste levantamento, poderia questionar: como seria um curso de música EAD? Seria possível combinar os conhecimentos e práticas de instrumentos musicais com conhecimentos pedagógicos de forma autônoma? Várias podem ser as respostas para esta discussão, entretanto, algumas pesquisas têm mostrado que o curso de música na modalidade EAD, dentre seus objetivos, surgiu a partir de uma política de formação de professores pela Rede Nacional de Formação Continuada da Secretaria de Educação Básica do MEC, no Programa Pró-

Licenciaturas, onde no estado a proposta foi acolhida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contribuindo para que esforços para a música chegar nas escolas de educação básica fossem concretizados.

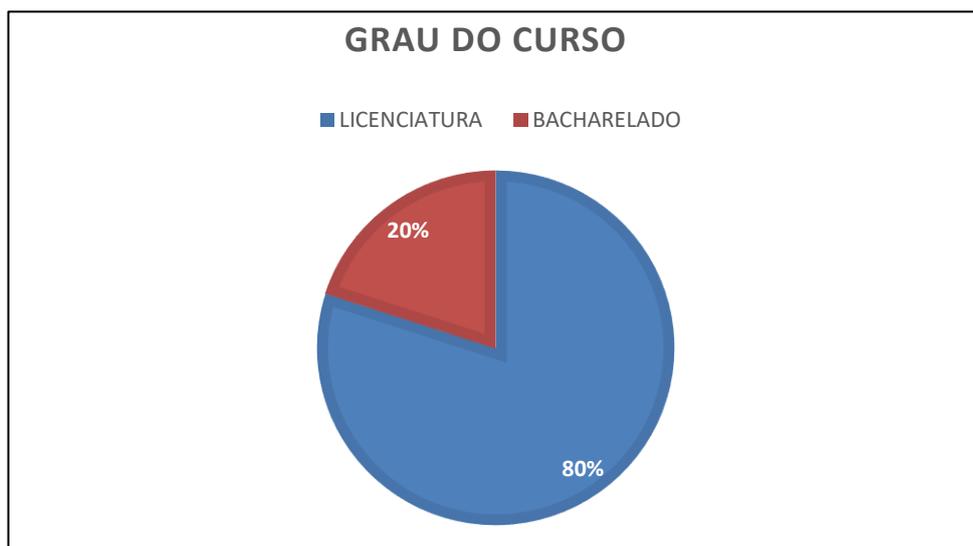
Esta constatação é bastante propositiva, considerando que surge de uma necessidade de qualificar e oportunizar a música na escola, entretanto, Nunes (2015) chama atenção para certos pontos que esta prática e estudos de música a partir de ambientes virtuais de aprendizagem podem apresentar, para ela:

Um curso de música a distância possui peculiaridades próprias e exige a atuação de profissionais diferenciados, cujo perfil ainda é raro no país. Este, talvez bem mais que qualquer outro curso, necessita também de uma estrutura virtual complexa, uma vez que emprega muitos arquivos pesados de áudio, vídeo e animação. (NUNES, 2010, p. 36).

Quando pensado do ponto de vista do fortalecimento das ações para implementação da música na escola, algo que se busca há mais de uma década do ponto de vista da legislação, há de se considerar esta configuração de formação, observando as particularidades, a aplicação dos conhecimentos da área e ainda a construção de uma cultura virtual que seja capaz de produzir professores de música com a mesma qualidade que se tem no formato presencial.

No terceiro gráfico, podemos identificar que 80% dos cursos de música são ofertados no grau de licenciatura, enquanto 20% são ofertados na modalidade de bacharelado, entretanto, algumas instituições ofertam os dois graus de cursos.

Gráfico 3 - Grau dos cursos de Música ofertados



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É o caso das universidades federais, pois estas instituições também ofertam uma formação descentralizada da música, como um bacharelado em violino, em canto, em flauta doce, em Música Popular Brasileira por exemplo, possibilitando uma formação além do bacharelado tradicional ou da licenciatura em música, diversificando também as áreas de atuação dos egressos destes cursos para orquestras por exemplo, e não somente para a sala de aula. Podemos dizer que há um leque de possibilidades na formação superior em Música.

Diante do cenário sobre os cursos superiores de música, e por decidir trabalhar com formação de professores, a licenciatura tornou-se foco dessa pesquisa.

Neste sentido, optei pelo Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sediado na Unidade Universitária de Montenegro, para a realização desta pesquisa. A escolha se justifica pelo fato de a universidade ter como objetivo o desenvolvimento regional e o curso estar localizado em uma região estratégica geograficamente, o que possibilita aos alunos do interior do estado e região metropolitana terem acesso a uma educação pública e de qualidade. Qualidade, por ser um curso com nota expressiva⁴ na avaliação do MEC. A localização da universidade acaba viabilizando logisticamente a realização da pesquisa por ser um curso que acontece na cidade onde resido, além de ser um curso com relevância no desenvolvimento regional, já que Montenegro, cidade do curso, possui o título de Cidade das Artes⁵, contribuindo para que a UERGS realize sua missão do desenvolvimento regional, como menciona a lei de sua criação.

2.3 Sobre a UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada a partir da Lei nº 11.646 de 10 de julho de 2001. Conforme seu estatuto, oficializado pelo Decreto nº 43.240 de 15 de julho de 2004, a UERGS está organizada sob o regime de fundação de direito privado, com múltiplas unidades universitárias, com sede e foro central na cidade de Porto Alegre. A instituição de ensino superior foi criada e é mantida pelo poder público estadual. Atualmente está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul.

⁴ Nota 4 no ENADE, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

⁵ O Município de Montenegro possui o título de Cidade das Artes após a sanção da Lei nº 3.916 de 17 de Julho de 2003, que reconhece as potencialidades e as diversas identidades culturais da cidade, entre elas a Fundarte. A justificativa da Lei em questão refere-se à arte como uma identificação do município de Montenegro e dos seus cidadãos, sendo reconhecida a nível municipal, regional, estadual e nacional, através das várias manifestações artísticas e culturais existentes.

Imagem 1 - Reitoria da UERGS



Fonte: site da UERGS

Com base no artigo 2º do Decreto nº 43.240⁶, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul tem como objetivo:

[...] ministrar o ensino de graduação, pós-graduação; e de formação tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e a oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.

A UERGS, hoje já consolidada como uma instituição de referência, foi criada para promover o desenvolvimento regional do Estado do Rio Grande do Sul, contribuindo com as potencialidades de cada região do estado. Desde meados da década de 80, período em que grande parte dos estados brasileiros já possuíam universidades estaduais, o Rio Grande do Sul tinha o sonho de ter sua própria universidade. Em sua criação, destaca-se a necessidade desta instituição alcançar as diversas regiões do estado, e assim proporcionar a formação em nível superior para a comunidade gaúcha. O projeto de Lei que autorizava o executivo estadual a

⁶ Decreto nº 43.240 de 15 de julho de 2004. Disponível em: < <https://bitly.com/zOyiWI> >. Acesso em: 07 nov., 2021.

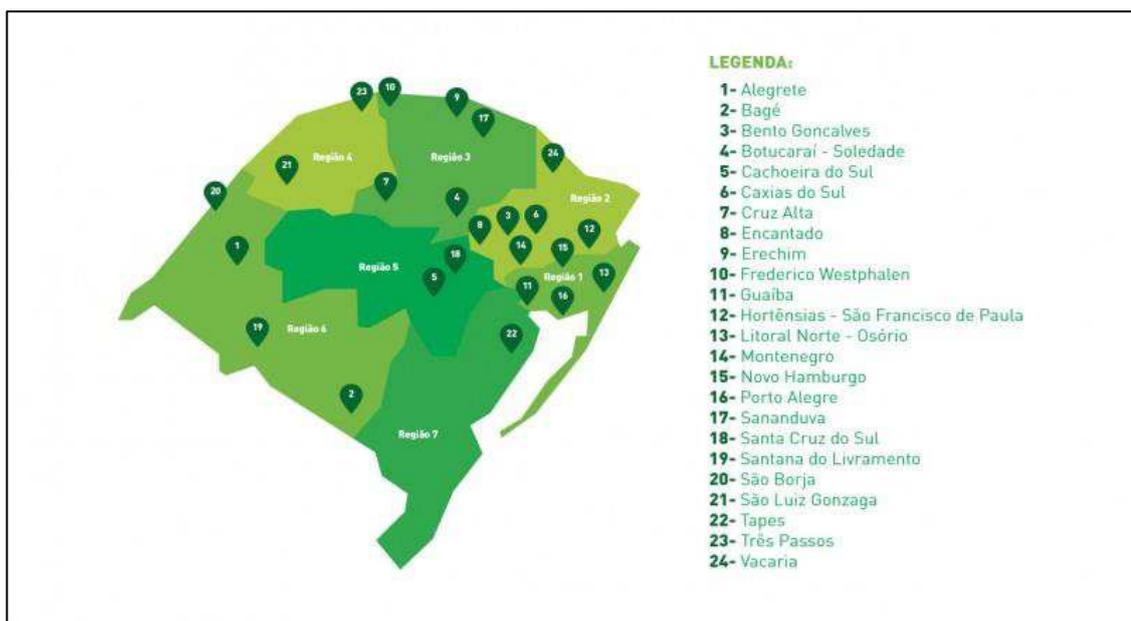
criar a universidade, de autoria do à época Deputado Estadual Beto Albuquerque, foi aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, sendo sancionada pelo Governador da época Olívio Dutra.

Hoje, ofertando cursos de graduação e pós-graduação, a UERGS se faz presente na vida acadêmica do estado também com ações de pesquisa e extensão visando sempre a promoção e efetivação do desenvolvimento regional sustentável. Ofertando anualmente vagas em cerca de 50 (cinquenta) cursos de graduação, e trabalhando para a abertura e realização também de mais cursos de mestrados e doutorados, a UERGS vai conquistando seu espaço com qualidade e crescimento na sociedade.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) tem seus cursos distribuídos por regiões em 24 municípios do estado, são eles: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Botucaraí, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria.

Além da distribuição destes cursos em diferentes cidades do estado, a universidade adota o sistema de regiões para a organização e distribuição destes cursos, potencializando o desenvolvimento local destas regiões, como é o caso de Montenegro, Cidade das Artes onde a universidade oferta os cursos na área das Artes.

Imagem 2 - Distribuição das Unidades Universitárias da UERGS



Fonte: site da UERGS

Na cidade de Montenegro, a Unidade Universitária da UERGS, também conhecida como Unidade das Artes, é sediada na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), e abriga os quatro cursos da área das Artes; Artes Visuais, Dança, Teatro e o curso de Música, todos de forma presencial e no grau de licenciatura. Inicialmente, estes cursos eram ofertados como Pedagogia da Arte, com conteúdo específicos da pedagogia e com qualificações nas áreas Música (violão, flauta doce e teclado), Teatro, Dança (contemporânea) e Artes Visuais (desenho, pintura, cerâmica e gravura) que mais tarde vieram a tornar cursos independentes. No início das atividades e até o ano de 2013, as formas de ingresso eram o vestibular mais prova específica de cada área.

Imagem 3 - Unidade da UERGS em Montenegro/RS



Fonte: site da UERGS

No mesmo espaço em que ocorrem os cursos de graduação em artes da UERGS, acontecem também os cursos básicos nas quatro artes oferecidos pela Fundarte, a Fundação Municipal de Artes de Montenegro, um espaço diverso onde estudantes e comunidade compartilham histórias, experiências e arte.

Toda a programação cultural e artística da Fundarte é compartilhada com a comunidade montenegrina e com a UERGS, o que proporciona além de parcerias de estudo, momentos como idas ao Teatro e a exposições de artes na galeria da instituição.

Já o Curso de Graduação em Música: Licenciatura, foi criado no ano de 2005 e contribuiu para a formação de professores de música para todo o Brasil, uma vez que devido ao SISU, modalidade de ingresso de alunos na UERGS, a instituição recebe alunos de todos os estados

brasileiros. Cabe ressaltar que, durante os anos de 2001 a 2010, os cursos de licenciatura em artes da UERGS eram administrados pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro por meio de parcerias com outras instituições públicas e privadas.

2.4 O Curso de Graduação em Música Licenciatura da UERGS

Ao entrar em um curso de Licenciatura em Música, várias são as possibilidades de formação encontradas por estes estudantes como mostrado nos gráficos anteriores, é o começo de um percurso formativo que envolve não apenas os conhecimentos específicos e técnicos da área, mas também processos de formação que vão além do currículo do curso. São processos particulares e pessoais presentes na e além da formação no curso superior, como a própria experiência musical, que pode ser oriunda de diferentes etapas da vida e, também oriunda de práticas musicais curriculares.

Ser professor de música é algo que ainda gera alguns questionamentos por parte de vários grupos, familiares e sociais principalmente. Estes questionamentos na maioria das vezes são relacionados ao sucesso financeiro da profissão ou da garantia de inserção no mercado de trabalho, pois muitos consideram o professor de música não apenas professor, mas também um artista. Esta denominação, professor artista, reflete uma realidade profissional do mundo contemporâneo onde os egressos de cursos não somente da música, mas também de outras áreas das artes recorrem a outras formas de trabalho, sendo artista e professor ao mesmo tempo (SCHEFFER; WOLFFENBÜTTEL, 2015, p. 96).

Nas palavras de Forte (2013), refletindo sobre essa realidade:

A caça de significados que as expressões professor e artista possuem, constrói um imaginário. Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista, aquele que é livre para se expressa, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida. (FORTE, 2013, p. 46).

Ser professor de música artista é a proposta do Curso de Licenciatura em Música da UERGS, curso este para onde olho como *lócus* desta proposta de pesquisa. Para o Plano Pedagógico do Curso (PPC), o objetivo é formar profissionais [...] “na área da Música que atuarão tanto como artistas, quanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social,

visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência” (UERGS, PPC, 2006, p. 2).

Sobre este professor de música artista, o PPC do curso denomina este sujeito como professor de música/musicista. No documento, estas informações são dadas da seguinte forma:

O Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes. (UERGS, PPC, 2006, p. 3).

Esta configuração curricular, a forma como o curso é constituído, [...] diferentemente da maior parte dos cursos de artes no País, que formam, preferencialmente, o músico erudito, o artista ou o professor, a presente proposta caracteriza-se por estimular a formação de um profissional que transite entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas (UERGS, PPC, 2006, p. 5).

Faz-se necessário ressaltar que o PPC deste curso não menciona áreas fundamentais como a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial como espaços de atuação do professor de música egresso deste curso, também, a experiência formativa para estes espaços de atuação profissional não está contemplada nos estágios curriculares do curso.

Já em relação aos espaços alternativos de atuação profissional, o PPC destaca que embora os cursos de Artes em geral no Brasil enfatizam licenciatura ou bacharelado, e conseqüentemente artista ou professor, uma realidade profissional mostra que a ampla maioria de egressos destes cursos precisam encontrar outros meios de trabalho, ora sendo artista, ora professor e às vezes artista e professor ao mesmo tempo, embora possuam formação voltada somente para um destes caminhos.

Neste sentido, o PPC destaca que a partir desta realidade, uma das justificativas de criação do curso é atender a esta demanda por espaços diversos de atuação profissional, aponta ainda que as concepções contemporâneas de ensino de artes propõem uma integração entre o ser artista e o ser professor.

É pensando neste mercado diversificado e emergente – basta ver o grande número de ONGs que solicitam o trabalho de profissionais em artes – que requer um trânsito em diferentes ambientes artístico-pedagógicos – que esse curso propõe a formação de um

profissional que pode atuar tanto em um grupo artístico, como numa ONG, ou no ensino formal. (UERGS, PPC, p. 7).

Na proposta curricular para a formação destes professores de música, encontra-se um currículo dividido em eixos temáticos, sendo eles verticais, que são caracterizados pela música, e horizontais, na perspectiva dos estudos pedagógicos e das teorias práticas e artísticas. No sentido de contemplar a experiência formativa docente para atuação em espaços diversos, o currículo do curso proporciona o componente curricular *Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos*, cujo objetivo é um fazer docente coletivo entre todas as áreas das artes.

O curso de Licenciatura em Música da UERGS proporciona em seu viés formativo a construção integral do professor artista. Investe em um professor que transita entre docência e performance artística, apontando que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e desenvolvimento estão conectados.

2.5 O arranjo da pesquisa

Na música, gosto muito das atividades de composição musical, pois estas composições passam pela criação do arranjo, a combinação de melodia, harmonia, fórmula de compassos e escolha dos instrumentos musicais a serem tocados, partindo desta inspiração, me proponho a pensar a minha problematização como um arranjo.

Começo este pensamento, e com Bernadete Gatti (2002) nos dizendo que pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. A autora ainda reforça que,

[...] contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10).

Deste modo, ao buscar os conhecimentos que ultrapassam nosso conhecimento, me situo na posição de pesquisador para assim dialogar com meus referenciais e constituir meu problema de pesquisa. No entanto, sou um pesquisador atravessado pelos conhecimentos da música, e, deste modo, pretendo que minha pesquisa não tenha apenas um comprometimento ético e político com essa arte/profissão ou profissão/arte, mas também científico e de musicalidade como uma condição que me atravessa e estará comigo abrindo caminhos, possibilitando olhares,

fazendo perguntas e deixando acesa as possibilidades de contribuição de minha pesquisa para a produção de conhecimento na educação e na música.

O foco desta proposta de pesquisa é a *formação do professor de música*, para esta investigação, os professores de música egressos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS são sujeitos centrais da pesquisa. Ao pensar o professor de música, proponho-me a problematizar o *ser* e o *tornar-se*, os *modos de ser* professor de música, adentrando no campo da subjetivação, tal qual o filósofo Michel Foucault (2014) nos possibilita entender. Para isso, vou usar o próprio autor e as pesquisas já realizadas no grupo de pesquisa.

Oliveira (2015), ao trabalhar com a subjetivação nos processos de tornar-se professor, aponta que estes processos implicam na capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente a partir dos saberes objetivados (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Neste conceito, Oliveira (2015) corrobora com Rose (2011) ao entender a subjetivação, para ela:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles. (ROSE, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Nesta ideia da subjetivação, me motivo a apresentar meu questionamento central de pesquisa: **Quais são as práticas formativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da UERGS?** Dado este questionamento, entendo que estas práticas formativas desenvolvidas pelo curso produzem efeitos na formação deste professor de música, o que ele vem a se tornar e como vai exercer a docência após a conclusão do curso. Em relação com o que o curso proporciona e direciona na formação do professor de música, outras duas questões investigativas mobilizam meus pensamentos. São elas:

- De que forma as práticas formativas deste curso participam na formação do professor de música?
- Que modos de ser professor de música são visibilizados nas narrativas de egressos do curso de Licenciatura da UERGS?

Apresentados estes questionamentos e o problema central desta dissertação, tenho por objetivo analisar as práticas formativas do curso de Licenciatura em Música e sua participação

na constituição do professor de música e os modos de ser docente produzidos no curso em questão.

Entendo que as práticas de formação desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Música da UERGS promovem um modo de ser docente, a ser analisado, e nesta perspectiva considero o conceito apresentado por Silva (2019), ao afirmar que “as práticas de formação podem ser entendidas como toda ação que é planejada e desenvolvida com o objetivo de formação, tanto humana quanto profissional”.

Ainda para Silva (2019),

[...] Pensar tais práticas nos cursos de formação de professores implica tomar duas posições: a) selecionar conteúdos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para formar o profissional; e b) criar um espaço de pertencimento, um *ethos* de formação, um certo modo de ser e de agir – resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações e operar transformações sobre si. Esse processo, ainda, amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma “moradia”, uma comunidade partilhada. (SILVA, 2019, p. 17-18).

Além de entender as práticas de formação, julgo importante as suas relações com a docência a partir das produções realizadas no GIPEDI/CNPq a qual estou inserido. Várias são as formas de ver e entender a docência neste grupo, aqui, quero corroborar com Fabris e Dal’Igna (2017) ao pensarem a docência como o exercício da ação de um professor. Para as autoras:

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 6).

Ainda para Dal’Igna e Fabris (2015), os futuros professores aprendem a ser docentes com a socialização na profissão, as práticas de formação em cursos de licenciatura precisam considerar a relação entre universidade e escola e as pesquisas da área da formação de docentes, para que essas práticas ultrapassem a dimensão metodológica, em outras palavras, transponham uma ação repetitiva, oriunda de uma concepção baseada na repetição em detrimento da compreensão dos significado das ações e dos conceitos (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78).

Neste entendimento das práticas de formação da docência do professor de música, penso o desenho da presente pesquisa da seguinte forma: a) análise do PPC do Curso de Graduação em Música e Currículo do Curso; b) o questionário via Google Forms; c) Organização do

material; d) produção de dados e) análise e discussão e f) redação. Este movimento está representado na figura abaixo.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A partir das análises realizadas, cujos dados são oriundos do questionário do *Google Forms*, buscou-se responder aos questionamentos aqui apresentados. Neste sentido, procuro compreender a constituição da docência do professor de música a partir dos processos de formação que se dão nas práticas do curso de Licenciatura por meio das ferramentas teóricas e metodológicas que escolho para a realização desta pesquisa.

A pesquisa, inicialmente, foi produzida a partir de uma análise documental do Plano do Curso onde buscou-se analisar o currículo do curso e suas proposições formativas. Nesse primeiro movimento, me inspiro em Pimentel (2001), ao dizer que a análise documental, além de necessária, constitui-se como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois nessa leitura analítica dos documentos é possível obter informações significativas, a serem apresentadas como evidências. (PIMENTEL, 2001). Ao mesmo tempo, esse documento servirá de aporte para buscar dados que os demais materiais solicitarem como demandas de entendimento sobre o curso. Portanto, o documento terá um momento específico de análise, mas também me acompanhará durante toda a pesquisa.

Na sequência, realizou-se um processo de escrutínio do material selecionado do PPC. O segundo movimento, que já foi realizado, foi o envio de um questionário *Google Forms* para todos os professores selecionados como participantes da pesquisa. Como critério de seleção, escolhi os professores que se formaram no PPC de 2006 do curso, uma vez que, atualmente, os alunos possuem outro currículo sendo contemplado em sua formação.

Antes da aplicação do questionário, realizei um processo de teste com professores de música egressos de outras instituições brasileiras que também são formados em Licenciatura em Música, estes professores tiveram suas formações na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e no Centro Universitário Metodista (IPA), onde a partir deste procedimento de teste pude aperfeiçoar as perguntas do próprio questionário.

Após este procedimento de teste, submeti o questionário para os professores alvos, os egressos do curso da UERGS. O contato com estes professores foi realizado a partir do WhatsApp, e-mail e pela rede social Facebook Messenger. Do total de 48 (quarenta e oito) envios, 28 (vinte e oito) professores de música responderam ao questionário. A partir das respostas obtidas, foi possível realizar um exercício de análise inicial que apresento em um dos capítulos desta proposta de dissertação.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ESTA TEMÁTICA?

A lupa é um objeto que, por meio de sua lente convergente, nos permite ampliar a visão de determinada coisa, e foi isto que esta referência me possibilitou fazer, usar a lupa para buscar pela literatura já existente sobre o tema que me proponho a pesquisar. Nos próximos dois subcapítulos, apresento como utilizei a lupa para buscar as pesquisas já existentes e que me possibilitaram pensar e ampliar minhas percepções sobre minha proposta de pesquisa.

Inicialmente, me propus a buscar em teses e dissertações brasileiras em diferentes bases de dados os estudos sobre o professor de música, escolho este tipo de produção para visualizar o conhecimento inédito sobre um determinado tema, bem como observar processos metodológicos, problematizações e resultados já obtidos.

Antes de iniciar minha busca pela revisão de literatura sobre o professor de música, me senti instigado a buscar no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) o que já se havia produzido sobre Música. Encontrei um total de 9 (nove) produções entre dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação (PPG), como a Educação, Filosofia e História no período de recorte para utilizado nesta revisão, 2006-2020.

Na Filosofia, a Música vem sendo problematizada no tema da verdade e na constituição do ser humano e, dentre as experiências analisadas por Gedrat (2008), a música mostrou-se como uma experiência de excelência na hermenêutica dos sujeitos. Também foi na Filosofia que o desenvolvimento da linguagem musical foi investigado na visão de Pitágoras, Platão, Adorno e Boécio, onde apontou-se a necessidade de uma linguagem musical acima dos interesses da indústria da cultura, ou seja, uma música verdadeiramente autêntica (JÚNIOR, 2010, p. 6).

Já na História, encontrei nas investigações sobre Música na análise da obra do compositor Noel Rosa (1910-1937). Nesta pesquisa, estudou-se como as músicas deste compositor se relacionam com as mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram no Brasil por volta dos anos 20 e 30, principalmente nas obras que faziam referências ao morro e à cidade, concluindo que o antagonismo presente em sua obra marcou as transformações vividas pelo Brasil naquela época.

Na Educação, área em que minha proposta de pesquisa está inserida, encontrei produções que tratavam da Educação Musical na formação de bailarinos a partir da técnica vocal, entrelaçando questões de gênero e sexualidade. Quando estudada a partir da memória de ex-alunos de uma instituição e São Leopoldo, observou-se que, junto de outras memórias, a

Música fez parte do tempo e espaço da instituição formando uma grande família, e que o período de estudo e aprendizagem formaram vínculos com colegas e professores, produzindo valores como fraternidade e coleguismo.

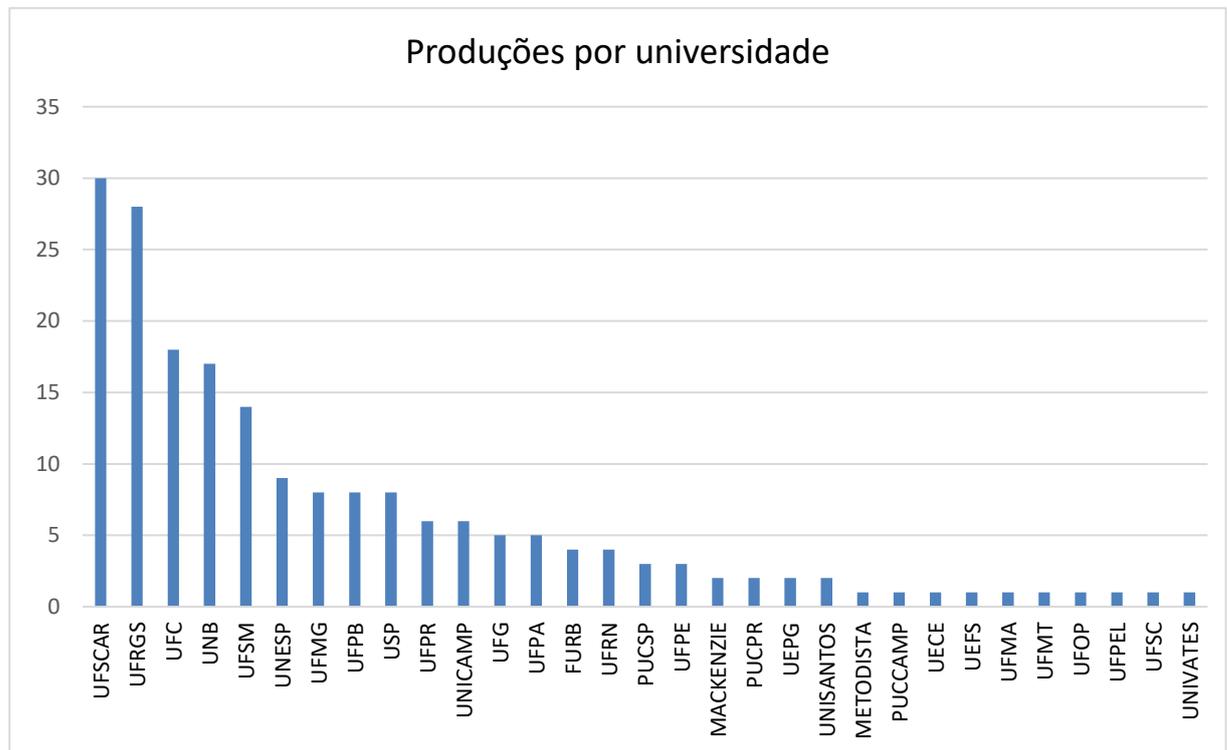
Após visitar as produções oriundas de Programas de Pós-Graduação, direcionei minha lupa para os principais periódicos, livros e demais produções sobre o professor de música de abrangência nacional e internacional. Pude observar que há uma considerável quantidade de periódicos com produções sobre este tema, e que no âmbito internacional o professor de música passa por realidades formativas e processos de profissionalização da docência em música diferentes aos quais apontados no Brasil.

3.1 O professor de Música nas teses e dissertações brasileiras

Busquei por teses e dissertações a partir descritor *professor de música*. Em diferentes bases de dados, encontrei produções de Programas de Pós-Graduação que tratavam sobre o professor de música, entretanto, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) se mostrou o mais completo repositório para esta busca. Nesta base, há uma unificação de todos os repositórios das universidades brasileiras. Como recorte temporal, estabeleci o período 2008 a 2020 a delimitar as produções a serem analisadas. Pude constatar que as pesquisas em teses e dissertações sobre o professor de música estão inseridas em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se a Educação e a Música como áreas que melhor pensaram e situaram o professor de música.

Em minha primeira busca, obtive um total de 194 produções que são oriundas do repositório de diferentes universidades brasileiras, nas quais as apresento no gráfico abaixo. Pude constatar que as pesquisas em teses e dissertações sobre o professor de música estão inseridas em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se a Educação e a Música como áreas que melhor pensaram e situaram o professor de música.

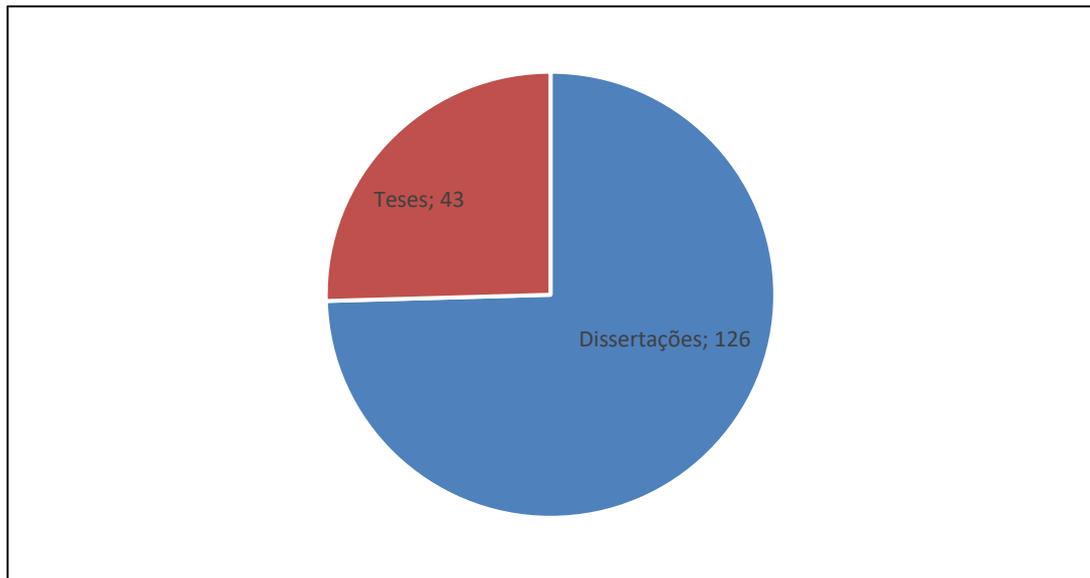
Gráfico 4 - Quantitativo de produções por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como pode-se observar, obtive em minha consulta um número considerável de produções sobre o professor de música. A partir deste número, estabeleci como critério de recorte temporal a aprovação da Lei 11.769/2008 para delimitar as produções a serem analisadas. Esta lei, como comentado em outras partes desta escrita, é um marco histórico e mobilizador para a implementação da Música nas escolas de Educação Básica, cenário em que o professor de música ganhou destaque e importantes produções foram realizadas, desta forma, o quantitativo de produções encontradas é de 43 teses e 126 dissertações.

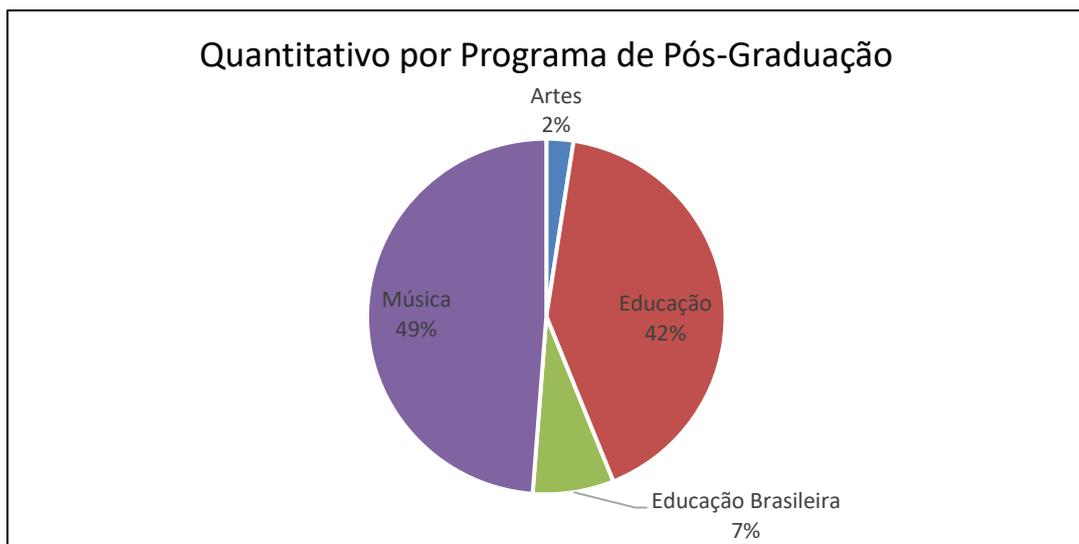
Gráfico 5 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Antes de iniciar as análises destas produções, fez-se necessária a leitura dos resumos para identificar quais trabalhos iam de encontro à minha temática de investigação sobre o professor de música. Desta leitura inicial, 41 produções foram selecionadas para análises e composição desta revisão de literatura, mas antes, organizei-as estabelecendo alguns critérios que julgo importantes. Primeiro, especificando no gráfico a seguir a quais Programas de Pós-Graduação que estas produções pertencem.

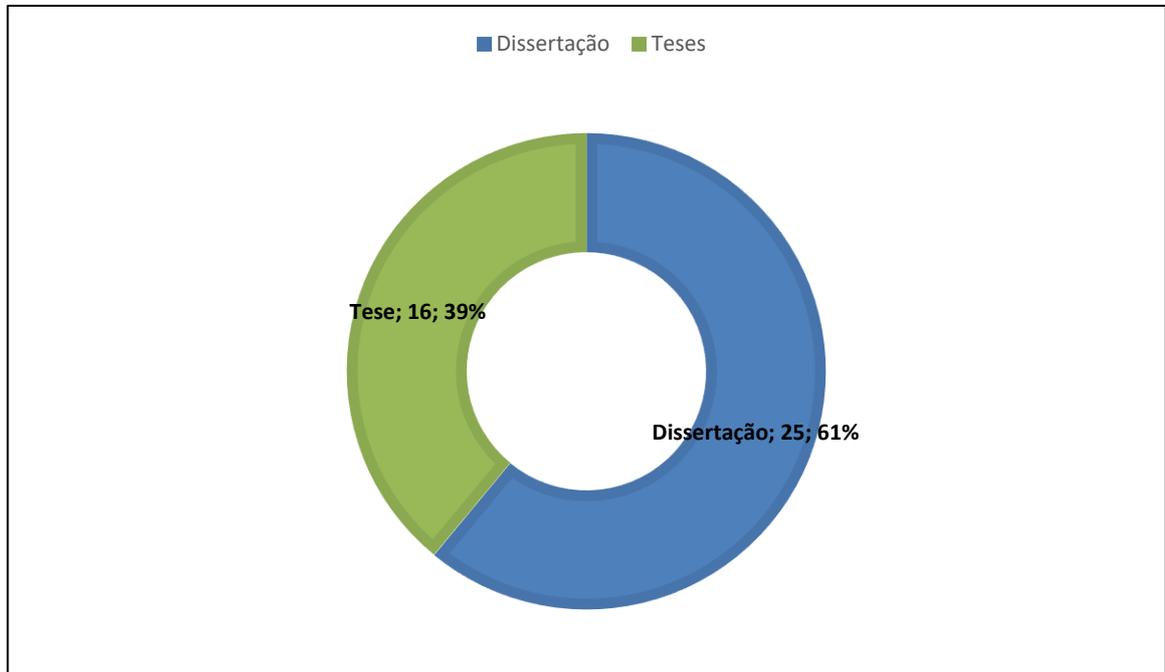
Gráfico 6 - Quantitativo de produções por Programa de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Feita esta distribuição por Programa de Pós-Graduação, especifiquei quantas produções selecionadas para iniciar minhas análises são dissertações de mestrado e quantas são teses de doutorado.

Gráfico 7 - Teses e Dissertações selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Realizadas estas organizações iniciais, dei início ao processo de análise das produções, buscando por recorrências presentes nos trabalhos analisados. Diante dos resultados obtidos, foi possível organizar três grupos temáticos que aproximaram temas em comuns, estes grupos foram nomeados como: *Professores de música e a constituição da identidade docente*; *Professores de música e os espaços de atuação profissional* e *Atuação de professores de música na Educação Básica*.

Como visto nos gráficos anteriores, as pesquisas aqui analisadas são oriundas de diversas áreas do conhecimento e problematizam situações diferentes envolvendo o professor de música. A fim de obter a melhor organização nesta análise, classifiquei os trabalhos com base no maior número de recorrências. Passo a apresentar a análise realizada de cada grupo construído.

No primeiro grupo, o qual intitulei *Professores de música e a constituição da identidade docente*, constatei que as produções⁷ encontradas tratavam da constituição de um docente em

⁷ Makino (2013), Pereira (2019), Viapiana (2017), Marino (2019), Eid (2011), Morato (2009), Figueirôa (2017), Bentes Nina (2017), Gaulke (2013) e Shiozawa (2017).

música, o qual encontra uma série de fatores que atravessam sua identidade docente. Para Pimenta (1996), a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios.

Shiozawa (2017) aponta que, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG), o componente curricular de Estágio Supervisionado em Música apresentou por parte dos estudantes do curso uma demanda prático-reflexiva quanto ao espaço de atuação, tornando o estágio não apenas uma disciplina obrigatória do curso, mas um momento que oportunizou reflexões e estudos sobre o perfil de professor que a escola demanda. Nesta linha de pensamento, Hentschke (2000) aponta que acabe à instituição de ensino superior proporcionar um contato direto com o campo de atuação no processo formativo, enfatizando que o exercício da docência do professor de música vá além da noção teoria e prática, pensando que em seu processo formativo considera-se tanto os saberes teóricos da Música como a teoria e percepção musical e da prática com instrumentos musicais.

Por outro lado, na pesquisa de Morato (2009) é apontado que a dimensão da formação superior em música encontra com uma realidade presente na para a maioria dos estudantes de música, trabalhar na área enquanto se cursa a licenciatura em música. Esta pesquisa investigou como os estudantes compreendem o viver no curso e no trabalho e quais relações e sentidos atribuem ao seu processo de formação e de sua identidade docente.

A relação entre formação e atuação pode ser problematizada a partir da pesquisa de Gaulke (2013). Nesta pesquisa, a autora investiga como professores em formação compreendem os fenômenos educativos musicais, os sujeitos escolares em seu trabalho diário e o crescente relato de dificuldades perante os desafios que encontram nos espaços de atuação docente, um trânsito entre escola, conservatórios de música, escolas específicas de música e espaços não formais de atuação.

Perceber a construção da identidade docente do professor de música é algo que passa não somente pelo processo formativo, pensado nesta pesquisa a partir das práticas formativas desenvolvida neste curso, portanto, não será o foco investigativo, mas apenas resalto que tal processo embora complexo, não fixo e em constante processo constitutivo, não foi o foco dessa pesquisa. Nas pesquisas analisadas neste grupo, notou-se também um ponto bastante discutido nas produções da Educação Musical, o professor bacharel e o professor licenciado, mostrando que a constituição desta identidade carrega também uma dimensão social, na qual Bentes Nina

(2017) aponta que também caminha na linha da profissionalização da docência do professor de música. No próximo tópico, esta discussão é ampliada.

No grupo *Professores de música e os espaços de atuação profissional*, encontrei algo que particularmente atribuo como um *tabu* sobre os espaços de atuação do professor de música: se você é bacharel em música, atuará em alguma orquestra; se licenciado, irá atuar na escola, sendo que na Educação Musical os espaços de atuação podem ser diversos como desenvolvimento neste tópico. Figueiredo (2003) problematiza que embora exista uma crença de que ao saber música já pode tornar-se professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira respalda que todo o professor, para atuar na educação básica, deve ser licenciado, independente da área em que irá atuar (FIGUEIREDO, 2003, p. 7).

Nas pesquisas⁸ selecionadas para este tópico, nota-se que historicamente o professor de música ocupa diversos espaços de atuação profissional: a escola, os ambientes não formais de educação como contraturno escolar, projetos sociais, Organizações não Governamentais (ONGs), orquestras e igrejas. Sobre essa multiplicidade de espaços e possibilidades de atuação, Del Bem (2003) aponta que é uma das particularidades da formação do professor de música.

Kothe (2012), em sua tese de doutorado, apontou que nas orquestras a maioria dos músicos e profissionais atuantes tem uma formação de bacharel, e que estes músicos se colocam como instrumentistas e não como professor de música, embora tenham uma trajetória na docência no ensino de instrumento musical. Esta concepção de ser professor de música instrumentista é problematizada por Aquino (2017) a partir da afinidade com o instrumento musical que estabelece uma relação entre prática artística e pedagógica.

Pude observar que na problematização de algumas das produções selecionadas, o fato da dificuldade que a Música tem para ser inserida nos currículos da Educação Básica conforme a Lei 11.769/2008 determina faz com que a Música continue sendo algo “extra” no contexto da educação, contribuindo para que cada vez mais professores de música licenciados se tornem empreendedores e *free lancer* pela falta de oportunidade de atuação nas escolas, algo que impacta diretamente a existência destes indivíduos. Por outro lado, nota-se que a inserção do professor de música nestes espaços alternativos vem a suprir a lacuna da Educação Musical nos espaços educativos. Rodrigues (2009) aponta que, neste cenário, os mais desfavorecidos são alunos de escola pública, que em sua grande maioria não têm condições de subsidiar alternativas pagas para participarem de aulas de música.

⁸ Rodrigues (2009), Silva (2010), Vieira (2017), Coelho (2016), Viapiana (2017), Aquino (2017), Kothe (2012), Bezerra (2014) e Kleber (2006).

Uma outra situação apontada com frequência nas pesquisas é que, indiferente dos espaços de atuação, as dificuldades estruturais encontradas são pontuais: falta de instrumentos musicais, material didático e apoio logístico fazem com que muitas vezes os professores de música tenham que recorrer a outras práticas de aula que não menos importantes, como percussão corporal, criação de instrumentos com materiais reciclados e apreciação musical. Todas estas práticas podem e devem ser executadas, contudo, o ideal seria que não fosse em um contexto de exceção.

Neste sentido, pode constatar que o debate dos espaços de atuação profissional de professores de música é algo entrelaçado com a formação inicial e pela concepção de ser professor de cada um, nas produções selecionadas mostrou-se que muitos estudantes já têm uma pré-disposição a atuarem nos espaços informais, conscientes da falta de concursos, de oportunidades e pela percepção da profissão professor de música que a sociedade tem.

Uma outra temática amplamente discutida nas produções é a *Atuação de professores de música na Educação Básica*, terceiro grupo que apresento nesta revisão de literatura oriunda das dissertações e teses. Neste grupo, trata-se de um tema próximo aos espaços de atuação do professor de música, entretanto, quando tratado na Educação Básica, o lugar do professor de música é conflitante com outras situações.

Na Educação Infantil, as produções selecionadas⁹ têm mostrado que é uma etapa bastante desafiadora para os professores de música, há uma grande expectativa no trabalho desenvolvido justificado pelas contribuições que a música oferece as crianças, dentre elas o desenvolvimento cognitivo, crescimento físico, mental, social e afetivo. Na etapa pré-escolar, destacou-se que atividades musicais já são desenvolvidas pelos demais educadores em diferentes tempos e espaços da escola, fazendo necessário o professor de música adaptar-se a esta realidade musical para contribuir no aprendizado musical das crianças. Ainda neste meio, existe o constante processo de “desconstrução” por parte do professor de música para fazer com que a música não seja vista apenas como uma oportunidade para apresentações em datas comemorativas e recreação, demonstrando uma desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical (LOUREIRO, 2010, p. 17).

Nas produções que tratavam do professor de música e da educação básica, muitas vezes encontrei a polivalência no ensino de música, ou seja, a música no componente curricular Arte. A grande maioria das escolas em que esta situação se faz presente são da rede pública de ensino.

⁹ Neste grupo, foram selecionadas as produções de Garcia (2017), Abreu (2011), Silva (2017), Saul (2013), Röpke (2017), Puerari (2017), Lombardi (2010), Alves (2011), Luna (2017), Prazeres (2018), Raposo (2014), Gonçalves (2012), Façanha (2017), Peña (2016), Loureiro (2010) e Reckziegel (2020).

Este cenário, em que o professor de música se insere na aula de Artes, é carregado de uma construção de modos e sentidos de ensinar música que passa pela necessidade de criação de estratégias e ações que possibilitem a permanência da música na aula de Artes, driblando orientações que o professor de música trabalhe também as outras áreas das artes, especificamente as Artes Visuais.

Esta situação da polivalência no ensino de arte está ligada diretamente ao processo de escolarização da música. Prazeres (2018) aponta que esta situação aparenta gerar uma certa liberdade e flexibilidade na seleção dos conteúdos para o professor de música, entretanto este protagonismo esperado trata-se de uma falsa autonomia, forjada em um contexto de instabilidade da música na grade curricular e de falta de diretrizes oficiais para o ensino de música.

Um ponto importante que gostaria de destacar é que nas escolas de educação básica acontece o processo de iniciação à docência para muitos professores de música. A pesquisa de Silva (2017) mostrou que este processo de iniciação à docência dos professores de música configura-se como um período desafiador, algumas vezes tenso e traumático, mas também propício a muitas aprendizagens. Outras situações enfrentadas por professores de música iniciantes são a dificuldade com a indisciplina, a escolha dos conteúdos de ensino, a falta de materiais didáticos e instrumentos musicais, a pouca valorização da música como uma disciplina, entre outros (SILVA, 2017, p. 11).

Contudo, dados estes desafios encarados pelo professor de música na educação básica, há um lugar para o desenvolvimento das atividades musicais, entretanto, os desafios desta prática existem e foram problematizados nas produções que abordaram esta temática na perspectiva profissional, onde nota-se uma necessidade de fortalecimento do papel do professor de música aos desafios postos e na perspectiva institucional, apontando que é urgente a necessidade de reflexão sobre o ensino de música como prática do Projeto Político Pedagógico das escolas, enfatizando também a urgência das políticas para que o ensino de música se concretize de modo comprometido com a educação dos alunos.

A partir destes dados encontrados e analisados, penso que o lugar do professor de música nas teses e dissertações brasileiras possibilitam refletir e olhar para minha pesquisa de forma integral, pensando inclusive a formulação de meus objetivos e questões investigativas.

No próximo subcapítulo, apresento as produções sobre o professor de música oriundas de periódicos e demais produções.

3.2 Professor de música nos periódicos e demais produções

Para a realização da revisão a partir de periódicos e outros tipos de produções, como livros, mantive o recorte temporal adotado nas seleções das teses e dissertações (2008-2020) para a seleção das produções a serem analisadas. Este exercício realizado me possibilitou ampliar meu olhar sobre os sujeitos envolvidos em minha pesquisa, os professores de música.

Quando trato dos periódicos, estes são da área da Educação, Artes e Música. Especialmente, considere olhar brevemente para as produções da Revista da ABEM, instituição esta que tem concentrado muitas pesquisas relevantes sobre o professor de música.

Na ABEM, as pesquisas sobre o professor de música têm transitado entre a história da Educação Musical, na percepção de crenças e autoeficácia nos cursos superiores, sobre a prática de conjunto instrumental e nos processos de ensino e aprendizagem de instrumento.

Em relação à formação de professores de música, a pesquisa de Bellochio (2016) aponta três possibilidades para pensar a formação. A autora apresenta uma tríade composta pela formação humana, ética e produção de conhecimentos.

Bellochio (2016) diz que a formação de um professor de música

[...] implica exercício permanente com a própria experiência com e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão se transformando, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações na formação de professores. (BELLOCHIO, 2016, p. 8).

Esta tríade apresentada por Bellochio (2016) se deu em uma contínua busca por ressignificar em sua concepção a formação de professores de música após inúmeras discussões já produzidas no âmbito da ABEM como instituição, e apontam que algumas posições são ocupadas pelo professor de música, como o de estar no meio de um fio que conduz educação e música em diferentes contextos escolares, tempos, espaços e de formas variadas, ao mesmo tempo em que constitui particularidades do ser professor de música.

Nesta mesma pesquisa, Bellochio se une ao pensamento de Del Bem (2003), que se coloca “a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional”, enfatizando a ideia de que “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL BEN, 2003, p. 31).

Pensar o lugar do professor de música nas produções existentes em periódicos é algo desafiador, várias são as possibilidades de pensamento, entretanto, olhando para o que me

proponho a pesquisar, julgo pertinente pensar a construção deste professor, apresentando o que Bueno (2019) chama de construção social do professor de música.

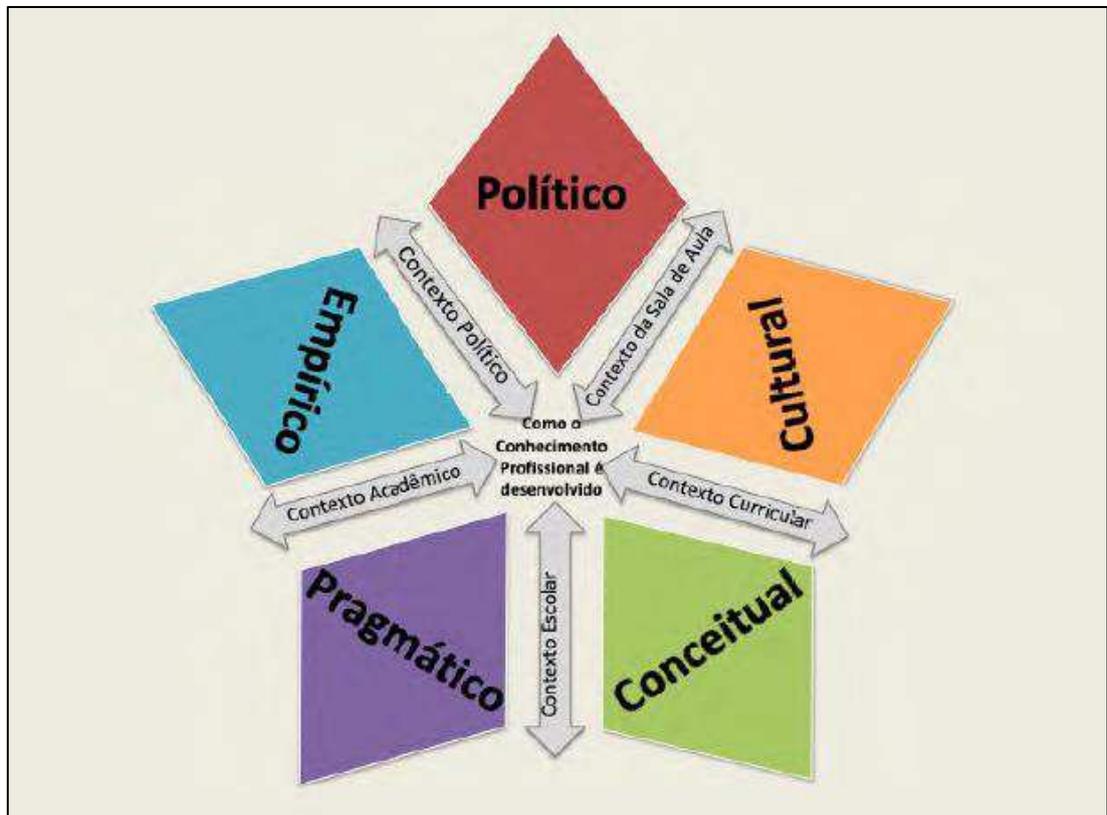
Nesta investigação, que teve como objetivo analisar o potencial dos cursos de Licenciatura em Música do estado do Paraná em ressocializar os indivíduos em sua formação musical, Bueno (2019) olha para a licenciatura como instância socializadora na produção de identidades de jovens professores de música. Este ressocializar, para a autora, refere-se ao encontro das referências musicais dos alunos as aulas do curso.

Sobre estas identidades, Dubar (2005) constrói seu conceito de identidade profissional, associando processos biográficos com processos relacionais, ou seja, a identidade profissional seria marcada pela dualidade: a identidade para si mesmo e para o outro. Neste sentido, o autor aponta que essa identidade profissional une atos de atribuição (do que dizem que você é) e atos de pertencimento (que você acredita que é). Isso acontece em transações objetivas entre cooperação e reconhecimento, ou conflitos e não reconhecimento, e transações subjetivas de continuidade ou rupturas (DUBAR, 2005, p. 142).

Um relevante estudo, realizado por Grings (2020), trata da formação do professor de música a partir da sua profissionalização. Para esta autora, é preciso compreender o professor de música em sua totalidade das funções desempenhadas e exigidas pelo profissional professor de música (GRINGS, 2020, p. 25).

Nesta produção, encontra-se um modelo proposto por Burnard (2013) para apontar as dimensões envolvidas na profissão professor de música. De acordo com a autora, estas dimensões são políticas, culturais, empíricas, pragmáticas e conceituais, e relacionam-se entre diferentes contextos como a sala de aula, o currículo escolar, o acadêmico, o escolar e o legislativo, representadas na figura a seguir.

Figura 2 - Dimensões envolvidas na formação do professor de música



Fonte: Profissão professor de música (2020).

Na visão de Burnard (2013), a *dimensão conceitual* está relacionada aos elementos constituintes do ensinar música e da formação de professores de educação musical. Ressalta-se que “embora o foco habitual seja ‘o que’ ensinar, e esta questão é de suma importância, outras também têm importância equivalente no aprender a ensinar música, sendo elas: ‘como’, ‘onde’, ‘quem’ e ‘por que’.” (BURNARD, 2013 *apud* GRINGS, 2020).

Na *dimensão pragmática*, encontram-se os elementos que se relacionam com a prática de ensino e com o dia a dia do professor de música. Esta dimensão possui, ainda, uma ligação direta como contexto ao qual está inserido o professor de música e por representar suas ações. Nesta dimensão, o conhecimento profissional é dividido em três categorias, sendo elas práticas experienciais cotidianas, prática profissional e conhecimento profissional e prática científica e conhecimento científico (HOLGERSEN; HOLST, 2013).

A *dimensão política* é pensada em contraponto com a literatura da área de práticas educacionais e de formação de professores. Grings (2020) diz que se por um lado existe um aprofundamento sobre os saberes, competências e habilidades que a prática profissional exige,

por outro o contexto político em que a educação musical está inserida hoje no país não é de um cenário favorável à profissionalização da área, embora haja avanços (GRINGS, 2020, p. 29).

Apresentando a *dimensão cultural*, a obra aponta que esta dimensão contempla os aspectos culturais do professor do contexto em que está inserido, considerando as práticas em que ele e a comunidade acreditam e as mais valorizam, mostrando que esta dimensão também compreende como é o reconhecimento do professor de música nos diferentes espaços de atuação. Neste pensamento, Burnard (2013) contribui apontando que trabalhar na comunidade com projetos sociais parece ser o caminho mais garantido para o reconhecimento social.

Os principais requisitos para tornar-se um professor de música profissionalmente são apontados na *dimensão empírica*. Partindo das motivações e crenças pessoais de cada indivíduo, e sendo estas de professores de música brasileiros, o foco se dá na busca por uma formação e aprendizagem de qualidade e assim tornam-se mais motivados. Legatte (2002) contribui ao apontar que, para os licenciandos em música, futuros professores de música, as principais causas atribuídas ao sucesso e ao fracasso são a capacidade e o esforço realizado por cada um.

Tratando da formação de professores de música em outros países, a pesquisa de Mota e Figueiredo (2012) mostra que tanto o Brasil como Portugal apresentam desafios e problemas semelhantes. Muitos destes desafios são mobilizados pelos movimentos do que o autor chama de uma sociedade contemporânea, somando-se também a processos de novas reflexões obrigatórias para a formação daqueles que serão responsáveis pela Educação Musical na escola e em outros espaços (MOTA, FIGUEIREDO, 2012, p. 274).

Para Mota e Figueiredo (2012), as instituições de ensino assumem cada vez mais para si os desafios de tornarem a formação mais adequada para o que autor chama de educação contemporânea, apontando que

[...] as instituições que formam professores assumem continuamente a alteração de seus currículos, compreendendo a necessidade de oferecer aos estudantes a preparação adequada para a atuação em diversos espaços educativos. Este processo de mudança curricular exige avaliação contínua baseada na atualização legal, na atualização bibliográfica e no feedback dos próprios estudantes que trazem os resultados de suas experiências durante sua formação universitária. (MOTA E FIGUEIREDO, 2012, p. 275).

Em uma análise comparativa dos principais pontos da formação de professores de música entre Brasil e Portugal, o autor aponta cinco questões que merecem ser amplamente debatidas com um maior aprofundamento. Apresento no quadro a seguir estes cinco pontos.

Tabela 2 - Comparação entre Brasil e Portugal na formação de professores de música

1	Professores de música para a educação escolar são formados em instituições de ensino superior nos dois países, sendo que em Portugal, além da Licenciatura em Música, é exigida a formação em nível de mestrado profissionalizante, totalizando 5 anos de formação contra aproximadamente 4 anos praticados normalmente no Brasil.
2	Em ambos os países são realizadas provas específicas de ingresso nas universidades , exigindo conhecimentos musicais prévios dos estudantes, o que poderia estimular um debate sobre as funções destas provas e seus conteúdos.
3	O equilíbrio entre a formação musical e pedagógica é um dos objetivos curriculares e em ambos os países são oferecidas disciplinas específicas e experiências curriculares que pretendem formar adequadamente um profissional para a educação musical.
4	A prática docente é componente enfatizado na formação de professores, com diferentes formatos, mas evidenciando a importância do contato e da prática com o ambiente escolar;
5	Em Portugal, a motivação para a atuação na escola regular é maior do que no Brasil, e a procura pelos cursos de mestrado profissionalizante tem demonstrado este interesse; contrariamente, no Brasil, um dos grandes desafios é exatamente a motivação e a presença de mais educadores musicais habilitados nas escolas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nesta perspectiva internacionalista do professor de música, nota-se ainda a relação da formação do professor com sua prática em sala de aula. Cain (2011) sugere que, [...] “na troca de experiências com os colegas que alunos dos cursos de formação de professores de música aprendem de forma mais significativa”. Nota-se, que alguns assuntos como a inclusão da música na sala de aula já são superados em países como Portugal, desta forma, ao invés de discutir a inserção do professor de música, no âmbito internacional se vive uma realidade diferente daqui, com o ensino de música sendo uma realidade.

Nota-se que a realidade da formação de professores de música e da música na escola são diferentes nos países aqui analisados, Brasil e Portugal. Entretanto, cabe também apontar que as condições políticas sociais e de projeto de educação de cada país dizem muito sobre esta realidade. Se no Brasil procuramos efetivar a música no currículo escolar, lutar por concursos para professores de música e uma melhor estrutura física para o desenvolvimento da educação musical escolar, em Portugal percebe-se que este cenário brasileiro é um ponto superado.

No próximo capítulo, passarei a apresentar a caixa de ferramentas elencada com os movimentos teóricos e metodológicos feitos para a realização desta pesquisa.

4 MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A CAIXA DE FERRAMENTAS

Para começar é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo. (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Começo com esta epígrafe por entender que o percurso metodológico possui um primeiro passo, e que este primeiro passo me remete a lembranças de participações em atividades de pesquisa no Ensino Médio e, posteriormente, na graduação por meio do Grupo de Pesquisa Educação Musical: diferentes tempos e espaços até me encontrar no GIPEDI/CNPq e nas reflexões oportunizadas na Prática de Pesquisa. Nestes contextos, foram momentos de trânsitos e de incertezas, mas que possibilitaram encontrar o mundo da pesquisa em constante caminhar.

Ao mesmo tempo que corroboro com as palavras de Dal'Igna, entendo que a metodologia se constitui como um trânsito, e que transitar entre fontes e formas é como construir um saber. Costa (2002), sobre esta construção do conhecimento, diz que [...] *a investigação do saber não deve remeter a um sujeito do conhecimento que seria sua origem, mas as relações de poder que lhes constituem*. Ainda para Costa,

Há consequências importantes dessa concepção para quem faz pesquisa hoje. Uma delas é que não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. (COSTA, 2002, p. 16).

Neste capítulo, descrevo o processo metodológico desta proposta de dissertação, bem como os trajetos já percorridos até o momento como uma caixa de ferramentas, entendendo a partir de Nóvoa (2014) que investigação ou é criação ou nada é, pois para chegar até aqui foi preciso criar, criar modos de investigar e criar uma conexão com o ambiente da pesquisa de forma totalmente virtual devido aos riscos sanitários que atravessamos. Esta condição, em grande parte, se dá pelo fato de a realização dos estudos do Mestrado ter se dado em sua quase totalidade de forma remota. Com isso, precisei criar um modo de ser pesquisador iniciante neste contexto.

O percurso metodológico feito até o momento iniciou com a submissão desta proposta de investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unisinos) para apreciação. Também foi

pertinente a obtenção da Carta de Anuência¹⁰ da UERGS por princípios éticos a serem seguidos. Depois de aprovada, e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹ em mãos, encaminhei um primeiro questionário desenvolvido via *Google Forms* aos professores de música egressos do Curso de Licenciatura em Música da UERGS. Este questionário inicial foi formulado a partir das primeiras análises do Plano de Curso em questão, sendo organizado em três blocos: 1) Identificação; 2) Constituição do Professor de Música e; 3) Informações adicionais. Apresentei aos professores de música questões que envolvem a dimensão da formação docente, de suas experiências de vida e de suas trajetórias como professores de música.

O contato com os professores egressos deste curso de licenciatura se deu pelo *WhatsApp Messenger*, este famoso aplicativo de comunicação que já tem uma função significativa na Educação, e que tem sido um importante aliado nos processos investigativos de diferentes formas, dadas suas múltiplas funções, como o envio de mensagens de texto, voz, imagens, vídeos e *links*, que proporcionam uma ampla visão e possibilidades de produção de dados de pesquisa. Porto (2017) afirma que esta situação descreve um procedimento que é próprio dos processos cotidianos na cultura contemporânea, uma vez que as práticas culturais estão permeadas de artefatos digitais que não se resumem apenas às relações comunicacionais (PORTO, 2019, p. 9).

A abordagem escolhida para esta pesquisa é a qualitativa, o que não significa que pensar uma metodologia signifique limitar-se ao *quali* ou ao *quanti*. No campo das ciências humanas e sociais, predominantemente se trabalha com pesquisa qualitativa, porém, ao adotar os estudos qualitativos como campo de pesquisa, levo em consideração todo o seu potencial de inovação, análise e formação que o pesquisador pode estar submetido durante as mais diversas etapas da pesquisa.

O contexto virtual que vivemos em decorrência da pandemia de Covid-19 nos possibilita ver outras formas de pesquisar. Entretanto, vejo potência no contexto virtual em que vivemos para desenvolver uma pesquisa com tom qualitativo. Neste tipo de levantamento, os dados também são produzidos a partir de perguntas abertas em questionários e entrevistas, predeterminadas e fixas que os participantes respondem por escrito, sendo assim um conjunto de métodos que gera dados textuais (BRAUN & CLARKE, 2013).

Durante o período em que o questionário esteve aberto para o recebimento de respostas, um total de 27 professores de música egressos da UERGS participaram da pesquisa

¹⁰ APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA CONDEDIDA PELA UERGS.

¹⁰ APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

respondendo o questionário. Com as respostas obtidas, iniciei um processo de organização das informações para a realização de um movimento de análises iniciais.

Veiga-Neto (2016) diz que os discursos formam sistematicamente os objetos do que falam, ou seja, as coisas não preexistem as palavras, mas são os discursos que produzem as coisas e as verdades em um determinado local e tempo histórico. Logo, “o discurso não é simplesmente aquilo traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 89-90).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso pode ser percebido como um *conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação* (FOUCAULT, 2017, p. 131). Foucault também explica que o enunciado é como *um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso* (FOUCAULT, 2017, p. 96). Alfredo Veiga-Neto nos ajuda a pensar sobre os enunciados a partir de Foucault como coisas que transmitem e se conservam, que têm um valor e das quais procuramos nos apropriar, que repetimos, reproduzimos e transformamos (VEIGA-NETO, 2016, p. 94).

Pensar esta perspectiva de Foucault no percurso metodológico me permite criar a compreensão entre enunciado e discurso a partir das narrativas obtidas no questionário que trabalhei com os professores de música a serem amplamente analisados nesta proposta de dissertação.

4.1 Práticas de formação como ferramenta analítica

Como ferramenta analítica para esta proposta de dissertação, vejo o conceito de práticas de formação como potente para este fim, visando também que nesta pesquisa me proponho a olhar para as práticas de formação de professores de música. Neste sentido, problematizo as práticas formativas e a docência em si como uma experiência, na perspectiva foucaultiana, uma vez que a experiência é entendida como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.” (FOUCAULT, 2014, p. 8).

No grupo de orientação no qual estou inserido, algumas pesquisas em diferentes âmbitos da educação problematizam o conceito e o uso de práticas para análises e constituição de outras docências. Hillesheim (2020, p. 27), em sua pesquisa, que investiga a formação por alternâncias, aborda as práticas formativas como “toda condução que tem por objetivo a formação de sujeitos no currículo do curso analisado. Essas práticas estão presentes tanto no currículo do curso, como nas ações pedagógicas dos professores que exercem a docência e nas práticas formativas desenvolvidas pelos alunos durante o curso”. Ainda para o autor:

Essas práticas são mobilizadas por diferentes pedagogias que ao posicionarem os sujeitos; o ensino; as aprendizagens e o conhecimento não apenas dão sentidos diferentes, mas aglutinam formas de ensino e aprendizagens que podem potencializar teoria e prática na formação ou podem dicotomizá-la, pois na tradição pedagógica dicotômica, a dimensão teórica é entendida como de responsabilidade da instituição formadora. (HILLESHEIM, 2020, p. 28).

Quando penso práticas formativas especificamente de um curso de licenciatura em Música, entendo que existe uma situação de saberes. Tardif (2002) nos diz que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Este autor aponta ainda que quatro saberes atravessam a atividade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Na Música, assim como em outras áreas do conhecimento, há uma dicotomia da teoria e prática. Alguns veem um curso de arte devendo proporcionar mais aspectos práticos do que teóricos, sendo essa uma questão que é discutida também nos currículos escolares. Quanto a isso, uma comparação possível de fazer pode ser aprender a tocar um instrumento musical, o que ao mesmo tempo se alinha com a teoria musical, pois para se aprender um instrumento musical, precisa-se aprender também teoria musical e vice-versa. O que precisamos é uma perspectiva que seja indissociável, como pensa Alfredo Veiga-Neto:

Não há como separar teoria e prática. A própria teoria é indissociável da prática, ou talvez seja melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no “interior” da qual ela, a prática, faça sentido. (VEIGA-NETO, 2016, p. 20).

Pensando a dicotomia e a indissociabilidade teoria-prática, constatando ainda que o currículo do curso de Graduação em Música contempla disciplinas pedagógicas, musicais, componentes eletivos de outras áreas das artes, penso que isso promove um caráter de exercício da atividade artística e do exercício da docência.

Pensar uma docência entre aquilo que chamo de tempo professor (a partir das ações dos componentes curriculares voltados para a formação de um professor de música) e tempo artista (práticas dos componentes curriculares que são voltados para a constituição de um artista/musicista). Cabe colocar que, embora a formação se dê a partir do currículo do curso, existem outras ações do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão que, assim como ocorrem em outras universidades, também são proporcionadas aos acadêmicos do curso analisado. Estas ações, na

UERGS, acontecem como a oferta de cursos para a comunidade, mostras artísticas, recitais de meio e fim de curso e outras atividades culturais.

Sobre a análise das práticas formativas como ferramenta, a referência as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso mencionadas por Fabris (2015) cabem ser mencionadas por sua relevância junto aos processos de formação mobilizados no curso, pois um curso de formação não apenas ensina transmitindo conhecimentos, ele ensina formando pessoas e profissionais. Para a autora:

Ao tomarmos as práticas pedagógicas como tecnologias de poder, não podemos negar que essa posição vai produzir sentidos e posições estratégicas para os alunos e professores. Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que os saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos. (FABRIS, 2015, p. 138).

Entendo ainda, que a relação das práticas de formação do curso vão na perspectiva também do conhecimento pedagógico musical dada na relação dos saberes específicos. Neste sentido, ao apontar as práticas formativas, vejo-as como dispositivos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento dos objetivos do curso e no perfil de egresso a ser formado pelo curso, possibilitando uma formação, como prevista por esta graduação específica, que aponta uma dimensão integral do professor de música.

5 O *HABITUS* CONSERVATORIAL NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Quando esta pesquisa ainda se encontrava em construção, momentos antes do processo de qualificação, um exercício de análise a partir dos dados obtidos via questionário foi realizado. Neste movimento de análise, foi possível constatar o valor atribuído do PIBID por parte dos professores de música em sua formação. Pode-se destacar, que um curso de Licenciatura em Música com objetivo de formar um professor artista, também se propunha a pensar o exercício da docência a seus professores em formação.

Dado o processo de qualificação da pesquisa, e com um maior amadurecimento do processo de análise, pode-se constatar a partir da criação de um grupo de sentido que, as práticas formativas que permeiam o curso de Licenciatura em Música da UERGS evidenciam o chamado *habitus* conservatorial na formação dos professores de música deste curso.

O *habitus* conservatorial, perspectiva colocada em pauta a partir de estudos realizados (PEREIRA, 2015; PENNA, 2015) com diversos cursos de Licenciatura em Música do Brasil, mostra que o modelo conservatorial persiste na elaboração dos currículos e, conseqüentemente, nas práticas adotadas nos processos formativos do professorado de música, ocasionando ainda em uma naturalização deste princípio. Esta ideia conservatorial, elenca saberes que remetem ao erudito, ao clássico, ao belo e ao superior, enquanto em outras perspectivas curriculares e em outras literaturas, o ensino de música deve considerar não somente estes saberes, mas também abraçar a diversidade que a Música, assim como as demais áreas das artes proporcionam.

Para tratar do termo “conservatorial” e melhor compreendê-lo, Penna (2015) aponta que este designava “instituições criadas para cuidar de crianças órfãos, conservando-os longe dos perigos da marginalidade, e para tanto, o ensino de música era um recurso recorrente, sendo estas instituições responsáveis pela formação de excelentes músicos”. Este pretexto da formação de excelentes músicos ainda é relacionado com o aprendizado musical até os dias de hoje, visto que os conservatórios de música se espalharam e cultivam as práticas de virtuosidade na Música, especialmente no aprendizado de instrumentos musicais.

No entanto, o adjetivo “conservatorial” é empregado para discutir temas relacionados à Música de forma muito objetiva. Ainda, Penna (1995) diz:

Esse ensino “conservatorial” dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento [em escolas especializadas], que o protege de grande parte dos problemas e dos processos de questionamento da educação brasileira (PENNA, 1995: 132).

Quando analisado este modelo em relação a suas práticas, a leitura de partituras e a notação musical, o emprego de técnicas relacionadas a música clássica e a performance se sobressaem em relação a outros aspectos pedagógicos do aprendizado musical. Deste modo, esta “herança” que o modelo conservatorial carrega se mantém presente nos cursos de Licenciatura em Música, e por consequência, a referência ao *habitus* conservatorial nas práticas de formação dos cursos.

A compreensão do *habitus* é feita no campo da sociologia. Para o sociólogo Pierre Bourdieu, *habitus* é:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2009, p. 93)

Mas afinal, há algo de errado nesta predominância conservatorial no ensino de Música e conseqüentemente na formação de professores de Música? Para Pereira (2015), “o *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa”.

Portanto, é desse lugar de hierarquização, de julgamento de uma obra de arte, como melhor ou pior que me afasto. A música erudita tem seu valor e a música popular também, ambas podem conviver, trazendo ao mundo sons, ritmos, melodias que são arte, apenas diferentes e que podem ser usufruídas nas suas diferenciadas formas.

Nesse sentido, Hannah Arendt nos faz pensar sobre o que é legitimado com conhecimento posto e a relação de poder que alguns saberes podem estabelecer na tradição teórica, para a autora “quando o passado deixa de nos orientar no presente e quando não mais conseguimos explicar o que ocorre no nosso mundo com base em conceitos, categorias e modos de pensar que herdamos do passado, isso certamente pode implicar algum ganho, mas as perdas são grandes”. (ARENDR, 1990).

Ao longo da história da Música, ou da Educação Musical, diferentes movimentos foram pensados e realizados para que a Música não apenas figurasse como uma verdade posta de como se aprendia ou se ensinava, ou ainda de como se faz Música.

Ampliando o olhar para a discussão sobre as práticas formativas nos cursos de Licenciatura em Música, e aqui, concentrando no curso da UERGS, nota-se que a tradição e até mesmo a persistência do *habitus* conservatorial se mantém presente nos processos de formação

dos professores de música, porém, com alguns diferenciais, neste curso, a qual analiso, se busca formar um professor de música artista, ou um professor de música musicista. Seria este diferencial do curso, inovação ou uma ruptura do *habitus* conservatorial nesta proposta de educação? Se for inovação, unindo-me ao pensamento de filósofos e sociólogos como Durkheim, Dewey e Arendt, Lorieri (2012, p. 9) questionaria se “*não cabe fazer uma educação que, além da busca da conservação do “antigo bom”, incentive a busca pelo que falta, a busca pelo “novo bom”, pela boa inovação e quiçá pela necessária revolução?*”. Se olharmos como ruptura, Cunha (2009, p. 223) nos convida a pensar que uma ruptura “*permite reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela Modernidade*”.

Entre inovação e ruptura, o que se observa é um movimento de fuga deste *habitus* ao buscar formar um professor artista que possibilita atravessar este viés colonial e da tradição que está incorporado no currículo do curso, considerando ainda, que neste currículo em questão, elaborado em 2006, a quantidade de componentes curriculares dispostos para a performance e áreas específicas da música, ou seja, maior quantidade de práticas conservatoriais, é maior em relação àquelas que abordam as questões pedagógicas, considerando que se trata de um curso de licenciatura, e assim, forma professores.

A concepção colonial¹², observada a partir dos cursos de Licenciatura em Música, segundo Pereira (2020) tem mostrado que é um desafio a ser enfrentado. Esta *colonialidade* é entendida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras culturas, exercem profundo poder de dominação, e os currículos dos cursos superiores em Música no Brasil mostram-se como produtos e (re)produtores dessa lógica. Acabam por funcionar, portanto, como instrumentos de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética (MALDONADO-TORRES, 2007).

O curso de Licenciatura em Música da UERGS tem passado por reformulações, atualmente, se trabalha com um outro currículo em que as disciplinas pedagógicas para pensar a formação do professor de música e a Educação Musical estão em maior evidência. Uma mudança importante observada, é que o instrumento musical de escolha do estudante não é o único a acompanhar sua formação durante o curso, neste novo currículo, deseja-se que o licenciando transite entre outros instrumentos secundários com um viés educativo e não mais performativo.

¹² Este conceito de colonialidade tem emergido de forma transversal em diversas áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo. No entanto, não é apenas o colonial que observo no *habitus* conservatorial, mas a tradição, que é importante também para que no novo possa emergir.

A história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. (VIEIRA, 2000, p. 4).

Em análise do currículo do curso em questão, e confrontando com os dados obtidos no questionário submetido aos professores de música participantes da pesquisa, foi possível identificar as práticas formativas que remetem ao *habitus* conservatorial, tais como o aprendizado de instrumento musical com viés performático, realização de composições, formas e análises musicais, leitura e notação teórica musical.

É importante ressaltar, que mesmo quando mencionam estas práticas formativas com o viés conservatorial, os professores de música também relacionam estas práticas com outros momentos de formação, e, quando questionados quais as práticas mais importantes, associam também a atividades que exercitam o pensamento da sua prática como professor de música, e não somente a musicalidade.

EXCERDOS	GRADE CURRICULAR	PPC
<p>PM 5: As disciplinas de estágio foram fundamentais para me tornar um professor de música.</p> <p>PM 9: (...) os estágios foram fundamentais para que eu encontrasse lacunas que pelo curso de licenciatura em música não foram preenchidas, o que possibilitou que eu buscasse aprender coisas que eu precisava saber e</p>	<p>Estágio Supervisionado em Arte: Princípios e Procedimentos</p> <p>Estágio Supervisionado em Música I</p> <p>Estágio Supervisionado em Música II</p>	<p>Estágio supervisionado nas séries finais do ensino fundamental, em situação de sala de aula. Observação, planejamento e avaliação de projeto de ensino. Apresentação de relatório final.</p> <p>Estágio supervisionado no ensino médio, em situação de sala de aula. Observação, planejamento e avaliação de projeto de ensino. Apresentação de relatório final.</p>

que no curso não vi.		
----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) Grifos meus

EXCERTOS	GRADE CURRICULAR	PPC
<p>PM 6: Prática de conjunto, expressão vocal, oficinas e os estágios</p> <p>PM 5: A disciplina prática de conjunto instrumental é um exemplo bem positivo pois me deu certa experiência para atuar em sala de aula com alunos de ensino médio.</p> <p>PM 18: As melhores experiências formativas foram nas disciplinas em que aprendemos jogos pedagógico musicais, como nos estágios, prática de conjunto, bem como em eventuais oficinas oferecidas na universidade, como a do Grupo Barbatuques.</p>	<p>Expressão Vocal I</p> <p>Prática De Conjunto Vocal</p> <p>Prática de Conjunto Instrumental I</p> <p>Prática de Conjunto Instrumental II</p> <p>Prática de Conjunto Instrumental III</p> <p>Prática de Conjunto Instrumental IV</p> <p>Prática de Conjunto Instrumental V</p>	<p><i>Expressão Vocal</i></p> <p>Estudo do aparelho fonador e respiratório. Exercícios técnicos de relaxamento, respiração, articulação, ressonância, projeção vocal, apoio diafragmático, fraseado e interpretação. Prática como corista, dando ênfase aos aspectos técnicos e artísticos.</p>
		<p><i>Prática de Conjunto Instrumental</i></p> <p>Prática de Conjunto com repertório representativo de vários gêneros musicais populares e eruditos. Leitura de partituras musicais em conjunto. Criação e execução musical de arranjos e composições. Música e tecnologia. Harmonia e Improvisação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) Grifos meus.

Estas práticas musicais, que aqui estabelecem relação com o *habitus* conservatorial, possuem importância fundamental na formação do professor de música, fazem parte dos saberes e conhecimentos específicos da área e são necessárias para a prática docente no ensino de música, o que se observa, é a tradição destas práticas postas como algo já dado, que produzem discursos de que se não realizadas, são insuficientes para sua formação, acontecendo também

uma espécie de pré-disposição do estudante em adentrar certos conteúdos, é o caso da teoria musical.

Na grade curricular do curso, este componente curricular é ofertado com a dinâmica de pré-requisitos, em três semestres diferentes e subsequentes, sendo também uma ponte para componentes curriculares mais complexos como, Harmonia e Forma e Análise. No quadro abaixo, demonstro as relações estabelecidas entre o excerto dos professores de Música, a grade curricular e o PPC do curso.

EXCERTOS	GRADE CURRICULAR	PPC
<p>PM 10: Dentro da universidade aprendi a ler partitura e a compreender de forma ampla o mundo da teoria musical.</p> <p>PM 1: Tocar o ritmo em instrumentos musicais, com baquetas ou em percussão corporal. Criamos diferentes ritmos a partir da organização dessas figuras em diferentes sequências.</p> <p>PM 15: Creio que meu processo de formação se deu no aprendizado de música propriamente dita, como tocar, cantar e aprender teoria musical, já que para ensinar algo é necessário primeiro saber o que será ensinado.</p>	<p>Teoria e Percepção Musical I</p> <p>Teoria e Percepção Musical II</p> <p>Teoria e Percepção Musical III</p>	<p>Ritmos básicos e estudos de intervalos e acordes de cinco sons. Estudos melódicos em idiomas musicais variados.</p> <p>Arranjos vocais e instrumentais. Escalas exóticas.</p> <p>Desenvolvimento e treinamento auditivo através de solfejos e ditados.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) Grifos meus.

Constatadas estas práticas com o viés conservatorial, como um conhecimento legitimado e que figura nos cursos de Licenciatura em Música como uma tradição, e entendendo que este *habitus* é algo que persiste ao longo do tempo, são evidenciadas diferentes percepções dos professores de música sobre esta proposta de formação, em um segundo grupo de sentido criado, passo a discutir melhor esta questão.

5.1 Corpos em perspectiva: a fuga do *habitus*

Uma fuga, quando vista como um estilo de composição musical, muito presente na época em que Bach escrevia suas composições, por volta do Século XVII, é entendida como uma peça que segue padrões polifônicos, e em essência, consiste na insistente repetição de um tema e de sua imitação, com fragmentos livres entre as repetições. Esta breve definição do que vem a ser uma fuga, nos ajuda a entender do que se trata a fuga dos corpos que desenvolvo neste subcapítulo.

O estilo conservatorial, ou melhor, o *habitus* conservatorial analisado e descrito anteriormente, predominantemente ratifica os padrões da herança europeia de ensinar e aprender música, e ainda legitima estas práticas, incorporando-as nos cursos de Licenciatura em Música, está presente como uma verdade posta de como repetidamente se deve propor a formação de um professor de Música. Entretanto, assim como a fuga peça musical, que precisa de contrapontos, vejo que no *habitus* também exista espaço para tal.

Como mencionado anteriormente, um grupo de sentido formado evidencia que os professores de música resistem ao famigerado *habitus* conservatorial em meio às práticas de formação dispostas no Curso de Licenciatura da UERGS, fato é, que em alguns momentos quando proposto atividades na perspectiva conservatorial, os corpos entram em cena por meio da criatividade, para resistirem ao hegemônico. Vemos esta situação na fala de alguns dos professores de Música participantes da pesquisa, ao responderem qual a prática formativa que melhor contribui em sua formação.

EXCERTOS	GRADE CURRICULAR	PPC
<p>PM 3: Percussão corporal, prática executada nas aulas de Expressão Vocal</p> <p>PM 16: As aulas de percussão me auxiliaram muito para desenvolver meus trabalhos como professora.</p> <p>PM 11: Gosto muito das práticas em conjunto, tanto de instrumentos musicais, quanto com canto ou percussão corporal, por exemplo.</p>	<p>Expressão Vocal I</p>	<p>Prática como corista, dando ênfase aos aspectos técnicos e artísticos.</p> <p>Desenvolvimento de repertório de conjunto erudito e popular, acapella e com acompanhamento instrumental.</p>

Fonte: Questionário Google Forms (2021) Grifos meus.

Em uma perspectiva conservatorial, onde se figura o *habitus*, o comum, ou o lado conhecido da história não é evidenciar corpos com todas as suas possibilidades e disposições que o abrangem, uma vez que “os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas” (ESPERIDIÃO, 2022, p. 70).

Assim, colocar em perspectiva e pautar sujeitos, corpos e criatividade como uma fuga deste modelo conservatorial é algo a ser pensado com maior profundidade. Em meio a esta relação de poder entre a atmosfera do *habitus* e a fuga destes moldes evidenciados, temos não somente uma hierarquização de poderes e saberes, mas também uma espécie de disciplinamento que está intrínseco e incorporado nestas práticas de formação conservatoriais. O filósofo Michel Foucault, ao pensar sobre corpos, disciplina e relações de poder, em sua obra *Vigiar e Punir* (2012), aponta que:

A disciplina faz funcionar o poder de relações, que se sustentam por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua seguindo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. (FOUCAULT, 2012).

Na perspectiva foucaultiana, as relações de poder podem ser estabelecidas sob a ótica da disciplina, desta forma, ao se situarem neste processo de disciplinamento dos saberes na perspectiva conservatorial do *habitus*, os poderes disciplinares “exercem efeitos positivos e discretos sobre o corpo dos indivíduos visando transformá-lo num corpo dócil e útil” (FOUCAULT, 2012, p. 37)

O caráter hegemônico representado pelo *habitus* e que por consequência impõe os padrões estéticos e a rigidez deste modelo disciplinar, acaba comprimindo o conhecimento musical, e assim, tornando-se necessário os movimentos de fuga pelo corpo em resistência a estes padrões. De outro modo, ainda situando a importância do corpo neste processo, que por si só é político e carrega distintas histórias e subjetividades, torná-lo um instrumento de fazer música e pulsar ritmos, ecoar timbres e coletivamente produzir melodias não somente como fuga de um modelo posto que atravessa a formação de um professor de música, mostra também uma oposição à violência-ideológica, como constrói Foucault. Para ele:

Analisar o investimento político do corpo e a microfísica do poder supõe então que se renuncie – no que se refere ao poder – à violência-ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo de contrato ou ao da conquista; no que se refere o saber, que se renuncie à oposição do que é “interessado” e do que é “desinteressado”, ao modelo do conhecimento e ao primado do sujeito (FOUCAULT, 2012, p 31).

Diante disso, a disposição dos corpos em fuga deste *habitus* resistem não somente pelo fazer musical em contraponto a algo posto, nem tão somente como uma forma de resistência à estas práticas formativas no Curso de Licenciatura em Música, onde torna-se professor artista, mas sim daquilo que Foucault (2012, p. 32) chama de tratar do corpo político como um “conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber”.

Ainda, a utilização do corpo em um processo de formação docente, e especificamente neste caso da formação de professores de Música, não figura apenas como uma fuga de um modelo que persiste hegemonicamente nos currículos da Licenciatura em Música. A utilização do corpo, colocá-lo como instrumento e produtor de Música é algo que historicamente tem se invisibilizado nos meios tradicionais de ensino e aprendizado de Música, embora o corpo seja parte essencial até para aspectos do *habitus* como a postura.

Esta situação do corpo pode ser analisada como um apagamento de alguns saberes, especialmente das humanas que vem sendo apagados nos últimos tempos devido a um achatamento de sua utilidade, um achatamento do pensar que acontece não somente nos espaços escolares em decorrência das políticas neoliberais impostas na educação, mas também nos orçamentos governamentais e demais instituições conforme provoca Ordine (2013).

Para o autor, alguns saberes são considerados inúteis por não remeterem a um retorno imediatista de lucro, especialmente o lucro financeiro. Ordine (2013) pensa esta relação da utilidade do inútil a partir da literatura, para ele:

Dentro deste contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a quantias, a literatura (mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos (ORDINE, 2012, p. 33).

Assim agem os corpos diante das práticas formativas do Curso de Licenciatura, na disposição dos corpos para a fuga do *habitus* conservatorial, ao mesmo tempo em que forjam

resistências para que sua formação não atenda apenas interesses imediatistas de um contexto histórico onde a formação musical remete a hegemonias e moldes coloniais de aprender Música, situação esta que produziria reflexos na atuação docente destes professores.

5.2 Tornar-se professor artista pela performance

Até aqui, foi possível situar a perspectiva conservatorial presente neste curso por meio das práticas de formação, entretanto, o curso analisado aponta um diferencial no perfil do seu professor de Música egresso, trata-se de um professor artista. Percebe-se que, questões como a hegemonia de saberes e a fuga desta hegemonia conservatorial pelos corpos. Mas, pensando no contexto geral em que se insere este professor, e pensando principalmente as questões que envolvem a personalização da sua formação, evidencia-se que a prática artística, pode ser vista como uma forma neoliberal de levar a vida, considerando que fatores externos como a profissionalização da docência em Música ainda é um campo em construção, embora alguns avanços já estejam postos, como a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, por exemplo. Porém, outros meios de exercício da prática artística, ou musicista, são mobilizados nas narrativas destes professores.

<p>PM 14: Atuo na Orquestra de Câmara UNISC como spalla desde 2014. Na Orquestra Sinfônica de Gramado desde 2011. Na orquestra de Câmara Paranhana como Maestro e Diretor Artístico desde 2016. Camerata Presto desde 2020 como violinista.</p>	<p>P1: Sou vocalista em duas bandas de música Pop, sou violonista da Camerata de Violões da Fundarte.</p>	<p>PM 9: Sim, faço parte do grupo (Vale da Cidadania) em Gravataí onde dou aulas de música e faço parte da Banda BMMV, onde sou musicista na banda de concerto, banda musical e Marcial da mesma instituição</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) Grifos meus.

No quadro exposto acima, é possível observar uma das pretensões do curso em formar um professor de música artista que exerça a atividade docente inerente a atividade artística. Conforme o PPC do curso, um dos seus objetivos é:

(...) seja capaz de, articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação; o fazer, o apreciar e o conhecer a arte, insira-se tanto na educação formal quanto informal, entendendo a educação e a arte como um direito

inalienável do ser humano em toda a sua existência e comprometendo-se com os princípios da Educação Popular (PPC; UERGS, p. 3, 2006).

Adotar uma vida que a performance é algo constante da vida docente e artística, ocasionando efeitos da competitividade, da responsabilização individual pelo sucesso ou pelo fracasso, fruto de uma sociedade capitalista onde predomina-se o empreendedorismo arcaico, colaborando assim para que a Música se distancie dos espaços educativos como a escola básica, por exemplo. Ainda, isso faz com que os abismos econômicos, que também equivale a um poder, esteja presente na vida destes professores de música, onde recorrem ao *ser ou estar artista* como uma forma de suprir necessidades cotidianas de sobrevivência. Apresento algumas recorrências que possibilitaram fazer tais sistematizações.

<p>PM 15: Sim, participo de uma banda chamada Fivesouls, do qual sou tecladista. A banda possui repertório próprio, como também covers. Tocamos Rock/Pop/Soul e temos a seguinte formação instrumental: vozes, guitarra, baixo elétrico, teclado e bateria.</p>	<p>PM 5: Tenho uma dupla que toca em eventos sociais chamada Los Senhores GJ.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) Grifos meus.

Pensar a atividade artística inerente à docência reforça o caráter performático e competitivo presente na racionalidade neoliberal, que com auxílio do pensamento de Veiga-Neto (2000), faz necessário afirmar que os sujeitos se gerenciam diante de um cenário competitivo, especialmente econômico em detrimento da lucratividade, seja pela ausência de campo de trabalho consolidado ou ainda em razão da maneira como veem o mundo. Para Veiga-Neto (2000):

Isto equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou carrega em si) um a priori econômico, mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia – o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente no mundo (VEIGA-NETO, 2000, p. 197).

Não somente na perspectiva da performance está inserido o professor de Música, sua formação, na configuração apresentada aqui pelos documentos do curso, remetem a existência deste professor a uma ideia de artífice, aquele que produz e molda seu processo de tornar-se e ser professor de música pela criatividade, pela diversidade e principalmente na sua atuação.

Esta competitividade, modo de vida atravessado na história dos professores de Música, a performance, a fuga de um modelo predominante na formação de professores de música que combinada com a prática artística, mostra a predominância de alguns valores caros para a área da Música, e que se mantêm presente até no diferencial que um curso de formação de professores de Música pode proporcionar, cabendo afirmar que torna-se professor artista pelas práticas formativas do *habitus* conservatorial e fora delas, no exercício da docência e no fazer artístico-musical. Diria ainda, que o *habitus* conservatorial, também é carregado pela tradição e não apenas pelo colonialismo, isso que tão bem nos ensina Hannah Arendt (1990) e que nos possibilita levar para frente o que temos como consagração e marcas de um tempo nas culturas, para que o novo possa emergir, não pela novidade, mas pela ruptura e inovação, criação, arte.

CONSIDERAÇÕES

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Gostaria de escrever este capítulo não como considerações finais, mas sim como “algumas” considerações a serem feitas, e principalmente expor o crítico como posição construída nesta pesquisa, primeiramente por que não desejo ter encerrado por fim esta pesquisa, acredito que ainda há espaço para transitar, trilhar e visualizar outros aspectos que envolvem a formação do Professor de Música artista formado pelo Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Entretanto, posso afirmar que até aqui tenho um trabalho com resultados a serem mostrados que certamente irá contribuir para pensarmos um processo de formação que começa na formação inicial docente e que repercute em sua prática docente, e diante disso faço algumas colocações.

Motivado pelo Curso de Licenciatura em Música da UERGS e sua finalidade de formar um professor artista, que exerce a docência inerente a atividade artística, busquei identificar quais são as práticas formativas que permeiam este curso, e como se dá a produção deste professor artista.

No primeiro capítulo desta dissertação, me senti atravessado pelo contexto atípico que vivemos em decorrência de uma pandemia de proporções globais a qual nos exigiu refletir sobre o sentido da vida, e a partir deste sentido, me coloco na posição de ensaísta como inspira Larrosa (2003), alguém que problematiza cada passo que dá diante de suas ações.

Na constituição do problema de pesquisa, foi necessário situar a Música na escola para compreender a historicização da Educação Musical para que possamos chegar no campo da formação de professores. Apresentei um panorama sobre os cursos superiores de Música no Estado do Rio Grande do Sul, situei a UERGS e seu Curso de Licenciatura em Música que é ofertado na unidade universitária de Montenegro, trago sua história, seu perfil de egresso e algumas considerações que julguei importante para situar meu *lócus* de pesquisa. No arranjo da pesquisa, foi cabível questionar, quais práticas formativas são desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da UERGS?

Após delimitar meus questionamentos iniciais, fui em busca da revisão de literatura sobre meu tema de pesquisa e pude apontar que três grandes grupos temáticos mostravam como

o professor de Música está situado nas pesquisas, foram ele: Professores de música e a constituição da identidade docente; Professores de música e os espaços de atuação profissional e Atuação de professores de música na Educação Básica.

Nos procedimentos metodológicos, exemplifiquei os caminhos éticos que realizei para a realização da pesquisa, desde a submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unisinos), da obtenção da Carta de Anuência da UERGS, da submissão do questionário online via Google Forms para os professores de música que optaram por participar da pesquisa e os caminhos que trilharia para a análise dos dados empíricos da pesquisa.

Após situar as práticas de formação como uma possibilidade de análise, a partir da perspectiva foucaultiana, entendida como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.” (FOUCAULT, 2014, p. 8), e entender que estas práticas mobilizam diferentes condutas e ações humanas, passei a construir os capítulos de análise para buscar responder os questionamentos desta pesquisa.

Nas análises, realizadas a partir de grupos de sentidos evidenciados, constatei que: 1) As práticas formativas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Música da UERGS evidenciam o chamado *habitus* conservatorial na formação dos professores de música deste curso, sendo estas práticas que remetem ao estilo colonial de ensinar música, onde predomina a estética em referência a música clássica e seus padrões, e que alguns saberes tradicionais forjam a formação do professor de música. 2) As práticas formativas deste curso participam da formação do professor de Música como uma fuga ao famigerado *habitus* conservatorial por meio da criação, da experiência corporal e da resistência dos saberes hegemônicos postos. 3) Respondendo a pergunta que faço no título da pesquisa, “a produção de um professor artista?” é cabível afirmar que sim, o Curso de Licenciatura em Música da UERGS, por meio de suas práticas formativas, produz um professor artista pelo *habitus* conservatorial e também pela fuga dele, fazendo com que os professores de música egressos deste curso mobilizados pelo modo neoliberal de vida, exercem sua atividade inerente à docência nessa atmosfera neoliberal, mas isso não os coloca em um patamar menor, pelo contrário, ser docente musicista pode agregar muita experiência musical e contribuir para além do sentido da docência. Reitero que o *habitus conservatorial* não foi analisado aqui como um aspecto que diminui a formação desenvolvida por essa instituição, mas como uma força propulsora tanto da tradição como da inovação, as marcas de colonialidade e do neoliberalismo é que devem ser constantemente vigiadas para que seus efeitos sejam menores e possam dar ao professor de música sempre a constituição que a arte demanda; um professor que vive a arte e é por ela constituída na sua docência, que se faz arte.

Entendo, que, a dimensão que envolve não somente as práticas formativas, mas sim o processo de formação do professor de música como um todo é mais ampla e pode ser explorado com mais rigor e profundidade. Reconheço também a importância que este curso tem na vida dos professores de música que nele foram formados, suas histórias de vida, os sentidos que atribuem a sua profissão e ainda a forma como dão significado a este curso. Não pretendo ter esgotado as discussões aqui, meu trabalho de observar de fora com algumas lentes é de contribuir para que a formação deste e de outros professores artistas esteja presente nos estudos na área da Educação e presente na produção de conhecimento sobre docência no país.

Este estudo mostrou-se importante para pensar não somente a formação do professor de Música egresso da UERGS, mas, ainda, estabelecer um pensamento sobre o profissional formado que chega nos diversos espaços educativos para o exercício da docência em Música, mostrando caminhos para a efetividade do ensino e presença da música na escola.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008*. Opus, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.
- AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral. *Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste*. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música, 2017.
- BELLOCHIO, Cláudia R. *Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações*. Revista da ABEM, v. 24, n. 36. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte Brasília? MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.
- _____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília, DF, 2016, que altera o Art. 26. §6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BORDIEU, Pierre. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. *Using thematic analysis in psychology*. In: *Qualitative Research in Psychology*. p. 77-101, 2006.
- BUENO, Paula Alexandra Reis. *Socialização de jovens professores nas Licenciaturas em Música do Paraná*. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BURNARD, Pamela. *Introduction: the context for professional knowledge in music education*. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). *Professional Knowledge in Music Education*. Surrey: Ashgate, 2013. p. 1-15.
- CORRÊA, Juliane Riboli. *BUILDING MUSICAL AND PEDAGOGICAL-MUSICAL KNOWLEDGES IN GROUP: FORMATIVE EXPERIENCES IN SPECIAL EDUCATION*. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico*. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. *Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência*. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 77-87, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07/4574>>. Acesso em: 07 nov., 2021.

DALLA ZEN, Laura Habckost. *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 29-32.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

E-MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov., 2021.

ERTEL, Daniele Isabel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica*. In: Anais do 21º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - recurso eletrônico - Associação Brasileira de Educação Musical. João Pessoa: UFPB, p. 73-86, 2013.

FABRIS, Elí Henn. *A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria*. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. In: Atas do... Portugal, 2015, p. 442-456.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias. *Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores*. *Revista Eletrônica de Educação*, 2020. NO PRELO.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. *Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A educação musical do século XX: os métodos tradicionais*. p. 85 - 87. *Revista: A música na Escola*. Allucci & Associados Comunicações, São Paulo – 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. *O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica*. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painele.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

GATTI, B. A. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HARARI, Yuval Noah. *Notas sobre a pandemia – e breves lições para o mundo pós-coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HILLESHEIM, Luis Pedro. *Ethos de formação por alternâncias na educação superior: ciclo formativo em uma Universidade Comunitária no RS*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.

HENTSCHKE, Liane. OLIVEIRA, Alda. *A Educação Musical no Brasil*. In: HENTSCHKE, L. (Org.) *A educação musical em países de língua neolatina*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). *Professional Knowledge in Music Education*. New York: Ashgate, 2013. cap. 3. p. 51-71.

HOLGERSEN, Sven-erik; HOLST, Finn. *Knowledge and professionalism in music teacher education*. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela. 2013.

KOTHE, Fausto. *A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR, 2012.

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul (RS), v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 07 nov., 2021.

LARROSA, Jorge. *O ensaio e a escrita acadêmica. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101- 115, 2003.

LEGETTE, Roy. M. Pre-service teachers 'beliefs about the causes of success and failure in music. *Update: Applications of Research in Music Education*, v.21, n.1, p.22-28, 2002.

LEITE, Maria Isabel. *Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel das cidades e de seus equipamentos culturais*. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra (orgs.). *Ensaio em torno da arte*. Chapecó, SC: Argos, 2008, p.55-74.

LOUREIRO, Sonia, Regina. *Música na educação infantil, além das festas comemorativas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. mar. 2003.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. *O legado da Bildung*. 2011. 89f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

MORAES, M. L. B. (2019). Stuart Hall: cultura, identidade e representação. In: *Revista Educar Mais*, 3(2), 167-172. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.3.2019.167-172.1482>.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

NINA, Leonice Maria Bentes. *As bandas de música na construção de saberes de formação e atuação de um professor de música em Santarém-PA*. Orientadora: Lia Braga Vieira. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: Editora UFG, 2008.

_____. *Experiências estéticas em sala de aula: a formação cultural de futuros professores*. In: OLIVEIRA, Renato José de; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. (orgs.). *Ética e educação: uma abordagem atual*. Curitiba: CRV, 2009, p. 127-136.

NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. *Investigar em Educação*. V. 3. 2015.

OLIVEIRA, S. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

OLIVEIRA, Sandra. WESCHENFELDER, Viviane. A docência como matriz de experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva. In: *Reflexão e Ação*. 26. 52-67. 2018.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, [S.l.], p. 109-123, mar. 2015. ISSN 2446-5356.

PEREIRA, Marcos Villela. *Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores*. Revista Iberoamericana de Educación. [online]. n. 47/5, p. 1-12, 2008a. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>>. Acesso em: 07 nov., 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p.15-34.

PRAZERES, Flávia Costa. O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Câmpus São Carlos, Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, 2018.

RODRIGUES, Pamella Castro. Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2009.

SARDÁ, Johanna Kubin; FIGUEIREDO, Sergio. *Uma discussão sobre a legislação educacional em currículos de cursos de licenciatura em música*. Revista Vórtex, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-21

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SETTON, M. da G. J. *Socialização e individualização: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo: Annablume, 2012.

SHIOZAWA, P. H. A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2016). 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, J. A. A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Livia Carine Macedo e. *Práticas Formativas e a Atuação dos professores supervisores no Pibid/Biologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Veiga-Neto, A. (2020). A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(1), 16–35. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.969>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A Inserção da Música em Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Básica*. Cristina Rolim Wolffenbüttel. – 1. ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Nas trilhas sonoras da formação docente: a constituição do professor de música”, desenvolvida pelo pesquisador Lucas Nascimento Braga Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e Co-orientação da Profa. Sandra de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (NÍVEL MESTRADO) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada em São Leopoldo/RS. O pesquisador e orientadoras integram o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) da mesma instituição. O objetivo geral desta pesquisa será identificar como as trilhas sonoras, que são dadas a partir do repertório musical de professores de música contribuem com sua formação inicial.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online e integrando grupos de discussão e formação junto a demais professores de música previamente selecionados. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados, se permitido por todos os integrantes, e posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do pesquisador: lucasbraga.arte@gmail e da orientadora da pesquisa: efabris@unisinis.br e/ou telefone (51) 98928 9911.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

 Nome do Participante

 Assinatura do Participante

 Lucas Nascimento Braga Silva
 Pesquisador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/04/2021

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA CONDEDIDA PELA UERGS**CARTA DE ANUÊNCIA**

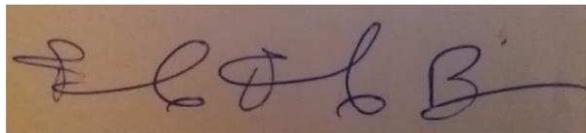
Eu, **Professor PAULO FERNANDO DE BRITO BERGMANN**, na condição de coordenador do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) declaro para os devidos fins que aceitaremos o pesquisador Lucas Nascimento Braga Silva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “*Nas trilhas sonoras da formação docente: a constituição do professor de música*” que está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elí Terezinha Henn Fabris e da Prof.^a coorientadora Dr.^a Sandra de Oliveira cujo objetivo é investigar a constituição do professor de música a partir das práticas musicais curriculares do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

A presente pesquisa, já apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, em seu percurso metodológico irá utilizar documentos políticos pedagógicos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura para produção de dados, posteriormente irá entrevistar e/ou desenvolver grupos de formação com os professores de música egressos do referido curso.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a pesquisa envolvendo a instituição e professores egressos, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Montenegro, 26 de maio de 2021.



Paulo Fernando de Brito Bergmann

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL ENVIADO AOS PROFESSORES DE MÚSICA EGRESSOS DA UERGS

Formação de Professores de Música

Este questionário compõe a pesquisa intitulada "Nas trilhas sonoras da formação docente: a constituição do professor de música" desenvolvida pelo pesquisador Lucas Nascimento Braga Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a pesquisa é orientada pela Prof^a. Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris e coorientada pela Prof^a. Dr^a. Sandra de Oliveira.

*Obrigatório



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Nas trilhas sonoras da formação docente: a constituição do professor de música", desenvolvida pelo pesquisador Lucas Nascimento Braga Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e Co-orientação da Profa. Sandra de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (NÍVEL MESTRADO) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada em São Leopoldo/RS. O pesquisador e orientadoras integram o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) da mesma instituição. O objetivo geral desta pesquisa será identificar como as trilhas sonoras, que são dadas a partir do repertório musical de professores de música contribuem com sua formação inicial.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online e integrando grupos de discussão e formação junto a demais professores de música previamente selecionados. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados, se permitido por todos os integrantes, e posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do pesquisador: lucasbraga.arte@gmail e da orientadora da pesquisa: efabris@unisinis.br e/ou telefone (51) 98928 9911.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

São Leopoldo, 27 de Maio de 20 21.

Nome do Participante

Lucas N.B. Silva

Lucas Nascimento Braga Silva
Pesquisador

Assinatura do Participante

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/04/2021

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 E-mail: cep@unisinis.br Telefone: 3591 1122 ramal 3219

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

I - IDENTIFICAÇÃO

2. Informe seu nome. *

3. Qual a sua idade? *

4. Qual destes gêneros você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

5. De que cor você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

Preta

Branca

Parda

Amarela

Outro: _____

6. De qual região do país você é? *

Marcar apenas uma oval.

- Norte
- Nordeste
- Sudeste
- Centro-Oeste
- Sul

7. Qual seu nível de formação atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- MBA
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

8. Atualmente, você está atuando como professor de música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. Se sua resposta foi sim, em que tipo de instituição você está atuando como professor de música?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Tenho meu próprio negócio musical. Se sim, qual?

10. Caso tenha seu próprio negócio, descreva.

11. E em que nível você atua?

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Curso técnico ou Profissionalizante
- Graduação
- Pós-Graduação
- Espaços não formais de Educação

II - CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

12. Como você aprendeu a ser professor de música? Descreva seu processo de "tornar-se professor de música". *

13. Antes ou durante a graduação, você exerceu a docência em música em algum destes espaços? *

Marcar apenas uma oval.

- Bandas Marciais/Bandas Escolares
- ONGs e Projetos Sociais
- Igrejas/Instituições religiosas
- Instituição filantrópica
- Escolas de Música
- Outro: _____

14. Qual ou quais instrumentos musicais você toca? *

15. Você toca este ou estes instrumentos profissionalmente? Se sim, qual o estilo ou repertório mais executado? *

16. Você aprendeu a tocar este instrumento durante o curso de licenciatura ou em outro momento? E qual seria este momento? *

17. De quais atividades culturais (cinema, teatro, espetáculos, filmes, etc.) você costuma participar? Comente. *

18. Comente uma prática formativa desenvolvida no curso de Licenciatura em Música que foi básica para sua constituição de professor de música. *

19. Você atualmente participa de algum grupo ou conjunto musical? Descreva. *

20. Você participa ou participou de outro curso, aula de música ou instrumento musical além da graduação? Quais? *

21. Como você definiria seu gosto musical? *

Marcar apenas uma oval.

- CLÁSSICO: gosto dos clássicos eruditos e populares
- MODERNO: gosto de sons inovadores e de novas possibilidades musicais
- ECLÉTICO: gosto de tudo um pouco
- PESSOAL: gosto de músicas que tocam meus sentimentos, independente do estilo
- TÉCNICO: gosto de músicas bem elaboradas, indiferente o estilo

22. Qual sua memória musical mais antiga e marcante para você? Ela teve importância na sua constituição como professor de música? *

23. Qual gênero musical você mais gosta e se identifica? Escolha até duas opções.

*

Marque todas que se aplicam.

- Música Popular Brasileira
- Música Popular Estrangeira
- Música Antiga
- Música Erudita
- Música Erudita Contemporânea (a partir do séc. XX)
- Música Folclórica
- Música Sacra
- Música Sertaneja
- Funk ou Rap
- Sou eclético e meu gosto contempla muitos estilos musicais

24. Você não se identifica com algum destes gêneros musicais? *

Marque todas que se aplicam.

- Música Popular Brasileira
- Música Popular Estrangeira
- Música Antiga
- Música Erudita
- Música Erudita Contemporânea (a partir do séc. XX)
- Música Folclórica
- Música Sacra
- Música Sertaneja
- Funk ou Rap
- Sou eclético e meu gosto contempla muitos estilos musicais

25. Atualmente, onde você costuma ouvir música? *

Marque todas que se aplicam.

- Rádio
- Stream de Música (Spotify, Tidal, Deezer, etc.)
- YouTube
- CDs
- Ao vivo em diferentes lugares
- Aplicativos de Música

Outro: _____

26. Você pratica música em casa? Se sim, com que frequência? *

27. O curso de Licenciatura em Música, da UERGS, contribuiu para sua docência como professor de música? Comente com exemplos, narrativas sobre práticas de formação, etc. *

28. Cite e comente uma aula de música que você costuma desenvolver. Comente as partes da aula e o que não pode faltar em suas aulas. *

29. O curso de Licenciatura em Música, da UERGS, deixou alguma lacuna a ser preenchida na sua formação? Quais? Comente. *

30. Durante o curso de Licenciatura em Música, você sentia seu gosto musical representado nas atividades de execução? Qual seria este gosto e de que forma ele estava presente nas aulas? *

III - INFORMAÇÕES ADICIONAIS

31. Caso você esteja atuando como professor de música, você gostaria de contribuir com a próxima etapa desta pesquisa? Trata-se de uma entrevista, assegurando que sua identidade e informações serão preservadas e usadas apenas para fins acadêmicos e científicos. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

32. Deixe aqui seu e-mail. *

33. Informe seu número de WhatsApp. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Curso de Graduação em Música - Licenciatura

Semestre	Componente Curricular	Crédito	Horas-Aula
1º	*História da Música I	4	60
	Teoria e Percepção Musical I	4	60
	Prática Instrumental I	2	30
	Processos de Investigação Científica	4	60
	*Expressão Vocal	4	60
	Língua Portuguesa	4	60
2º	*História da Música II	4	60
	Teoria e Percepção Musical II	2	30
	Prática Instrumental II	2	30
	Prática de Conjunto Instrumental I	4	60
	*Prática de Conjunto Vocal	4	60
	Psicologia da Educação	4	60
	Mídia e Prática Pedagógica	2	30
3º	História das Artes	4	60
	Teoria e Percepção Musical III	2	30
	Prática Instrumental III	2	30
	Prática de Conjunto Instrumental II	4	60
	Sociologia da Educação	4	60
	Metodologia e Prática de Ensino da Música I	6	90
	*Manifestações Musicais Populares	4	60
4º	Harmonia I	2	30
	Prática Instrumental IV	2	30
	Prática de Conjunto Instrumental III	2	30
	Língua Estrangeira	4	60
	Metodologia e Prática de Ensino da Música II	6	90
	Música Popular do Brasil I	4	60
5º	Forma e Análise I	2	30
	Prática de Conjunto Instrumental IV	2	30
	Prática Instrumental V	2	30
	Forma e Análise II	2	30
	Harmonia II	2	30
	*Projetos e Produção Artística	4	60
	Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos	6	90
	Música Popular do Brasil II	4	60
6º	Prática Instrumental VI	2	30
	Políticas Educacionais	2	30
	Regência I	2	30
	Arranjo Vocal e/ou Instrumental I	2	30
	Estágio Supervisionado em Música I	10	150
	Prática de Conjunto Instrumental V	2	30
7º	Estágio Supervisionado em Música II	12	180
	Pesquisa em Música	4	60
	Prática Instrumental VII	2	30
	Arranjo Vocal e/ou Instrumental II	2	30
	Regência II	2	30
	Educação e Pluralidade Cultural	4	60
8º	Trabalho de Conclusão de Curso	12	180
	Música e tecnologia	4	60

*Componente curricular oferecido como eletivo para outros cursos

Componentes Curriculares Eletivos

Área de origem	Componentes curriculares eletivos oferecidos	Crédito	Horas-Aula
Teatro	História do Espetáculo Teatral I	4	60
	Improvisação e Trabalho Vocal I	2	30
	História do Espetáculo Teatral II	4	60
	Improvisação e Trabalho Vocal II	2	30
	Introdução a Dramaturgia	2	30
	Gêneros Dramáticos	4	60
	Prática em Performance Teatral	2	30
	Elementos da Linguagem Visual	2	30
Artes Visuais	Desenho I	4	60
	Experimentação e Análise de Materiais	4	60
	Linguagem e Expressão Tridimensional I	4	60
	Linguagem e Expressão Tridimensional III	4	60
	Poéticas do Processo em Arte	4	60
	Estética e Filosofia da Arte	2	30
	Arte Contemporânea	4	60
	Sistema das Artes	2	30
	Processos de Impressão I	4	60
Dança	Improvisação e Análise do Movimento I	4	60
	Anatomia	4	60
	História da Dança I	4	60
	História da Dança II	4	60
	Introdução à Coreografia	4	60
	Produção Cultural	2	30

APÊNDICE E – TABELA COM MOVIMENTOS DE RECORRÊNCIAS IDENTIFICADAS

Link de acesso via Google Drive:

https://docs.google.com/document/d/13FGqqaqGQjE66V8tt6MdQ_DVuFJkXVVR/edit?usp=sharing&oid=112093312542621395179&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE F – PPC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: LICENCIATURA DA UERGS

Link de acesso do documento original via Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/14JTth-CpYSwUFbd2gZEVd-6VcHBtHkU/view?usp=sharing>