

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

VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO

TESE DE DOUTORADO

**IMAGENS DA DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)**

Orientadora: Professora Dra. Luciana Del-Ben

**PORTO ALEGRE
2015**

VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO

**IMAGENS DA DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Del-Ben

PORTO ALEGRE

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Macedo, Vanilda Lidia Ferreira de
Imagens da docência de música na educação básica:
uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)
/ Vanilda Lidia Ferreira de Macedo. -- 2015.
180 f.

Orientadora: Luciana Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Docência de música na educação básica. 2.
Profissionalização docente em música. 3. Profissão
docente. 4. Imagens da docência de música. 5.
Educação musical escolar. I. Del-Ben, Luciana,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Sou grata por todas as experiências vividas, dentre elas a oportunidade de aprender e de conviver com pessoas muito valorosas.

Agradeço à minha família por me apoiar e compreender minhas ausências. Em especial, à minha mãe, Vanilda Tenfen, seu esposo Dr. João Alfredo Medeiros Vieira e ao meu cunhado Marcos Roberto Rosa, pela leitura do texto e contribuições para o seu aperfeiçoamento; e ao Eduardo Mendes, meu namorado, pela companhia e apoio, além de grande suporte técnico.

Agradeço aos meus amigos e amigas, pelas mensagens de carinho e por me encorajarem a seguir em frente, em especial: Andréia Veber, Simone Gutjahr, Camila Romão Coelho, Najla Santos, Katia Kraemer, Juleandra Lima, Vera Flach, Eve Anne Mello, Criziane Meireles, Patrícia Schenkel, Yuri Senger e sua esposa Ane, Lucas Hopner, Aline Hopner, Mariana Fensterseifer, Juliana Zanpieri e Stephanie Silveira.

Minha gratidão também aos colegas do Grupo Música e Escola por dividirem comigo o tempo, o conhecimento, as angústias e as alegrias durante esses quatro anos, os quais representaram um grande desafio para mim, em especial: Tamar Genz Gaulke, Joana Lopes, Odília Pimentel, Cássia Cotrim, Carla Santos, Márcia Puerari e Cristina Bertoni dos Santos.

Às cantoras do Coral Oitava Acima, por todo o carinho e cuidado dedicado a mim, bem como aos seus familiares que sempre demonstraram grande generosidade.

E ainda aos colegas do IFSul de Venâncio Aires, pela acolhida e pelas inúmeras gentilezas concedidas, em especial: Letícia Pacheco, Danieli Vilela, Kenji Fuke, Fábio Lorenzi e Cristian Conceição.

Agradeço à UFRGS por dispor o espaço, os recursos e os conhecimentos durante este período e aos professores do PPGMUS, em especial, à professora Dra. Luciana Del-Ben, pelo seu exemplo de excelência e comprometimento com a construção do conhecimento, além do zelo dedicado ao meu trabalho e ao meu processo. Assim como ao professor Dr. Sergio Figueiredo, quem muito me ensinou nesta caminhada da pesquisa em educação musical, e às professoras Dra. Cláudia Bellochio e Dra. Delmary Abreu pela sua disponibilidade e por suas contribuições de grande valor.

Estendo minha gratidão a todos os professores e professoras que já tive, por seguirem esta profissão que considero tão importante: a docência.

Agradeço, ainda, ao CNPq pelo apoio financeiro.

O que está em cima
é como o que está embaixo,
e o que está embaixo
é como o que está em cima.

O Caibalion

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as imagens da docência de música na educação básica que emergem da literatura da área de educação musical. Fundamentado no conceito de profissionalização docente e em princípios da hermenêutica, o trabalho adota como estratégia de pesquisa a análise textual, tomando como objeto empírico 111 textos da Revista da ABEM, publicados entre 1992 e 2013. Os resultados indicam que a docência é abordada pela literatura a partir de uma diversidade de autores, instituições, procedimentos de produção, bases e fontes teóricas, além de uma multiplicidade de campos temáticos. A literatura sugere um interesse abrangente da área sobre a docência, ao mesmo tempo em que sinaliza uma possível dispersão em relação à produção sobre o tema ao longo dos vinte e um anos da publicação analisada. Predomina na literatura analisada o viés da formação e a permanência de pares, quais sejam, formação e atuação, teoria e prática, universidade e escola, saberes musicais e saberes pedagógicos, como dimensões a serem equilibradas e tratadas de modo conjunto e complementar. Conclui-se que, ao valorizar determinados aspectos – como garantias legais para a presença do ensino de música na escola; formação específica em música; reconhecimento dos sentidos da docência de música na formação das pessoas; presença de profissionais qualificados; e ações para a garantia do espaço do ensino de música nas escolas –, a área parece buscar a profissionalização docente. Porém, contradições percebidas na própria literatura, no que diz respeito a uma série de fundamentos e princípios que são propostos e à escassez de pesquisas sobre as realidades escolares, podem caracterizar a desprofissionalização da docência. As imagens da docência de música na educação básica que emergem da literatura analisada parecem se constituir a partir dessa dualidade: de um lado, uma idealização da profissão; de outro lado, as ausências: o que a própria literatura parece não apresentar, na direção daquilo que ela mesma sugere. Essa dualidade é expressa ao final do trabalho por meio de uma alegoria, a partir de duas cartas do tarô egípcio: O Mago e O Louco.

Palavras-chave: Docência de música na educação básica. Profissionalização docente em música. Profissão docente. Imagens da docência de música. Educação musical escolar.

ABSTRACT

This research aims to understand the images of music teaching in basic education that emerge from the literature of music education. Based on the concept of professionalization and principles of hermeneutics, this work adopts the textual analysis as its research strategy. 111 papers published between 1992 and 2013 in *Revista da ABEM* (Brazilian Association of Music Education), the main journal of music education in Brazil, have been selected so far. The results indicate that teaching is addressed in the literature from a variety of authors, institutions, ways of elaborating the texts and theoretical basis and sources, and a plurality of thematic areas. This suggests a broad interest in teaching, but, at the same time, a possible dispersion of the production on the subject over the period under analysis. A tendency to treat teaching from the perspective of teachers' education was identified, as well as the presence of some pairs, such as education and professional activity, theory and practice, university and school, musical knowledge and pedagogical knowledge, as dimensions to be balanced and treated together and in a complementary way. It follows that, by emphasizing certain aspects – such as legal guarantees for the presence of music education at school; specific training in music; recognition of the meanings of music teaching to people's education; presence of qualified professionals; and actions to guarantee the space of music education in schools – the area seems to pursue the teacher professionalization. However, some contradictions in the literature itself were perceived, regarding some fundamentals and principles that are proposed and the lack of research about the school realities, that can characterize the deprofessionalization of teaching. The images of music teaching in basic education that emerge from the literature seem to be constituted from a duality: on the one hand, an idealization of the profession; on the other hand, some absences: what the literature itself seems not to present, in the direction of what it suggests. This duality is expressed at the end of this work through an allegory, from two cards from the Egyptian Tarot: The Magician and The Fool.

Keywords: Music teaching in basic education. Professionalization of music teachers. Teaching profession. Images of music teaching. School music education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Número de textos selecionados por ano. | 49 |
| Gráfico 2 – Frequência do campo temático Formação de professores, por ano. | 71 |
| Gráfico 3 – Frequência do campo temático Ensino de música nas escolas, por ano. | 72 |
| Gráfico 4 – Frequência do campo temático Práticas pedagógico-musicais, por ano. | 74 |
| Gráfico 5 – Frequência do campo temático Atuação dos professores, por ano. | 75 |
| Gráfico 6 – Frequência do campo temático Currículo, por ano. | 76 |
| Gráfico 7 – Campos temáticos por ano. | 77 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Número de textos selecionados em cada número da Revista. | 48 |
| Tabela 2 – Número de textos por autor. | 55 |
| Tabela 3 – Número de textos por instituição. | 57 |
| Tabela 4 – Número de instituições por região do país. | 58 |
| Tabela 5 – Gêneros textuais. | 61 |
| Tabela 6 – Modalidades de produção dos artigos. | 62 |
| Tabela 7 – Campos temáticos. | 64 |
| Tabela 8 – Temas do campo temático Formação de professores. | 66 |
| Tabela 9 – Temas do campo temático Ensino de música nas escolas. | 67 |
| Tabela 10 – Temas do campo temático Práticas pedagógico-musicais. | 68 |
| Tabela 11 – Temas do campo temático Atuação de professores. | 69 |
| Tabela 12 – Termos e expressões para se referir ao professor de música. | 120 |
| Tabela 13 – Fontes teóricas por campo disciplinar. | 133 |
| Tabela 14 – Bases teóricas por campo disciplinar. | 134 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| COMO NUM CÍRCULO | 12 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 SOBRE A DOCÊNCIA | 17 |
| 2.1 SOBRE A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO..... | 17 |
| 2.2 A DOCÊNCIA NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL | 21 |
| 2.3 IMAGENS DA DOCÊNCIA | 23 |
| 2.4 CONCEITOS DE IMAGEM E DOCÊNCIA..... | 29 |
| 3 SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE | 34 |
| 4 METODOLOGIA DA PESQUISA | 42 |
| 4.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES | 42 |
| 4.2 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS..... | 47 |
| 5 RESULTADOS | 55 |
| 5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES | 55 |
| 5.1.1 Linha editorial da Revista da ABEM..... | 55 |
| 5.1.2 Autores e instituições de vínculo dos textos selecionados | 57 |
| 5.1.3 Gêneros textuais e procedimentos de produção..... | 62 |
| 5.1.4 Temas abordados e as dimensões da docência..... | 66 |
| 5.2 ASSERÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA..... | 81 |
| 5.2.1 O espaço é uma condição para a docência..... | 82 |
| 5.2.2 Os sentidos da docência precisam ser reconhecidos | 84 |
| 5.2.3 A docência requer a legitimação do espaço, através dos meios legais | 87 |
| 5.2.4 A docência precisa dos seus sujeitos | 92 |
| 5.2.5 Ações são necessárias para a conquista do espaço da docência..... | 100 |
| 5.3 EXPECTATIVAS LANÇADAS SOBRE OS PROFESSORES..... | 102 |
| 5.3.1 O que o professor deve saber? | 103 |
| 5.3.2 O que o professor deve fazer? | 117 |
| 5.3.3 Qual a identidade profissional do professor?..... | 121 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 5.4 | BASES DE SUSTENTAÇÃO DAS ASSERÇÕES E EXPECTATIVAS | 133 |
| 5.4.1 | Campos disciplinares..... | 134 |
| 5.4.2 | Professores, práticas e escolas como fontes de estudos e pesquisas sobre a docência de música na educação básica | 138 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMAGENS DA DOCÊNCIA QUE EMERGEM DA LITERATURA ESTUDADA..... | 143 |
| 6.1 | EM BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO | 143 |
| 6.2 | A ALEGORIA DO CAMINHO DA INICIAÇÃO, COM BASE NO TARÔ EGÍPCIO..... | 150 |
| 6.2.1 | Características do tarô egípcio | 151 |
| 6.2.2 | As cartas tiradas para a docência de música na educação básica..... | 152 |
| | REFERÊNCIAS..... | 157 |
| | APÊNDICE A – TEXTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE | 171 |
| | APÊNDICE B – PLANILHA GERAL..... | 176 |
| | APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ANÁLISE QUALITATIVA DOS TEXTOS..... | 177 |
| | APÊNDICE D – LISTA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA SE REFERIR AO PROFESSOR DE MÚSICA..... | 178 |

COMO NUM CÍRCULO¹

Quando estamos diante de um símbolo, tal experiência nos leva a buscar compreender o que ele representa e acessar, de alguma forma, o universo simbólico que o envolve. Esse acesso pode ocorrer em diferentes níveis, seja o sensorial, o emocional, o racional ou, até mesmo, o intuitivo. Em todos ocorre algum tipo de compreensão. Nesse processo, ocorre inevitavelmente a compreensão de si mesmo.

Minha relação com o universo simbólico iniciou antes da construção deste trabalho. Como parte integrante da minha vida, não pôde ficar de fora de tal processo. Há algum tempo venho estudando os símbolos, os sonhos, os arquétipos, enfim, esses aspectos que constituem formas mais sutis de conhecimento. Daí surgiu a aproximação com o tarô, pois interessava-me compreender como esse método possibilita o conhecimento do passado, presente e futuro, através das imagens das cartas. Em outras palavras, procurava entender como imagens eram capazes de oferecer a compreensão dos fenômenos.

O estudo das imagens da docência, além de estar vinculado a uma produção existente na área da educação e, portanto, ao universo científico, relaciona-se também com o meu interesse no universo simbólico. A contribuição de Priscila Kuperman (1992; 1995) foi essencial nesse processo, pois coloca em relevância a contribuição do simbólico na construção do conhecimento. Entretanto, essa ideia ficou guardada e só veio à tona mais no final do trabalho, quando decidi ousar em trazer o tarô para a tese. Talvez por isso é que esteja timidamente posicionado no último capítulo, a espera de que, nos desdobramentos desta pesquisa, possa ganhar um espaço mais saliente.

Nessa reflexão, coloco-me como aspirante à Sabedoria, diante dos símbolos que o conduzem à compreensão do universo, que nada mais é do que o autoconhecimento. Isso corresponde à antiga frase do Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”; e também ao princípio hermético da correspondência: “O que está em cima é como o que está embaixo. O que está embaixo é como o que está em cima”.

¹ Texto escrito após a defesa da tese, com base nas sugestões e discussões levantadas pela banca examinadora.

Como alguém que está iniciando uma trajetória como pesquisadora, não posso colocar-me no posto de mestre iniciada ou sábia. Embora um pouco taróloga – que joga as cartas –, ou até um pouco de Sacerdotisa² – que observa e aponta, mas sem mexer nas cartas –, eu também sou parte Mago³ – dona de mim e cheia de ideais – e parte Louco⁴ – inconsciente de muitos processos, mas sempre em busca de novos territórios.

Fui estudante e professora de um curso de licenciatura em música, professora de música na educação básica e professora de música em outros espaços, como corais e escolas de música. Nesse percurso, participei de muitos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nos quais apresentei trabalhos. Assim, sou observadora e participante da construção das imagens da docência de música na educação básica. Embora eu não tenha textos analisados nesta pesquisa, sinto-me parte da produção da área. Ao estudá-la, busco compreender também o meu processo profissional.

Tudo isso parece ser um grande círculo, em que não há começo ou fim definido, nem respostas acabadas, nem certezas, mas sempre novos começos e novas descobertas em busca da compreensão. Dessa forma, convido o leitor ou leitora a lançar as suas cartas e espero que, ao interagir com o texto da tese e a literatura analisada, possa compreender um pouco mais da docência de música na educação básica e a si mesmo.

² Uma das cartas que compõem os arcanos maiores do tarô.

³ Idem.

⁴ Idem.

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse profissional sempre esteve voltado para a docência. Tenho atuado como professora de música em diferentes espaços há mais de 18 anos, profissão esta que iniciei antes mesmo de ingressar na graduação. A formação na licenciatura (2001-2005) fez crescer o meu desejo de compreender a docência de música na educação básica, principalmente, por consequência das experiências positivas durante os estágios. Esse interesse levou-me a estudar, mais tarde, durante o mestrado (2007-2009), a prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública, cujo trabalho era muito reconhecido, tanto pela rede de ensino em que ela atuava, quanto por alunos e professores da universidade onde me graduei. Foi com a mesma professora que realizei, ainda na graduação, a maior e mais significativa parte dos meus estágios.

O meu envolvimento com a docência de música na educação básica também esteve presente durante minha experiência como professora num curso de licenciatura em música (2009-2011), principalmente durante as orientações dos estagiários, em função do contato com aqueles que seriam os futuros professores, seus questionamentos, suas ideias e suas atitudes frente às vivências que os aproximavam da profissão docente. Entretanto, foi a experiência que tive alguns anos antes (2005-2007), atuando como professora de música na escola básica, que mais me intrigou e impulsionou para a busca pela compreensão dessa profissão. A vivência na escola envolveu o relacionamento com os outros profissionais da educação, com os alunos e com os pais, bem como a adaptação ao contexto escolar e a busca pelo espaço e pelo tempo para as aulas e atividades de música. Com isso, passei a refletir sobre o que competia ao professor de música e o que se esperava dele na escola, e senti a necessidade de compreender melhor a docência de música na educação básica.

Ao ingressar como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS), passei a fazer parte também do Grupo de Pesquisa Música e Escola, cujos interesses e discussões, voltados, principalmente, para a educação musical escolar, contribuíram significativamente para o direcionamento dos meus estudos.

Todos esses fatores me levaram a realizar esta pesquisa, que tem como objetivo compreender as imagens da docência de música que emergem da literatura

da área de educação musical. Esse objetivo desdobra-se em três questões: Que tipos de asserções sobre docência de música são apresentados nos textos? Quais são as expectativas lançadas sobre os professores em termos de conhecimentos, ações e condutas? Quais bases sustentam essas asserções e expectativas na literatura estudada?

O objetivo e as questões foram elaborados a partir de uma revisão de literatura, a qual é apresentada no Capítulo 2. Ao buscar na área de educação musical trabalhos sobre a docência, encontrei autores que apontam para o crescimento do interesse da área pelo tema. Dados provenientes de algumas revisões e estados da arte, principalmente, mostram que o professor, sua formação e suas práticas estão entre os principais campos temáticos estudados pela área. Nas discussões sobre a docência apresentadas pela literatura, há autores que abordam a atratividade da profissão docente de música na educação básica para os estudantes de licenciatura em música. Alguns trabalhos apontam que, dentre os espaços de atuação profissional, ainda são poucos os licenciandos que desejam lecionar na educação básica. Isso me levou a refletir sobre como a docência de música na educação básica estava sendo representada. Acreditava que a falta da identificação com a profissão poderia ter relação com as imagens da docência, conceito este que encontrei na literatura da área de educação, já que tal viés ainda não é discutido especificamente na área de educação musical.

Há muitos materiais que podem ser fontes de pesquisa para a compreensão das imagens da docência, como filmes, seriados, charges, materiais didáticos, por exemplo. Há também diferentes tipos de estudos sobre essas imagens. Ao revisar a literatura, tive contato com os trabalhos de Ourique (2010) e Trevisan et al. (2013), que impulsionaram a minha opção por estudar as imagens a partir da própria produção científica da área de educação musical.

Por procurar entender a docência como uma profissão, tomei como referencial o conceito de profissionalização docente, o qual é apresentado no Capítulo 3, tendo em vista, também, que as imagens da docência relacionam-se diretamente com o *status* da mesma como profissão. E, como referencial teórico-metodológico, foram utilizados princípios da hermenêutica, adotando a análise textual como procedimento de pesquisa, o que é apresentado no Capítulo 4.

Os resultados são apresentados no Capítulo 5 a partir de quatro subtítulos: um referente aos aspectos mais gerais dos textos, com uma abordagem que visa

identificar tendências e características em destaque da produção analisada; e três que pretendem dar conta das questões norteadoras lançadas junto ao objetivo do trabalho. Nas considerações finais procuro apresentar a compreensão construída sobre as imagens da docência de música na educação básica que emergem da análise da literatura estudada.

Este trabalho se alinha aos estudos da área de educação musical que têm se interessado em estudar a própria produção. Segundo Santos (2003), já foram realizados balanços sobre a produção de conhecimento em educação musical no Brasil. Além dos catálogos e listas que sistematizam o conteúdo existente, há trabalhos que realizam o mapeamento da produção da área (ver BELLOCHIO, 2003), que têm contribuído para conhecer a própria produção, refletir sobre a educação musical como área de conhecimento, bem como pensar nos avanços conquistados e nas possibilidades e caminhos para a pesquisa em educação musical (BELLOCHIO, 2003). No mesmo sentido, conforme aponta Del-Ben (2003c), saber onde nos situamos pode nos ajudar a fazer o balanço do que já investigamos e do quanto ainda precisamos investigar. Dessa forma, espero que os resultados desta pesquisa subsidiem reflexões da área de educação musical sobre o próprio percurso de investigações sobre a docência de música na educação básica. Da mesma forma, espero que contribuam para o desenvolvimento da profissão docente no campo da educação musical, a partir da discussão sobre as imagens que têm emergido da nossa produção.

2 SOBRE A DOCÊNCIA

2.1 SOBRE A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A docência, nas discussões sobre educação escolar, é sempre mencionada como um fator fundamental, de forma que “o professor está na mira de todos os discursos” (NÓVOA, 2003, p. 26). Na agenda mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, a profissionalização docente tem sido um dos aspectos mais destacados, “em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 7). Uma das iniciativas nesse sentido foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, na Tailândia, para debater a situação da educação no mundo e propor ações de mudança. Na ocasião foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a qual pontuou que os sistemas locais, regionais e nacionais tinham a obrigação de oferecer educação básica para todos. Para isso, seria necessário o reconhecimento do papel dos professores, além dos administradores e demais profissionais da educação (UNESCO, 2000, p. 76). Nesse contexto, as condições de trabalho dos professores e seu *status*, considerados determinantes para a implementação da educação para todos, deveriam ser melhorados urgentemente em todos os países, seguindo a “Recomendação sobre a situação dos professores”, elaborada pela UNESCO, em 1966, com a participação de 26 países. Dez anos depois da conferência da Tailândia, a “Cúpula Mundial de Educação”, realizada em Dakar, em 2000, também apresentou alguns aspectos sobre o papel da docência. No documento que reúne o compromisso coletivo dos países participantes, consta a necessidade de melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores (UNESCO, 2000, p. 9).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), esforços em nível mundial têm sido realizados para valorizar e melhorar as condições da profissão docente. Entretanto, a maioria dos países, dentre eles o Brasil, não estaria ainda oferecendo os padrões mínimos necessários para o desenvolvimento de tal profissão (GATTI; BARRETO, 2009). Ainda se fazem necessárias ações para melhorar a formação inicial e

continuada, as condições de trabalho, o plano de carreira, as políticas de ingresso bem como o salário dos professores.

Melhorias na perspectiva da carreira do magistério podem alterar o imaginário coletivo dessa profissão, o que pode repercutir nas escolhas daqueles que pretendem ser professores (GATTI; BARRETO, 2009). De acordo com Gatti (2009), representações sociais das profissões, associadas a *status* e salários, são fatores que certamente influenciam a atratividade das diferentes áreas de trabalho. Conforme aponta o relatório da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009) sobre a atratividade da carreira docente, há uma preocupação com a diminuição da procura pela profissão docente por parte dos jovens, devido à atual situação da carreira.

Como um reflexo das agendas de prioridades estabelecidas nos eventos antes mencionados, de forma direta ou indireta, parecem ter surgido algumas campanhas nacionais, tanto por iniciativa civil quanto do governo. Há, nessas ações, uma busca pela valorização da docência, na tentativa de contribuir para a melhoria da educação.

Uma das bandeiras propostas a partir de 2010 pelo movimento “Todos pela educação”⁵ (fundado em 2006), por exemplo, é a “Formação e carreira dos professores”. Com base nos dados do Censo Escolar 2010, foi constatada a falta de formação adequada de muitos professores, além da baixa remuneração em relação a outros profissionais. Para buscar contribuir com a mudança desse cenário, o movimento expõe sua defesa pela formação sólida do professor, assim como por uma “carreira atraente, com salário e plano de carreira estimulantes”. Entre as ações do movimento, houve a produção de vídeos e peças de áudio com depoimentos, canções e outras manifestações, que buscam a valorização do professor. Dentre esses materiais, destaco a letra da canção “Um bom professor, um bom começo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011), que apresenta o professor como um profissional essencial na sociedade, na medida em que, sendo “bom”, é o responsável por tudo que se aprende, e dá possibilidade para o surgimento das outras profissões. Esta foi uma temática recorrente nos materiais da campanha: que nenhuma outra profissão existiria sem o professor, que o professor deve ser valorizado e que os alunos devem respeitá-lo.

⁵ Todos pela educação, disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

Muitas vezes, entretanto, essas campanhas deixam transparecer apenas as qualidades, benefícios e demais aspectos positivos da docência, o que pode gerar uma visão parcial da profissão. Uma dessas campanhas foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, com o nome “Seja um professor”⁶. Como meio de divulgação, foi criado um site que apresenta informações sobre a profissão, tais como formas de ingresso, formação necessária, mercado de trabalho e salários correspondentes a cada nível de ensino. O objetivo do Governo Federal, com a campanha, foi incentivar mais pessoas a se tornarem professores. Também foram produzidas duas peças de vídeo para a divulgação da campanha, que, com uma visão bastante atraente da profissão, deixam ocultas suas possíveis dificuldades.

Em 2012, a Rede Brasil Sul de Televisão (RBS) – presente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul – também propôs uma campanha, denominada “A Educação precisa de respostas”⁷. Com chamadas em jornais e rádios, além da presença na televisão, *outdoors* e internet, a campanha procurou realizar ações que mobilizassem a sociedade em favor da educação, dessem atenção aos estudantes e valorizassem a escola, os professores e as práticas inovadoras. Um de seus compromissos declarados foi “defender a valorização dos profissionais do ensino”. Dentre as seis perguntas da campanha, está a seguinte: “Por que apenas 2% dos estudantes [concluintes do ensino médio] querem seguir a carreira de professor?”. Esse dado é resultado da pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2009 (GATTI, 2009). As respostas trazidas pelos chamados especialistas entrevistados apontam, principalmente, para a falta de atratividade da carreira por consequência da baixa remuneração, da falta de um plano de carreira, do desprestígio social, da precarização da formação e dos espaços de trabalho do professor, das exigências que a profissão demanda e das responsabilidades atribuídas à educação, da falta de apoio efetivo da sociedade e das políticas e, ainda, da ampliação das opções de trabalho em outros setores. Embora a proporção de 2% não provenha de uma amostragem representativa, ela se torna significativa, na medida em que faz voltar a atenção para uma imagem desfavorável da profissão docente. Esse aspecto da

⁶ Seja um professor, disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

⁷ A educação precisa de respostas, disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/br/precisamosderespostas>>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

campanha parece aproximar-se mais da realidade enfrentada pelos professores atuantes, que encaram diariamente os problemas da profissão docente no país.

Embora não se trate de uma campanha propriamente dita, o depoimento da professora Amanda Gurgel, em audiência pública no estado do Rio Grande do Norte, em 2011, causou efeitos sobre a visão que se tem da docência, deixando bastante visíveis algumas questões difíceis da profissão. Na ocasião, Amanda apresentou, principalmente, fatores ligados ao salário e às condições de trabalho dos professores. A professora questionou a carga que é colocada sobre os ombros dos professores para que estes sejam os agentes de mudança da sociedade, ao mesmo tempo em que não lhes são concedidas, segundo ela, as mínimas condições para exercerem a profissão. Dentre as partes mais marcantes de sua fala, destaco:

Estão me colocando dentro da sala de aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil? É isso? Salas de aula superlotadas, com os alunos entrando a cada momento com uma carteira na cabeça porque não têm carteiras nas salas... Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições. Muito menos com o salário que eu recebo. (informação verbal)⁸

Esse discurso teve grande repercussão na internet e, logo em seguida, recebeu o interesse por parte de programas de televisão que entrevistaram a professora. Com isso, mostrou-se um lado mais duro da profissão, um lado de lutas, de dificuldades e de desencantamento por parte daqueles que a exercem.

Os exemplos apresentados são uma mínima parte daquilo que tem sido discutido e veiculado sobre a docência, mas é possível perceber que persiste certa ambiguidade referente à visão que se divulga da profissão no país, que diz respeito ao fato de os professores serem incumbidos de uma missão importante, embora a sua posição social não seja elevada de uma forma equivalente (GIMENO SACRISTÀN. 1999; NÓVOA, 1999b). Esse panorama sinaliza a necessidade de aprofundar as discussões no sentido de melhor compreender a docência como profissão. Esse aprofundamento se torna particularmente importante na área de educação musical, tendo em vista mudanças da legislação educacional – Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) – que têm mobilizado a área em direção ao fortalecimento da educação musical na educação básica. Cabe lembrar que isso

⁸ Parte do depoimento de Amanda Gurgel, em 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>; acessado em 10 de março de 2013.

depende, dentre outros fatores, de pessoas que exerçam a docência de música na educação básica.

2.2A DOCÊNCIA NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A área de educação musical tem tomado a docência como um dos seus principais temas de interesse, com estudos que tratam, por exemplo, da formação do professor de música, das concepções de professores de música, dos saberes e competências docentes, da motivação de professores, da profissão e da profissionalização docente (ver FERNANDES, 2006a; 2006b; 2011; PIRES; DALBEN, 2013).

Azevedo (2010) menciona, a partir de seus estudos, o crescimento de investigações sobre o trabalho do professor de música, sua profissionalização, sua prática docente e seus saberes. As temáticas destacadas pela autora situam-se entre os modelos formativos, o conhecimento prático e pessoal do professor, as práticas de licenciandos e estagiários e os saberes docentes (AZEVEDO, 2010).

Del-Ben (2011a) estudou modos de pensar a educação musical escolar em parte da produção científica da área de educação musical e observou que o campo temático relativo aos professores foi um dos que apresentaram maior produção na literatura analisada (44,4% de um total de 81 textos). Os principais temas encontrados nesse campo se referem à formação e às práticas docentes (DEL-BEN, 2011a). Isso mostra, mais uma vez, o interesse da área em estudar o professor e a docência na última década.

A área também tem mostrado preocupação com alguns problemas que envolvem a docência de música na educação básica. Há, por exemplo, pesquisas e relatos que mostram algumas situações em que os egressos do curso de licenciatura em música têm preferido atuar em outros espaços, como escolas livres de música, e não na educação básica (BEINEKE, 2004; MOTA; FIGUEIREDO, 2012; PENNA, 2004a; SANTOS, 2003), por serem espaços que não oferecem condições tão difíceis como as da escola. Resultados de uma pesquisa realizada com licenciandos de 43 instituições de ensino superior do país indicam que apenas 28% dos 1924 licenciandos participantes da pesquisa pretendem ensinar música na educação básica (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 56).

Para Mota e Figueiredo (2012), com base nos resultados da mesma pesquisa, dificuldades nesse sentido incluem questões relacionadas à desvalorização do professor e têm influenciado a motivação dos estudantes de licenciatura em relação à escolha da escola de educação básica como campo de atuação.

Este resultado aponta para um grande desafio a ser vencido, já que os cursos de licenciatura estão formando professores de música que não pretendem, em grande parte, ministrarem aulas na Educação Básica. Ao mesmo tempo em que se trabalha para conquistar mais vagas para professores de música, com concursos específicos para esta área, é preciso construir o interesse de mais licenciados em música para a atuação na escola regular, promovendo efetivamente a presença da educação musical na escola brasileira. (MOTA; FIGUEIREDO, 2012, p. 284-285)

Para Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 60), aqueles que se preparam para ser professores podem não optar pela escola básica, principalmente a pública, pela “falta de condições de trabalho, os baixos salários, a permanência da polivalência em muitos sistemas educacionais, dentre outros [...]”.

Del-Ben (2014a) investigou as representações dos licenciandos sobre o ensino de música na educação básica. De acordo com os resultados, alguns licenciandos parecem imaginar outras atividades em seu futuro profissional, além da docência. Esta, por sua vez, não se restringiria à educação básica, embora a legislação atribua aos cursos de licenciatura o propósito de formar professores para a educação básica. Dessa forma, lecionar na educação básica não deixa de ser uma possibilidade futura, porém, nem sempre planejada ou sonhada por todos os licenciandos, já que alguns desejam atuar profissionalmente em outros espaços. Entretanto, a possibilidade de um emprego estável conquistado a partir de um concurso público atrai alguns deles.

Outro aspecto foi abordado por Del-Ben (2011b), que apontou para uma falta de familiaridade dos licenciandos em relação à escola, algo que poderia ser modificado se os mesmos fossem instrumentalizados para as especificidades do trabalho educativo-musical na escola.

Esse conjunto de situações suscita a reflexão sobre a profissão docente na área de música na educação básica, que é uma possibilidade dentre as escolhas profissionais do licenciado em música. Os cursos de licenciatura têm como dever formar professores para a educação básica (BRASIL, 2002). Mas a literatura indica que a carreira docente na educação básica tem sido pouco atraente para o professor

de música. Essa situação pode estar relacionada a imagens da docência de música na educação básica.

2.3 IMAGENS DA DOCÊNCIA

*Na escola tem um professor...
Adivinha só, o que ele faz?...
Ele toca muitos instrumentos...
E ensina as notas musicais...*

Esse é um trecho da música chamada “Professor de Música”⁹, de Gabriel Pensador e Tiago Mocotó, que integra o DVD “Xuxa só para baixinhos 8” (2008). Nesse clipe, é feita uma simulação de uma aula de música numa escola, em que há um professor, algumas crianças sentadas e um quadro pautado. O vídeo apresenta um professor jovem, que diverte a turma, incentiva o movimento corporal e ensina as notas musicais através da partitura. A aula de música é mostrada como algo divertido, em que todos participam, cantando, dançando, batendo palmas e também batendo os pés no chão, conforme indica a letra da música. O professor dança e gesticula de forma entusiasmada para incitar a participação dos alunos.

O clipe mostra um professor de música em ação na sala de aula. É uma maneira de representar a docência, no caso específico, a docência de música na escola. Mas existem muitas outras maneiras de retratar a docência, presentes em diferentes espaços da sociedade e através de diversos veículos, que podem moldar as imagens que construímos da profissão docente de música na educação básica. Há, por exemplo, filmes que apresentam professores em geral (ver FERREIRA, 2003; LEITE; HYPOLITO; LOGUERCIO, 2010), ou, especificamente, professores de música, como personagens (ver BRAND, 2001; GONÇALVES, 2009; PENNA, 2010). As imagens da docência também aparecem em materiais didáticos (JOSEPH, 2001); seriados de TV (KANTOR *et al.*, 2001) e livros (MORAIS, 2010); e são investigadas a partir de diversas perspectivas, como as de estudantes de magistério (FISCHMAN, 2010); da imprensa (VICENTINI, 2004); de professores iniciantes, professores experientes em atividade ou já aposentados (HOBSON, 2001).

⁹ Professor de Música (MOCOTÓ; PENSADOR, 2008) Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=nxIVVA8i81c>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

Joseph e Burnaford (2001), a partir do contexto americano, destacam que há uma multiplicidade de origens das quais são construídas as imagens da docência. Para as autoras, nossas memórias como alunos, o percurso histórico da profissão e os diferentes meios de comunicação da sociedade colaboram com a construção dessas imagens.

Em nossas vidas, nós temos coletivamente conhecido um grande número de professores. [...] Ao pararmos um momento, nós podemos reunir imagens de professores de nossas próprias experiências, principalmente aqueles que causaram algum tipo de impressão em nós. Mas nossas imagens de professores não têm sua origem apenas em memórias privadas. Em primeiro lugar, representações de professores emanam da história da educação escolar e da profissão docente – das decisões tomadas por professores e requeridas deles no contexto político-social em que eles viveram e trabalharam. Além disso, representações de professores vêm das memórias e imaginações de outros através de vários meios da cultura americana, tais como literatura, cinema e televisão. (JOSEPH; BURNAFORD, 2001, p. vii, tradução nossa)

As organizadoras do referido livro consideram que a docência é algo complexo, da mesma forma que as imagens atribuídas a ela. Para essas autoras, as imagens da docência carregam uma multiplicidade de “metáforas” e interpretações (JOSEPH; BURNAFORD, 2001).

Burnaford e Hobson (2001) tratam da necessidade de repensar as imagens que têm nos confrontado, tais como as da mídia, da cultura popular e de nossas próprias histórias. Diante das exigências cada vez maiores colocadas sobre os ombros dos professores, tais como lidar com a diversidade cultural, conhecer as necessidades das crianças com deficiência, atender a um número crescente de alunos e acompanhar as mudanças tecnológicas, segundo os autores, faz-se necessário pensar nas imagens que temos da docência. Ao mesmo tempo, os autores apontam para a necessidade de construir novas imagens do que significa ser professor (BURNAFORD; HOBSON, 2001).

Além dos exemplos de estudos sobre as imagens da docência mencionados acima, há uma abordagem que pretendo destacar, que é a dos trabalhos que estudam as imagens da docência representadas na literatura científica. Uma forma de identificar as imagens construídas acerca da docência é olhar para a própria produção de conhecimento de uma área sobre o tema.

Bragança (2001), por exemplo, buscou conhecer concepções sobre docência e formação em textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) na

década de 60. Sua intenção foi “capturar alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira” (BRAGANÇA, 2001, p. 7). De acordo com a autora, havia na literatura investigada questões que continuavam sendo desafios para a profissão docente. Na análise dos textos, a autora procurou compor uma imagem do professor do ensino fundamental e seu trabalho, por entender que os textos trazem uma imagem sobre o trabalho docente, que se define por características atribuídas ao professor (BRAGANÇA, 2001).

As características dos professores, encontradas nos textos analisados pelas autoras, foram: sentir amor ao próximo; ter a capacidade de doação, o autodomínio, o controle emocional; ter saúde, simpatia, entusiasmo; ser um pouco jornalista, um pouco cientista, um pouco autor de enciclopédias, operador de recursos tecnológicos, preparador e sacerdote profundamente integrado na cultura científica; ter imaginação; gostar de crianças; saber interessá-las; criar boas relações com os alunos; gostar de ensinar; ter maturidade psicológica, perseverança, grande interesse pelo Brasil, interesse pelos assuntos intelectuais, por arte, pelo trabalho manual, pela cultura geral; ter a faculdade de renovação perpétua; sentir constante necessidade de aperfeiçoamento; ter hábito de ler, o desejo de renovar-se; ter aspecto agradável, personalidade emocionalmente equilibrada, além de uma presença que inspire confiança e serenidade (BRAGANÇA, 2001).

Essas definições do professor sinalizam uma imagem do trabalho docente como uma ‘doação pessoal’, em que alguns dos elementos são traços do temperamento, da aparência, do estilo pessoal de relacionamento com as pessoas. O elemento ‘sacerdotal’ da profissão docente é explicitamente descrito, havendo fortes referências a elementos de moral cristã. O professor/professora deve ter características que apontem para o autodomínio, o controle emocional e maturidade intelectual. Observa-se uma tendência generalista que inclui arte, trabalho manual, cultura geral, ciência e os recursos tecnológicos. O professor/professora deve ter o desejo de constante aperfeiçoamento, o hábito de ler e muita imaginação. (BRAGANÇA, 2001, p. 9)

Além dessas características, de acordo com Bragança (2001), os textos estudados trazem referências que definem o trabalho docente como uma tarefa fundamentalmente feminina, com atributos que

se concretizam na imagem da “mãe” ou da “tia”, que deve ser doce, amável, sensível e paciente. A professora como “guardiã da moral”, responsável pela formação de hábitos como justiça, lealdade, generosidade,

tolerância, colaboração, solidariedade, honestidade. (BRAGANÇA, 2001, p. 9)

Com o trabalho realizado, a autora entende que conseguiu tecer um movimento entre passado, presente e futuro, de modo que foram encontradas questões que ainda estavam presentes e que ajudavam a olhar o futuro. Para a autora, cabe refletir sobre qual é a imagem que hoje tecemos sobre o professor e sua formação, bem como as relações dessa imagem com os antecedentes históricos para, assim, pensar em como reconstruir nossa imagem docente no espelho (BRAGANÇA, 2001).

Neves (2004) apresenta um estudo sobre a Revista da Faculdade de Educação e a revista Educação e Pesquisa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A autora justifica sua escolha em razão da relevância das revistas para o campo educacional: por serem fontes divulgadoras de estudos científicos em educação feitos por especialistas brasileiros e também estrangeiros, além do caráter regular da periodicidade das publicações, o que permite estudos sistemáticos dos registros pedagógicos que podem ser tomados como fontes primárias em investigações de dimensão histórica (NEVES, 2004).

No estudo, Neves (2004) analisou a Revista da Faculdade de Educação no período de 1975 a 1998 e, na continuidade, a revista Educação e Pesquisa, de 1998 a 2004, num total de 56 números, somadas as duas revistas. O objetivo central da autora foi estudar uma parcela da produção acadêmica nacional, tomando como objeto a profissão docente brasileira em perspectiva histórica.

O exame efetuado nos textos selecionados buscou apreender informações e representações sobre os agentes educacionais, as práticas de ensino, os espaços de formação e os de contestação, resistência e reivindicação, com a finalidade de traçar as principais preocupações e movimentos presentes na história da profissão docente do Brasil e nas ponderações trazidas pela *Revista* [...]. (NEVES, 2004, p. 2, grifo do autor)

Como resultados, entre as representações encontradas nas revistas estudadas, Neves (2004) destaca a visão sacerdotal e vocacional da docência, vocabulário este que, segundo a autora, causa prejuízos ao entendimento do que é a profissão. Além disso, a ideia de uma formação de nível inferior às demais profissões parece “se somar com o propósito de assegurar a permanência do magistério em situação subalterna naquilo que diz respeito aos seus minguados vencimentos” (NEVES, 2004, p.14).

Ourique (2010) analisou parte da produção sobre a temática da formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente, no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, dos anos de 2007 a 2009. Com isso, a pesquisadora procurou entender em que direção as pesquisas caminham e revelou algumas expectativas colocadas sobre os professores. A autora propôs “uma reflexão sobre os elementos articuladores da formação que sustentam a construção de algumas imagens da docência vigentes” (OURIQUE, 2010, p. 544). Nesse intuito, utilizou dois personagens da mitologia grega – Prometeu e Hércules – para representar diferentes formas de delinear o uso da racionalidade docente na formação.

Na imagem de Prometeu, o fogo divino capaz de trazer “consciência”, “emancipação” e “cidadania” ao homem moderno é alastrado pelo professor. Nesse sentido, o lema burguês de que o homem é moldável e a sociedade transformável significou para a ação docente sua extrema expansão. A docência assume, assim, a tarefa de implementação do próprio projeto da modernidade, haja vista as narrativas reguladoras do processo pedagógico. (OURIQUE, 2010, p. 548)

[...] na imagem do “professor Hércules”, compreendemos o papel das experiências no processo formativo, configurando-se, assim, a formação (*Bildung*) como uma viagem pela cultura [...]. Nesse aspecto, o “professor Hércules” desafia sua classe a embarcar com ele em um *tour* pelos saberes já construídos, religando ou rompendo elos compreensivos. [...] As narrativas que fundaram a docência na modernidade – emancipação, liberdade, cidadania, consciência, entre outras – são entendidas pelo “professor Hércules” como horizonte de expectativas da tarefa docente, que guiam, sem engessar, a construção das aprendizagens. (OURIQUE, 2010, p. 551)

Essa foi a alternativa que a autora utilizou para estabelecer uma comunicação no nível das imagens entre diferentes textos, cada qual com seus próprios referenciais e discussões específicas. Através das metáforas do “Professor Prometeu” e do “Professor Hércules”, utilizadas pela autora, foi possível compreender as semelhanças e diferenças entre as perspectivas dos textos, embora cada um trouxesse características próprias de linguagem. Para Ourique (2010, p. 552), com o estudo realizado, foi possível “mapear formas distintas de delinear o uso da racionalidade docente, o que implica, decisivamente, repensar as expectativas colocadas sobre os ombros dos professores e suas performances [...]”.

Trevisan e colaboradores (2013) também investigaram imagens da docência por meio da análise de textos apresentados no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação da ANPEd, publicados no período de 2005 a 2008. Os autores buscaram

conhecer quais imagens de professor se propagam por meio da linguagem pedagógica e saber de que maneira tais imagens se relacionam com as expectativas sociais da profissão docente. Buscaram, também, estabelecer vínculos comunicativos entre as diferentes formas de conceber o papel da docência nas narrativas de formação estudadas. A partir da análise, numa perspectiva hermenêutica, os autores sugeriram duas imagens distintas sobre a docência: a do “professor alquimista” e a do “professor viajante”.

A metáfora do “professor alquimista” está relacionada às narrativas de transformação e consciência:

A grande meta do docente forjado nesses moldes é a transformação – busca incansável pela transmutação do sujeito, de modo que o conduza de um estado a outro. O que faz sentido aqui não é o estágio de aprendizagem e formação em que o educando se encontra, mas sua possibilidade de ampliar os conhecimentos e progredir intelectualmente. [...] A ideia de que as produções humanas são sempre no sentido do progresso – narrativa tipicamente moderna – é uma pedra angular da figura do “professor alquimista”. Assim, diante da possibilidade de evolução/transformação, o educando é alguém fraco cognitivamente e carente de consciência crítica, que somente consegue transcender à maioria esclarecida pela força alquímica do professor, analogamente à transformação química de elementos pobres em elementos ricos. (TREVISAN *et al.*, 2013, p. 128)

Já a metáfora do “professor viajante” está vinculada a processos formativos que se ampliam na relação pedagógica:

A exemplo dos cantos e encantos das musas no Olimpo, o “professor viajante” utiliza-se do poder de sedução das palavras para ser ouvido pelo aluno, suscitando-lhe o desejo em relação ao conhecimento. Para essa tarefa, o professor cerca-se de uma polifonia de vozes que se pretendem educativas, mas sem tomá-las como verdades *a priori* ou dotando-as da tarefa de promover uma passagem – como a que buscava o “professor alquimista”. (TREVISAN *et al.*, 2013, p. 133)

O que está em questão, portanto, é uma mudança na forma de compreender o conhecimento e o sujeito na educação, que descentraliza os fins pedagógicos, para tomá-los como um horizonte normativo e não como forma *a priori* incontestável. (TREVISAN *et al.*, 2013, p. 134)

Trevisan e colaboradores (2013) parecem defender essa segunda concepção, a do professor viajante. Eles sugerem também que o conceito de formação docente precisa recuperar o seu sentido de formação humana, para que sejam elaboradas novas metáforas sobre o exercício da docência. Com esse trabalho, os autores enfatizaram vínculos comunicativos entre as diferentes imagens da docência e os

modos particulares de conceber os fins da educação e seus aspectos metodológicos.

As abordagens de Ourique (2010) e Trevisan e colaboradores (2013) oferecem subsídios metodológicos para estudos semelhantes que podem ser realizados na área de educação musical. Esses autores sugerem que olhar para a própria produção de conhecimento de uma área é uma forma de identificar as imagens que estão sendo construídas acerca da docência.

2.4 CONCEITOS DE IMAGEM E DOCÊNCIA

Os diferentes trabalhos apresentados nesta revisão têm em comum a perspectiva das imagens da docência, embora não haja, necessariamente, uma definição em comum assumida por eles. Poucos trabalhos problematizam ou definem o que compreendem por imagem, como conceito. A definição mais claramente expressa é a de Ourique (2010), para quem imagem é compreendida como

a representação mental de dados incontornáveis em uma seleção de aspectos culturais e/ou de uso cotidiano. A imagem, então, é construída pela totalização, pela unificação dos dados sensíveis num processo de conformação intuitiva do apreendido, seja ele de ordem visual, auditiva, degustativa etc. (OURIQUE, 2010, p. 545, nota de rodapé)

A partir dessa definição, o termo imagem refere-se à soma de ideias, significados, concepções, visões que se tem de algo e da criação mental do que seria esse algo. Trata-se de algo complexo e constituído a partir de múltiplos sentidos. Entretanto, são múltiplas as definições para a palavra imagem, como exemplifica o dicionário, das quais destaco:

1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de ser ou de objeto. 2. *Restr.* Representação plástica da Divindade, de um santo, etc. [...] 5. Reprodução invertida, de pessoa ou de objeto, numa superfície refletora ou refletidora [...]. 7. Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia [...]. 8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo [...]. 9. Representação mental de um objeto, de uma impressão, etc.; lembrança; recordação [...]. 10. Produto da imaginação, consciente ou inconsciente; visão [...]. 11. Manifestação sensível do abstrato ou do invisível [...]. 12. Metáfora [...]. 16. *Rel. Públ.* Conceito genérico resultante de todas as experiências, impressões, posições e sentimentos que as pessoas apresentam em relação a uma empresa, produto, personalidade, etc. [...]. (FERREIRA, 2010, p. 1125)

Tal multiplicidade é também percebida a partir da definição de um dicionário de filosofia, o qual apresenta imagem como:

Semelhança ou signo das coisas, que pode conservar-se independentemente das coisas. Aristóteles dizia que as [imagens] são como as coisas sensíveis, só que não têm matéria (*De an.*, III, 8, 432 a 9). Nesse sentido a [imagem] é: 1º produto da *imaginação* (v.); 2º sensação ou percepção, vista por quem a recebe. Neste segundo significado, esse termo é usado constantemente tanto pelos antigos quanto pelos modernos. [...] Mas, em filosofia, o termo [imagem], em seu significado geral, começou a perder terreno para *idéia* (v.), em Descartes, e *representação*, em Wolff. A preferência por esses dois termos persiste na filosofia contemporânea, que só lança mão do termo [imagem], em seu 2º significado, quando quer acentuar o caráter ou a origem sensível das idéias ou representações de que o homem dispõe. (ABBAGNANO, 2012, p. 620)

É possível observar nas definições encontradas a relação próxima entre os termos imagem e representação. Na literatura revisada é frequente o uso do conceito de representação da docência, associado ao conceito de imagem da docência. Entretanto, optei por não utilizar representação como conceito para evitar associações com a perspectiva das representações sociais, que compõe outro campo conceitual. Por essa razão, neste trabalho, a aparição eventual do termo representação deve ser considerada no seu aspecto geral e não vinculada ao conceito de representações sociais.

O conceito de imagem também está relacionado com o conceito de alegoria. No dicionário da língua portuguesa, alegoria é definida como:

1. Exposição de um pensamento sob forma figurada. 2. Ficção que representa uma coisa para dar ideia de outra. 3. Sequência de metáforas que significam uma coisa nas palavras e outra no sentido. [...] 5. Simbolismo concreto que abrange o conjunto de toda uma narrativa ou quadro, de maneira que a cada elemento do símbolo corresponda um elemento significado ou simbolizado. (FERREIRA, 2010, p. 95-96)

Predomina, então, o sentido de algo que é expresso para significar algo diferente daquilo que já está literalmente definido. Segundo Abbagnano (2012), uma alegoria é uma forma não literal de interpretar e dar sentido aos acontecimentos. Numa alegoria utiliza-se de linguagem simbólica para aproximar imagens a conceitos. Na definição de Meksenas (2009):

Uma *alegoria* é a substituição de um contexto por outro, figurado, que transmite um significado diverso em adição ao primeiro significado literal. Peça central na retórica, a alegoria é utilizada como um recurso didático e a sua apresentação é tanto verbal como escrita [...]. Desse modo, é perceptível que a alegoria atravessa o tempo como um recurso de expressão e assume a forma da narrativa, que serve de instrumento e

exemplo à reflexão acerca da realidade social. Além de expressão literária, é uma expressão filosófica. Basta lembrarmos a “Alegoria da caverna”, presente na *República* de Platão. (MEKSENAS, 2009, p. 113)

Assim, alegoria parece ser uma ferramenta de diálogo entre campos diferentes, uma forma de estabelecer relações entre diferentes âmbitos, incluindo o conceitual e o imagético.

Apresento, a partir de agora, o conceito de docência. Segundo Veiga (2014), a palavra docência possui raízes etimológicas no latim (*docere*) e significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Pela definição do dicionário, docência significa “qualidade de docente” e, ainda, “o exercício do magistério”, enquanto a palavra “docente” significa “que ensina” (FERREIRA, 2010, p. 735).

A Resolução número 1, de 15 de maio de 2006, do CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Artigo 2º, § 1º, apresenta a seguinte definição para a docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.1)

Trata-se de uma ação complexa, que reúne pessoas em torno do conhecimento e das múltiplas relações que participam desse processo. A constituição da docência inclui, assim, a prática pedagógica, ou exercício da docência, e pessoas formadas que possam exercer a função de docente – o professor, o que ele sabe, sua experiência, suas vivências, suas concepções, sua constituição pessoal e profissional. Inclui também algo a ser ensinado, como os conteúdos, a matéria, os saberes e competências dos alunos, o conhecimento e os valores referentes a eles, além de sua experiência, suas vivências, suas concepções, seus gostos, seus interesses e suas necessidades; por meios de realizar essa ação, que são as metodologias, os métodos, as estratégias de ensino, os currículos, abordagens e posturas profissionais. A docência constitui-se, também: pelo lugar onde se realiza, que é a escola, a sala de aula, o espaço destinado ao ensino na escola, relativos ao contexto em que a docência se insere; por suas finalidades e funções, que se referem ao papel da educação para a formação das pessoas; além de todo o contexto social e cultural que envolve a escola e o trabalho

docente. Na educação básica, a docência ocorre em situação de ensino formal, por meio da ação de profissionais licenciados para essa função: os professores.

Na literatura da área de educação, é comum utilizar-se a palavra docência para designar aquilo que diz respeito aos professores, suas funções, seu trabalho, e isso vai além da tarefa de ministrar aulas. Nos textos sobre imagens da docência, tal palavra é utilizada como sinônimo de imagens de docentes. As imagens, nesses textos, estão comumente vinculadas também a comportamentos de professores e ao seu relacionamento com os alunos.

Neste trabalho, quando trato de imagens da docência, me refiro ao conjunto que envolve essa prática, que tem como atores principais os professores. São consideradas aqui, portanto, as imagens que tratam do ato pedagógico do docente, das funções do professor, bem como os demais aspectos que fazem parte do contexto profissional em que eles se inserem: o que o professor faz, ensina, pensa, luta; com quem se relaciona; sem excluir quem ele é, como pessoa, profissional e cidadão, nem sua formação, suas experiências profissionais e vivências. De forma geral, portanto, não são problematizadas neste trabalho as correspondências entre os termos “imagens da docência”, “imagens de professores”, “imagens da profissão docente”, “imagens do que fazem os professores” e “imagens do que é ser professor”, pois tratarei do conjunto dessas imagens. Considero imagens da docência, portanto, a construção mental que se nutre das diferentes formas com que os professores são retratados, seja através de meios visuais mais concretos, como filmes ou fotografias, ou por meio de fatores mais sutis, como atribuições, elogios, críticas, perfis esperados, expectativas lançadas e assim por diante. Considero, ainda, como imagens da docência, aquelas que podem aparecer subjacentes aos textos, ou, em outras palavras, nas entrelinhas. São formadas tanto pelo que está exposto abertamente nos textos, quanto pelo que não está literalmente revelado, mas pode ser intuído, subentendido.

Com base nas ideias até aqui discutidas e inspirada pelos trabalhos de Ourique (2010) e Trevisan e colaboradores (2013), estabeleci como objetivo geral desta pesquisa compreender as imagens da docência de música na educação básica que emergem da literatura da área de educação musical. Esse objetivo se desdobra nas seguintes questões: Que tipos de asserções sobre docência de música são apresentados nos textos? Quais são as expectativas lançadas sobre os

professores em termos de conhecimentos, ações e condutas? Quais bases sustentam essas asserções e expectativas na literatura estudada?

Ao considerar a docência como uma profissão, a profissão do professor, busquei referenciais da área de educação que tratassem da profissionalização docente e sua relação com as imagens da docência. Os conceitos escolhidos para orientar este trabalho são apresentados a seguir.

3 SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

As imagens da docência sempre estiveram associadas ao momento histórico, aos valores e aos interesses que caracterizam determinada sociedade (BRAGANÇA, 2001; CUNHA, 2008). Conforme pontua Arroyo (2009), o reconhecimento dado ao professor encontra-se no valor atribuído socialmente ao campo em que trabalha, aos sujeitos envolvidos e à sua ação. Conforme os valores de cada época e a importância depositada na educação escolar, modificou-se o *status* profissional dos professores. Da mesma forma, os modelos de formação de professores foram modificados, em busca de profissionais com determinados perfis, esperados para cada época e contexto. Assim, cabe conhecer o percurso histórico da profissão docente, o que pode contribuir para a compreensão das imagens da docência – uma vez que, ao longo da história, a figura do professor foi descrita de várias formas e a profissionalização do professor foi, pouco a pouco, transformada (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nóvoa (1991, p. 117) expõe que um dos capítulos mais importantes da história da escolarização diz respeito aos docentes, “homens e mulheres que tomaram a seu cargo as *demarches* educativas intencionais”. A gênese da profissão docente, segundo o autor, remonta ao século XVI, quando leigos e religiosos passaram a se dedicar cada vez mais à atividade docente, a qual era realizada prioritariamente no seio de congregações religiosas.

O final do século XVIII foi um período chave, quando a instrução foi assumida pelo Estado e o professor passou a ser um funcionário público, embora o modelo docente ainda estivesse muito próximo do religioso e muitas instituições religiosas continuassem a exercer a atividade docente (NÓVOA, 1991). Até então, a atividade de ensino era, em grande parte, uma ocupação secundária, o que veio a mudar com a ação de congregações como a dos jesuítas e dos oratorianos, que trabalharam na definição de um “corpo de saberes” e de um “*savoir-faire*”, e também de um “conjunto de normas e de valores” da atividade docente (NÓVOA, 1991, p. 119). Com isso, o exercício da docência passou a ser cada vez mais “um ofício de tempo integral, para o qual é preciso se preparar e se formar” (NÓVOA, 1991, p. 120).

Ao tornar-se responsabilidade do Estado, o exercício da atividade docente passou a ser realizado mediante uma licença ou permissão para ensinar, obtida através de exames ou concursos.

A instituição desta licença ou desta permissão é uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente, pois que ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional. Este documento [a licença] cria condições necessárias para a elaboração de um cânon de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento dos docentes e, como corolário, para o esboço de uma carreira docente. De resto, isto se revelará um instrumento essencial no processo de afirmação dos docentes enquanto grupo profissional e na luta que eles vão travar com vista à melhoria de seu estatuto sócio-profissional. (NÓVOA, 1991, p. 122)

Compõe essa luta, segundo o autor, a possibilidade dos professores não serem somente funcionários, mas também poderem desenvolver um discurso próprio e serem agentes do empreendimento educacional, com a reivindicação por um regulamento menos burocrático e mais liberal. Nesse sentido, os professores representariam ser não reprodutores da ordem social dominante, mas a esperança de mobilidade social da população. Os professores tornar-se-iam, então, agentes culturais e também agentes políticos (NÓVOA, 1991).

A partir de uma demanda social cada vez maior e do crescimento da escolarização, cresce também a necessidade de afirmação de um conjunto de conhecimentos especializados da profissão docente, um corpo de saberes e um sistema de normas, o que resulta no “estabelecimento de uma *formação específica, especializada e longa*” (NÓVOA, 1991, p. 124), etapa fundamental do processo de profissionalização docente. Sob a ação das escolas normais, os professores passaram a ser vistos como profissionais preparados para a atividade docente.

A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o *lugar* central de produção e de reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* próprios à profissão docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum* ao conjunto dos docentes: suas épocas de glória (e de decadência) conduzem a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente. (NÓVOA, 1991, p. 125)

Com a formação, as imagens atribuídas ao professor foram se tornando mais relacionadas ao aspecto profissional. Como descreve Nóvoa (1999a), o professor não é visto mais como o “mestre-escola”, mas como o “professor de instrução primária”. O processo seguiu na direção da formação de uma cultura profissional coletiva, ou seja, da consolidação de uma classe profissional dos professores. Mas algumas questões viriam interpor-se no processo de profissionalização docente, relacionadas às imagens da profissão na época.

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambigüidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999a, p. 18)

Essas questões evidenciaram, na época, a emergência da construção de uma identidade profissional. Foi assim que começaram a surgir as associações de professores, que resultaram em um aumento do prestígio dos professores, por conta de suas ações.

Na modernidade e com o aumento da crença nas potencialidades da escola (século XX), gerou-se maior expectativa sobre a figura dos professores, “que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1999a, p. 19). E nos anos de 1920, o movimento Educação Nova contribuiu “para a configuração do modelo de professor profissional” (NÓVOA, 1999a, p. 19).

Porém, começou a ocorrer nas décadas que seguiram uma “desprofissionalização (ou *proletarização*)” da docência (NÓVOA, 1999a, p. 21). Diversos fatores levaram a isso, dentre eles, “a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites” (NÓVOA, 1999a, p. 21). Esses fatores revelaram a chamada crise da profissão docente, quando se ressaltaram problemas como a desmotivação e a crítica à ação dos professores, embora a imagem da profissão ainda fosse positiva, em virtude das esperanças depositadas no professor (NÓVOA, 1999a).

De acordo com Tardif (2013), na década de 1980, foi lançado nos Estados Unidos o movimento da profissionalização docente e este se espalhou para outros países. Tal movimento, segundo o autor, tem sido uma importante transformação ocorrida no âmbito da educação. A profissionalização docente tem como principal objetivo fazer com que a docência passe do estatuto de ofício para o de profissão (TARDIF, 2013, p. 561). Tal projeto, segundo o autor, teria também o intuito de melhorar o desempenho do sistema educativo e construir uma base de

conhecimentos para o ensino que tenha uma eficácia prática, equivalente ao que ocorre em outras profissões (TARDIF, 2013).

Porém, segundo Tardif (2013), passados 30 anos do início do movimento da profissionalização docente, a “idade da profissão” está em gestação. Os objetivos de elevar o *status* dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia e de melhorar suas condições de trabalho para aproximá-los das profissões melhor estabelecidas, ainda não foram totalmente alcançados (TARDIF, 2013, p. 562-563). O salário não aumentou, o sindicalismo enfraqueceu, aumentou a vulnerabilidade do emprego, houve a intensificação do trabalho docente, com exigências crescentes das autoridades políticas e públicas demandando uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013, p. 563). Além disso, em relação aos países da América Latina, inclusive o Brasil, o autor questiona se houve realmente algum progresso no sentido da profissionalização, ou “idade da profissão”, visto que persistem ainda muitas características das “idades” anteriores, as quais ele denomina “idade da vocação” e “idade do ofício” (TARDIF, 2013).

No momento atual, prevalece uma ambiguidade em relação à docência: de um lado, há um discurso social e político que valoriza a profissão, enquanto, na prática, não são oferecidas as condições de trabalho necessárias. Conforme já apontava, há alguns anos, Gimeno Sacristán (1999, p. 67), “os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe”. Existe uma divergência entre o discurso que valoriza e a prática que desmerece a profissão.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999b, p. 13-14)

Essa situação tem tornado ainda mais necessária a discussão sobre o *status* da docência como profissão. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a transformação de uma ocupação em profissão mostra a busca por um maior *status* social e também “o reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimação de espaços de autonomia necessários para o sucesso da atividade” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 40).

Alguns autores abordam o conceito de profissão e procuram relacioná-lo com a docência, no sentido de compreender como esta se constitui como tal. Tardif (2013) apresenta os principais fatores que caracterizariam uma profissão, a partir da visão norte-americana, conforme Martineau (1999):

- uma base de conhecimentos científicos, que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;
- a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação defende os direitos do público (e não os de seus membros como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);
- uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos: ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;
- a autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;
- finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma. (MARTINEAU, 1999 *apud* TARDIF, 2013, p. 558-559)

A partir da perspectiva da sociologia, Enguita (1991) apresenta cinco características que definem o que é uma profissão: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. Para esse autor, a docência está num lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização, pois os professores se encaixariam apenas parcialmente nessas características. O principal fator relacionado a essa condição, e bastante determinante em muitas dessas características, é o econômico: não sendo um profissional liberal, conforme define Enguita (1991), não possui uma remuneração equiparada a outras profissões e isso tanto gera quanto incorpora imagens da docência. Para o autor,

[...] é inviável elevar o status simbólico de uma categoria sem que, ato contínuo, esta peça que aquele se expresse na medida de valor universal, o dinheiro, recorrendo se necessário for ao conflito trabalhista. Ademais, a combinação de uma elevada pressão moral com escassas recompensas materiais, da elevação do status simbólico com a degradação do status econômico, não pode deixar de traduzir-se em frustração pessoal e, por consequência, em desafeição para com o próprio trabalho. (ENGUITA, 1991, p. 58)

Dessa forma, o autor classifica a docência como uma semiprofissão, pois compartilha características dos profissionais e também dos proletários. Entretanto, essa classificação não é compartilhada por outros estudiosos do tema.

Para Gatti (2009), os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. A palavra profissão é uma construção social relacionada às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento (GATTI, 2009). Ludke e Boing (2004, p. 1175) também apontam que não há consenso com relação ao conceito de profissão e que, tomando como referência a noção elaborada a partir das profissões liberais, que é discutível, a docência não possui muitos dos requisitos que lhe dariam o estatuto de profissão.

Também para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o termo profissão é polissêmico e complexo e, portanto, não há uma única definição para ele em diferentes contextos. Esses autores apresentam uma série de fatores que, a partir de diferentes modelos e pontos de vista, favorecem uma ocupação ser considerada uma profissão. Dentre esses fatores, estão: a formação específica, o exercício em tempo integral, o código de ética, a existência de associações profissionais, a denominação exclusiva e estratégias políticas para o desenvolvimento da profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Para esses autores, a profissão docente possui uma singularidade em relação a outras profissões, o que significa que não se pode utilizar de maneira rígida as mesmas definições de profissão que servem a outras atividades. Entretanto, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), existem alguns pontos, que são essenciais para a profissionalização do professor, a serem conquistados: a formalização do saber; a melhora do *status* do professor, que passa por questões de salário e autonomia; e a necessidade da criação de um código de ética – “um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

De acordo com Oliveira (2010), se o conceito de profissão for tomado de forma genérica, pode-se questionar se o magistério possui as condições de ser definido como tal. Por se tratar de um grupo que “comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito” (OLIVEIRA, 2010, p.19), para essa autora, é a profissionalização que, como ato de buscar transformar algo em profissional, pode melhor designar a busca pelo reconhecimento social e pelo valor econômico (OLIVEIRA, 2010).

Consideradas as circunstâncias atuais, de ambiguidades, indefinições e condições de trabalho não satisfatórias, o momento sugere a construção de novas imagens da profissão docente. Como aponta Nóvoa (1999a), os tempos são para refazer identidades e buscar reduzir a ambiguidade que afeta a profissão docente. Nuñez e Ramalho (2008) mencionam que novas representações da profissão docente estão vinculadas ao processo de profissionalização docente. Para Gatti e Barreto (2009),

[...] ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256)

Dessa forma, imagens mais positivas, segundo uma perspectiva de valorização da docência, podem surgir na medida em que a visão sobre a docência a aproxime da profissão, pelo processo de profissionalização docente.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apontam para a necessidade de problematizar a profissionalização docente. Para esses autores, “profissionalizar o professor(a), por vezes, aparece como a solução dos problemas da educação, diminuindo o efeito de um conjunto de fatores que configuram a complexidade da educação” (p. 3). Segundo esses autores, a discussão sobre o professor como um profissional

[...] é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 19)

Conforme Ginsburg (1990 *apud* NÓVOA, 1995, p. 23), “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Para Weber (2003, p. 1127), a profissionalização é entendida como um processo que “nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas”. Trata-se também do reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2003, p. 1127).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização é “o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na

mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50). O conceito de profissionalização agrega os diferentes fatores referentes à docência e é descrito por esses autores a partir de dois aspectos, um interno e outro externo: a “profissionalidade” e o “profissionalismo”.

Através da *profissionalidade* o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes, na sua prática ele vai construindo as competências para atuar como profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 51)

[O profissionalismo] refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcione não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. O reconhecimento de um tal *status* está ligado à ideologia dominante de uma sociedade em uma determinada época. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52)

Esses dois aspectos da profissionalização são irreduzíveis, mas articulados um ao outro (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Conforme parecem sugerir esses autores, é necessária a formalização da atividade para que exista o reconhecimento social, juntamente com a negociação pública para a obtenção de um *status* profissional.

No presente trabalho, o conceito de profissionalização docente, consideradas as dimensões da profissionalidade e do profissionalismo, é tomado como referência para compreender como a literatura da área de educação musical tem abordado a docência de música na educação básica. Os caminhos metodológicos trilhados nessa direção serão apresentados a seguir.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Considerando a proposta de compreender as imagens da docência que emergem da literatura da área de educação musical, esta investigação está fundamentada nos princípios da hermenêutica, dentro do paradigma interpretativo na pesquisa qualitativa. Além de uma postura epistemológica, a hermenêutica é uma abordagem filosófica que, desde sua origem, tem servido para a compreensão de textos. Segundo Veloso (2002), a hermenêutica originou-se como um método desenvolvido na teologia, para a interpretação de textos sagrados, mas seu âmbito se estendeu à interpretação de todos os tipos de texto.

De acordo com Schwandt (2006), a hermenêutica se opõe ao positivismo e à visão objetivista que separa o sujeito e o objeto. Nessa perspectiva, leva-se em consideração o contexto histórico e cultural tanto do autor do texto quanto do pesquisador, assumindo que esses fatores interferem nos resultados da pesquisa. A tradição em que estão inseridos o texto, o autor e o intérprete, portanto, não é algo externo, objetivo e passado, algo do qual nós possamos nos livrar ou nos distanciar, mas uma força viva que integra toda a nossa compreensão (SCHWANDT, 2006). Por isso, não há como escapar das tendenciosidades ou dos preconceitos, mas há que manter o engajamento com eles (SCHWANDT, 2006).

Hermenêutica significa interpretação e também compreensão. Conforme expõe Schwandt (2006), a compreensão é participativa, conversacional e dialógica. É algo produzido nesse diálogo e não apenas algo reproduzido por um intérprete através de uma análise. Os significados que alguém dá a um texto são temporais e processuais, sempre ligados a uma ocasião específica de entendimento. A hermenêutica filosófica tem, portanto, uma visão de significado não objetivista: o texto não é um objeto alheio ou independente de nossa interpretação; os seus significados são negociados mutuamente no ato da interpretação e não simplesmente descobertos. Dessa forma, nunca haverá uma interpretação correta final, pois compreender será sempre compreender de uma maneira diferente. A meta da hermenêutica filosófica é entender o que está envolvido no processo da compreensão (SCHWANDT, 2006).

Conforme explica Veloso (2002), a partir da obra de Gadamer – Verdade e Método – a hermenêutica se volta à esfera do conhecimento histórico. Gadamer propõe que a ciência é um acontecimento histórico, temporal, gerado em condições específicas. Ele se opõe ao ideal científico objetivista e argumenta que há algo que antecede o científico nesses termos, que é a filosofia da interpretação, a filosofia da compreensão do mundo, portanto, a hermenêutica (VELOSO, 2002). Nesse sentido, haverá sempre algo que as ciências, numa perspectiva objetivista, não podem alcançar.

As estruturas lógicas não dão conta de todo o nosso modo de ser conhecedores das coisas e dos objetos, e aí somos obrigados a introduzir um elemento que será o núcleo dessa análise, o elemento da interpretação. A interpretação é hermenêutica, é compreensão, portanto, o fato de nós não termos simplesmente o acesso aos objetos via significado, mas via significado num mundo histórico determinado, numa cultura determinada, faz com que a estrutura lógica nunca dê conta inteira do conhecimento, de que não podemos dar conta pela análise lógica de todo o processo do conhecimento. (STEIN, 2010, p. 19)

De acordo com Stein (2010), a obra de Gadamer constitui-se do desenvolvimento de uma teoria sobre a compreensão, tendo três principais itens de discussão: a arte, a história e a linguagem. Estes não seriam passíveis de uma total compreensão via objetividade científica, o que impulsionou Gadamer a discorrer sobre o que constitui a compreensão.

Portanto, ao nível da arte, da história e da linguagem, temos um tipo de experiência que produz uma verdade que não é de caráter lógico-semântico. [...] E é um tipo de verdade à qual temos acesso por caminhos totalmente diferentes dos que estão estabelecidos pelo conhecimento científico em geral. (STEIN, 2010, p. 47)

Nisto consiste a tarefa da hermenêutica, de acordo com Stein (2010): estabelecer a racionalidade de um discurso que não se pode provar nem empiricamente, nem através de uma teoria. Esse mesmo autor destaca, dentre os três itens estudados por Gadamer, a linguagem, como mediadora de toda experiência. E a linguagem possui tanto o aspecto lógico-formal quanto o aspecto prático de nossa experiência de mundo, anterior à própria linguagem, mas que se expressa via linguagem. Ao interpretar um texto, podemos buscar conhecer a estrutura utilizada via linguagem para determinar o sentido do objeto ou tema em questão. Entretanto, esse procedimento resume-se ao universo lógico-semântico. Se, ao invés da estrutura do sentido, estudarmos o “sentido da estrutura”, nós

estaremos fazendo uma leitura não estruturalista da realidade, uma leitura hermenêutica (STEIN, 2010).

A hermenêutica filosófica não define um método de investigação científica. Trata-se muito mais de uma perspectiva, um modo de pensar a pesquisa do que propriamente um conjunto de regras aplicáveis. Esse modo de pensar está voltado para a pesquisa qualitativa e basicamente para a importância de não separar o sujeito e o objeto. Entretanto, não descarta nem metodologias, nem instrumentos e técnicas das outras tradições de pesquisa, mesmo as quantitativas. Conforme explica Stein (2010), é bom que essas metodologias sejam desenvolvidas o melhor possível, uma vez que podemos nos valer desse tipo de tradição, mesmo numa perspectiva hermenêutica. A diferença, porém, está fundamentalmente na postura que o intérprete toma diante do texto, pois toda a concepção do método hermenêutico traz dentro de si a ideia de que existe um compromisso entre sujeito e objeto e sua relação se dá numa circularidade (STEIN, 2010).

A circularidade envolve o conceito de situação hermenêutica, que é “uma espécie de ‘lugar’ que cada investigador atinge através dos instrumentos teóricos que tem à disposição para, a partir dele, poder fazer uma avaliação do campo temático” (STEIN, 2010, p. 57). Trata-se de uma situação em que se encontra o pesquisador, em relação ao conhecimento de teorias e conceitos, que lhe garantem determinada visão sobre o campo de pesquisa. É a posição que cada investigador terá para avaliar o objeto e os procedimentos a utilizar. Na medida em que a pesquisa se desenvolve, a compreensão se modifica, de forma que tanto o método quanto o objeto podem ser corrigidos constantemente.

Sempre dispomos de um método provisório para chegar ao objeto. Mas na medida em que vamos desenvolvendo o objeto, podemos ir corrigindo nosso método. Método e objeto vão se corrigindo sucessivamente; e talvez em um momento determinado da investigação se possa dar uma parada, que chamaria de metodológica, e nessa parada metodológica fazer uma avaliação do que se conseguiu. (STEIN, 2010, p. 58)

A reelaboração do método, no intuito de se aproximar cada vez mais da resposta, é um processo infinito. Stein (2010) sugere que se faça um uso crítico da linguagem e que a mesma seja adotada com disciplina e rigor, pois a complexidade não deve levar à imprecisão, de forma que se favoreça a comunicação.

Os procedimentos adotados na presente pesquisa, portanto, não são determinados pela hermenêutica, pois não há padrões fixados nesse sentido, mas são uma escolha a partir daquilo que enxergo como necessário. Ao longo do trabalho, esses procedimentos foram repensados e refeitos, pois essa é uma característica da hermenêutica e não significa que se trate de falta de rigor.

Os objetos das pesquisas que compõem a literatura investigada neste trabalho não são, necessariamente, o objeto da presente pesquisa, mas o sentido que se estabeleceu na constituição do conjunto de pesquisas, o “sentido da estrutura” com que o tema se apresenta. Considerando que, “no momento em que perguntamos pelo sentido da estrutura, perguntamos por algo *sobre* o mundo e não por algo *no* mundo” (STEIN, 2010, p. 33), a visão hermenêutica adotada procurou a compreensão desse mundo que envolve tanto a própria ciência (a produção científica da área que será investigada) quanto o objeto (a docência de música na educação básica), incluindo os sentidos dessa produção e da forma como ela se apresenta. Não se trata de investigar os fatores do texto em si, como objetos de análise, mas o que emerge da referida produção, que possa oferecer meios para a compreensão das imagens da docência de música na educação básica. De acordo com Bauer (2002, p. 189), “os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam”.

Os resultados encontrados nunca serão a resposta final para as questões levantadas. No caso desta pesquisa, os textos foram estudados em direção à construção de imagens. Essa construção ocorre a partir da interpretação e se manifesta através de metáforas que colaboram com a comunicação dos resultados.

Na filosofia hermenêutica, a idéia de representação, a idéia de consciência, a idéia de sujeito que pensa tal e tal coisa retrocede ao segundo plano ou desaparece. É o que termina aparecendo é um universo de metáforas tiradas da tradição histórica, de certos elementos da tradição literária, etc... (STEIN, 2010, p. 37)

Para Stein (2010), as metáforas dão a ideia de que há algo a ser interpretado que está além do sistema rígido de verdades lógicas. Poderia ser considerada também a ideia de alegoria, que é a “substituição de um contexto por outro, figurado, que transmite um significado diverso em adição ao primeiro significado literal” (MEKSENAS, 2009). As metáforas e alegorias surgem, portanto, como símbolos que

sintetizam os dados capturados pelos sentidos e transformados em intuições, desconfianças, que são uma forma de compreensão complementar à racional.

Kuperman (1992) propõe que a razão tem como contraparte a intuição e precisa dela. A autora argumenta a favor de que o universo simbólico seja considerado juntamente com o conhecimento científico na busca da verdade. Para essa autora,

[...] se faz necessária uma restauração do estatuto do pensamento simbólico como olhar legítimo sobre o real, isto é, como forma de conhecimento que se deve conciliar com o pensamento científico, de modo a juntar esforços para que se defina uma base epistemológica na busca de soluções criativas para os impasses do pensamento e da prática social contemporânea. (KUPERMAN, 1992, p. 34).

Segundo a autora, o símbolo representa algo abstrato (indizível) no mundo sensível e lhe dá significado. Aproxima-se do sobrenatural, do transcendente, do inconsciente, da metafísica. Além disso, o símbolo “nunca é objetivo e conclusivo, pois nunca pode atingir o objeto, que está sempre a se recriar” (KUPERMAN, 1992, p. 35). Essas são ferramentas fundamentais no processo proposto, no intuito de encontrar um diálogo ou uma forma de estabelecer relações entre diferentes âmbitos, como são apresentados nos diferentes textos.

Kuperman (1992) discorre sobre a imaginação simbólica e explica como o universo simbólico pode servir como modo de conhecimento. Para a autora, o tarô, assim como outros métodos mânticos (oráculos, técnicas divinatórias), diz respeito à ritualização em busca do conhecimento, ou, mais especificamente, o autoconhecimento.

[O tarô] se apresenta ao olhar mais profundo como um sistema simbólico capaz, se assim o desejarmos, de nos transportar em uma viagem interior, a caminho do autoconhecimento e da individuação que é, além de tudo, a condição de nossa sintonia com o meio, de nossa percepção intensa do instante e da máxima expressão da nossa criatividade no tempo. (KUPERMAN, 1992, p. 43)

Assim, o tarô também foi utilizado neste trabalho como ferramenta para a compreensão das imagens da docência de música na educação básica, de modo a ir além da explanação verbal dos resultados.

Neste trabalho, busquei captar nos textos, os quais compõem a literatura investigada, as ideias que serviram de base para sua expressão. Isso quer dizer

recompor, reconstruir os textos de forma que se tornem visíveis as configurações das imagens da docência de música na educação básica que deles emergem.

Quando nos encontramos para analisar um texto e para estabelecer o significado dos diversos termos fundamentais no texto, para fixar parâmetros de reconstrução desse texto, quando procuramos cercar esse texto com um instrumental que nos permita um máximo de fidelidade ao texto sem uma atitude servil com relação à parte formal, mas tentando atingir o objeto descrito no texto, então sabemos o que são regras na hermenêutica. [...] O importante na aproximação hermenêutica é o seguinte: Efetivamente ao lermos um texto, estamos reconstruindo esse texto e essa reconstrução é uma interpretação. (STEIN, 2010, p. 99, [grifos do autor])

O processo de reconstrução significa, de acordo com Stein (2010), uma dinâmica nova na relação com os textos, na medida em que vamos além dos aspectos mais gerais e buscamos pela sua singularidade. Nesse sentido, o autor sintetiza alguns passos para a investigação baseada numa perspectiva hermenêutica: podemos iniciar utilizando métodos mais objetivos, com alguma sistematização, para depois buscar uma análise mais sutil, que focalize as entrelinhas, o não-escrito e o não-pensado. Trata-se, então, da desconstrução do texto para a reconstrução do sentido que o envolve. Sobretudo, não podemos deixar de considerar o contexto de cada texto e seu autor. Devemos tentar compreender a singularidade dos textos e sua relação com a totalidade. Da mesma forma, temos que considerar a situação hermenêutica e o próprio contexto do investigador (STEIN, 2010).

4.2 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS

Uma vez que a hermenêutica não determina o uso de um método, cabe escolher e desenvolver o instrumental metodológico a ser utilizado na pesquisa, que seja coerente com seus princípios. Nesse sentido, a presente pesquisa orienta-se pela análise textual, com base em Charmaz (2009). A partir dessa estratégia, os textos são considerados como dados (CHARMAZ, 2009). No caso desta pesquisa, foram utilizados “textos existentes”, nos quais não há participação do autor da pesquisa na construção dos mesmos (CHARMAZ, 2009).

Segundo Charmaz (2009, p. 58), o texto, como discurso, “segue certas convenções e supõe significados que lhe são inerentes”. Cabe aos pesquisadores

buscar situá-los dentro de um discurso mais amplo no qual possam estar inseridos, uma vez que

[a]s pessoas constroem textos para atender a objetivos específicos e o fazem dentro de contextos sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais. Os textos baseiam-se em discursos específicos e fornecem relatos que registram, exploram, explicam, justificam ou prenunciam ações, quer os textos específicos sejam extraídos ou existentes. (CHARMAZ, 2009, p. 58)

Quando lemos um texto pronto, sem a reflexão sobre o contexto, nossa interpretação pode estar limitada por parâmetros subjetivos, desconectados do sentido que foi pretendido pelos autores. Pode também ser mais difícil perceber as possíveis entrelinhas do material lido. Para Charmaz (2009, p. 64), os textos são produtos e “os processos que os determinam podem ser ambíguos, invisíveis e, possivelmente, irreconhecíveis”. Assim, quanto mais pudermos nos aproximar dos textos a partir dos diferentes aspectos que os compõem, melhor será nossa compreensão.

A literatura da área de educação musical, objeto de estudo deste trabalho, é bastante extensa. Fez-se necessária, portanto, uma delimitação para a presente pesquisa, através da seleção de uma parte do material existente, que proporcionasse os subsídios necessários para a realização da mesma. Optei, então, pelo principal veículo de divulgação da área atualmente, a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que contava, no final do ano de 2013 (período em que encerrei a coleta de dados da pesquisa), com 31 números publicados. A opção por essa Revista se fez também por sua representatividade, já que reúne resultados de investigações e reflexões teóricas realizadas por autores de vários pontos do país e também do exterior, além da sua continuidade ao longo desses anos¹⁰. De acordo com Del-Ben (2013),

[...] essa Associação, além de congrega diferentes profissionais da área, tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da produção científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais – onde pesquisadores, formadores, professores e futuros professores de diversos lugares do país podem partilhar conhecimentos e experiências de ensino e pesquisa – quanto por suas publicações. Desde a sua fundação, a ABEM tem se comprometido com a difusão do conhecimento em educação musical por meio de diferentes tipos

¹⁰ Houve interrupção apenas durante os anos de 1993 e 1994, e, depois, em 1998 e 1999. Após 2003, a Revista passou a publicar dois números por ano. Em 2007, houve ainda um número especial, o que resultou em três números da Revista nesse ano.

de publicações. O número de artigos publicados, além da representatividade nacional e institucional de seus autores, sinaliza que, dentre os periódicos científicos brasileiros na área de música, a Revista da ABEM pode ser considerada o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país. (DEL-BEN, 2013, p. 128)

Por sua credibilidade e visibilidade, a Revista da ABEM é uma via para a construção de imagens da docência. A partir dessa escolha, realizei uma seleção dentre todos os textos da Revista da ABEM, exceto as resenhas, homenagens e documentos, desde o número 1, publicado em 1992, até o número 31 da Revista, publicado em 2013 (num total de 326 textos). Nessa etapa do trabalho, fiz uma busca usando as seguintes palavras-chave: “docência”, “educação musical escolar”, “ensino de música”, “práticas pedagógico-musicais”, “práticas educativo-musicais”, “educação básica”, “escola regular”, “sala de aula”, “aula de música”; “professor”, “docente”, “educador musical”, “generalista”, “unidocente” e “especialista”. Utilizei, para tanto, os textos disponíveis em formato *pdf*, no site da Associação Brasileira de Educação Musical. Tive como auxílio a ferramenta de busca do *software* Adobe Acrobat 9 Pro Extended. Os textos não disponíveis no formato digital foram lidos através do material impresso¹¹.

Posteriormente, os textos que continham as palavras-chave foram analisados a partir das seguintes perguntas: há referências no texto a algum aspecto relativo à docência de música na educação básica? O texto discorre ou apresenta qualquer comentário sobre os professores da educação básica, sobre a escola, sobre a profissão docente? Com esse procedimento, foram pré-selecionados 232 textos que, de alguma forma, abordavam a docência de música na educação básica, por exemplo: através de discussões sobre a formação docente para tal contexto, sobre a presença de professores de música no espaço escolar ou ainda sobre a legislação que rege o ensino de música na educação básica. A ideia inicial foi captar todas as menções à docência de música na educação básica, para ter uma visão ampla do que aquela literatura apresentava.

Percebi, contudo, que os textos apresentavam diferentes ênfases ao tema, de modo que alguns o abordavam mais diretamente e outros, apenas tangencialmente. Com base nessa percepção, demarquei a diferença entre os textos, no intuito de

¹¹ Parte do número 2 da Revista (da página 53 em diante) e o texto de Violeta Gainza, no número 25 da Revista não estavam disponíveis para baixar, na época da seleção dos textos.

delimitar um pouco mais a pesquisa, ao selecionar aqueles que estavam mais diretamente vinculados à temática. Assim, foram selecionados somente aqueles textos que tratam de professores e de educação básica de maneira direta e com densidade. Textos que, embora mencionem a escola básica e professores, o façam com pouca frequência e não como foco de discussão, não foram selecionados. Exemplos desse último tipo são aqueles textos que tratam de professores de música em outros contextos, que não os escolares, mas que, em algum momento, tecem alguma comparação entre os dois espaços ou o tipo de profissional que vai atuar em cada um.

Do resultado dessa segunda seleção, restaram, em torno de 120 textos, número que foi variando a cada etapa do trabalho, após diversos exames realizados no material, pois, a partir da análise, os procedimentos metodológicos foram sendo modificados, repensados, reelaborados. Assim, em determinados momentos, alguns textos foram incluídos ou excluídos da lista de textos considerados. Desse processo, resultou a seleção final de 111 textos. As informações gerais desses textos, referentes ao número da Revista, ano de publicação, título e autor(es), são apresentadas no Apêndice A e nas referências bibliográficas do trabalho. A tabela 1 apresenta quantos textos há em cada número da Revista, bem como quantos textos foram selecionados.

Tabela 1 – Número de textos selecionados em cada número da Revista.

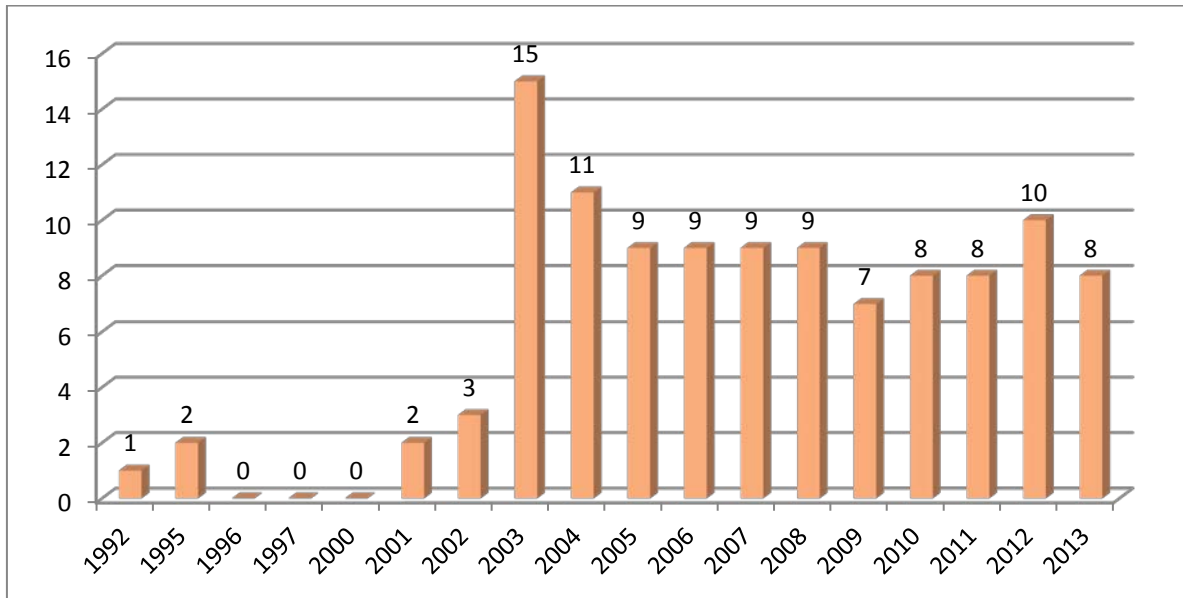
| Número da Revista | Ano de publicação | Total de textos na Revista | Textos pré-selecionados | Textos selecionados |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------|
| 1 | 1992 | 10 | 4 | 1 |
| 2 | 1995 | 11 | 3 | 2 |
| 3 | 1996 | 5 | 5 | 0 |
| 4 | 1997 | 5 | 4 | 0 |
| 5 | 2000 | 7 | 5 | 0 |
| 6 | 2001 | 9 | 5 | 2 |
| 7 | 2002 | 9 | 6 | 3 |
| 8 | 2003 | 18 | 16 | 12 |
| 9 | 2003 | 9 | 6 | 3 |
| 10 | 2004 | 13 | 12 | 5 |
| 11 | 2004 | 11 | 10 | 6 |
| 12 | 2005 | 13 | 11 | 8 |
| 13 | 2005 | 9 | 6 | 1 |
| 14 | 2006 | 13 | 10 | 4 |
| 15 | 2006 | 10 | 6 | 5 |
| 16 | 2007 | 11 | 11 | 5 |
| 17 | 2007 | 10 | 4 | 2 |
| 18 | 2007 | 8 | 7 | 2 |
| 19 | 2008 | 14 | 10 | 4 |
| 20 | 2008 | 9 | 8 | 5 |
| 21 | 2009 | 13 | 9 | 4 |
| 22 | 2009 | 9 | 6 | 3 |
| 23 | 2010 | 9 | 9 | 3 |
| 24 | 2010 | 12 | 9 | 5 |
| 25 | 2011 | 12 | 6 | 4 |
| 26 | 2011 | 13 | 6 | 4 |
| 27 | 2012 | 13 | 7 | 1 |
| 28 | 2012 | 10 | 10 | 4 |
| 29 | 2012 | 13 | 8 | 5 |
| 30 | 2013 | 9 | 7 | 4 |
| 31 | 2013 | 9 | 6 | 4 |
| Total = | | 326 | Total = 232 | Total = 111 |

Fonte: elaborada pela autora

Com exceção dos anos de 1996, 1997 e 2000, a produção sobre a docência de música na educação básica manteve regularidade, por se manter como tema

durante os anos, mas com alguma diferença entre o número de textos publicados a cada ano. O gráfico 1 permite a visualizar o número de textos selecionados por ano.

Gráfico 1 – Número de textos selecionados por ano.



Fonte: elaborado pela autora

Cabe lembrar que a quantidade de textos por número da Revista é variável. A média de textos sobre a docência de música na educação básica é de 31,71% por Revista, considerados todos os anos em que houve publicação da Revista, no período de 1992 a 2013. Considerações sobre os destaques de cada período serão apresentadas a partir dos resultados referentes aos principais temas abordados nos textos.

Durante o processo de análise e compreensão dos textos selecionados, procurei responder perguntas norteadoras, com base nas questões oferecidas por Charmaz (2009, p. 64) para a análise de um texto. Dentre tais questões, destaco as seguintes:

- Como o texto foi produzido? Por quem?
- Qual é o objetivo extensivo do texto? O texto poderia servir a outros objetivos não determinados ou admitidos? Quais?
- Como o texto representa o que o(s) seu(s) autor(es) admitiu(iram) existir? Quais significados estão embutidos dentro dele? Como esses significados refletem determinado contexto social, histórico e, possivelmente, organizacional?
- Qual é a estrutura do texto?
- Como a sua estrutura determina o que é dito? Quais categorias você consegue perceber em sua estrutura? O que você consegue observar a partir dessas categorias?

[...]

- Quais significados contextuais o texto sugere?
- Como o seu conteúdo constrói imagens da realidade?
- Quais realidades o texto alega representar? Como ele as representa?
- Quais informações ou significados não intencionais (no caso desses existirem) você poderia perceber no texto?
- De que modo a linguagem é utilizada?

[...] (CHARMAZ, 2009, p. 64)

Tais questões foram relacionadas aos objetivos deste trabalho e serviram como guia para a análise. As demais questões propostas por Charmaz (2009), não destacadas, enfatizam a linguagem utilizada e as regras de construção do texto e não tanto os significados com os quais os textos lidam. Por essa razão, ficaram em segundo plano durante o processo de análise.

A análise dos textos foi realizada a partir de duas frentes: uma de organização das informações gerais e outra de maior aprofundamento na leitura dos textos. Realizei o registro de cada texto selecionado em uma planilha, através dos parâmetros de organização, conforme exemplifica o Apêndice B. Nesse processo, adaptei o protocolo de leitura utilizado por Del-Ben (2011a) para as questões desta pesquisa. Os parâmetros definidos foram: título, ano de publicação, autor(es), instituição(ões) de vínculo, gênero textual, metodologia, bases e fontes teóricas, temas principais, nível(eis) de ensino, e formas de se referir ao professor. Os dados encontrados oferecem um mapa da produção analisada e servem como uma primeira aproximação aos textos. Ao considerar que a literatura é entendida como um todo, mas cada texto tem uma estrutura própria, foi necessária uma sistematização, que serviu para reconhecer relações entre os textos e obter uma visão global de determinados aspectos. Além disso, tal estratégia permitiu a identificação de características e de possíveis tendências da produção da área.

Os parâmetros autor(es), ano e instituição(ões) de vínculo auxiliaram a identificação de quem tem refletido sobre a docência, em que período e a partir de que lugar. Os títulos, juntamente com os principais temas, os níveis de ensino e as formas de se referir ao professor, permitiram mapear dimensões dos interesses de discussão da área presentes nos textos analisados. O último parâmetro permitiu, ainda, visualizar referências aos professores, com diferentes formações e funções, mencionados nos textos – sejam licenciados em música ou não e suas diferentes denominações, como especialistas, unidocentes ou generalistas. Isso também contribuiu, de forma complementar, para a compreensão das expectativas lançadas

sobre os professores. O parâmetro dos gêneros textuais identificou se os textos são ensaios, relatos de experiência ou artigos. Assim, esse parâmetro colaborou para a identificação dos modos de produzir os textos na literatura estudada, juntamente com metodologia, fontes e bases teóricas.

Em relação à leitura aprofundada dos textos, selecionei, num primeiro momento, nove textos, dentre os 111 que compõem o campo empírico da tese, com o objetivo de analisar o potencial dos procedimentos de análise estabelecidos. Essa análise foi apresentada na ocasião do exame de qualificação. Até aquele momento, contava com um roteiro que foi elaborado passo a passo, a partir do que havia encontrado nos próprios textos. Como era preciso fazer uma escolha parcial, tendo em vista as circunstâncias de tempo e maturidade do trabalho, esses nove textos foram escolhidos em função do período em que foram escritos: cinco textos do ano de 2004 – período referente à homologação da Resolução do CNE/CES nº 2, de 8 março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música – e quatro textos do ano de 2013, último período analisado neste trabalho. As categorias definidas até aquele momento, embora parciais, proporcionaram uma compreensão razoável da literatura analisada e serviram de alicerce para a continuidade do trabalho, a partir da construção de um novo roteiro para a análise, incluindo todos os 111 textos selecionados (Apêndice C).

Os resultados da pesquisa são apresentados no próximo capítulo a partir da seguinte estrutura: 1) Primeiras aproximações; 2) Asserções sobre a docência; 3) Expectativas lançadas sobre os professores; e 4) Bases de sustentação das asserções e expectativas. O primeiro subtítulo foi construído, principalmente, a partir de dados quantitativos, em que busco apresentar uma visão geral da produção analisada. Os três subcapítulos que seguem apresentam categorias encontradas principalmente a partir da análise qualitativa dos textos, orientada pelas questões norteadoras deste trabalho.

5 RESULTADOS

5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

5.1.1 Linha editorial da Revista da ABEM

A Revista da ABEM começou a circular em 1992, ano seguinte à fundação da Associação, como um meio para a “produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e a prática da educação musical” (OLIVEIRA, 1992, p. 4). A apresentação do primeiro número define a Revista como o “espaço do professor de música” e um canal para informar e integrar os educadores musicais, músicos e artistas que “acreditam na música como veículo de vivência do elemento estético e forma de humanizar a irretroativa ênfase tecnológica” (OLIVEIRA, 1992, p. 4).

A leitura dos editoriais e apresentações dos 31 números da Revista proporciona uma visão das principais características ou do perfil desejado pelas diferentes equipes que a mantiveram em circulação ao longo desses anos. Esses textos destacam a busca pelo desenvolvimento teórico da educação musical, dirigida pelo seu cunho “científico-pedagógico” (OLIVEIRA, 1992, p. 4).

Ao longo dos editoriais, o desejo é que a Revista seja um veículo para a produção de conhecimento e desenvolvimento da área de educação musical, para a divulgação de trabalhos científicos, a atualização dos conhecimentos, bem como para a ampliação da reflexão e do pensamento crítico (ver DEL-BEN, 2004; MARTINS, 1992; MARTINS, 1995; SOUZA; TORRES; 2013). Faz parte dessa busca a ampliação do rigor científico e a “difusão da excelência acadêmica dos profissionais da educação musical” (HENTSCHKE, 2000, p. 5).

Além disso, é uma intenção da publicação que a mesma possa propiciar também o aprimoramento da prática pedagógica-musical dos professores, a partir de reflexões e pesquisas nos múltiplos espaços de atuação profissional.

Esperamos que as diferentes perspectivas e resultados apresentados por pesquisadores e professores de diversas instituições de nosso país possam contribuir tanto para o desenvolvimento da produção científica em educação musical quanto para o fortalecimento das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nos múltiplos espaços em que atuamos. (DEL-BEN, 2003b, p. 6)

Um aspecto bastante destacado pelos editores da Revista ao longo dos anos é o valor dado à diversidade de temas e abordagens, bem como ao seu diálogo com outras áreas de conhecimento, o que exprime a complexidade da educação musical.

Como espaço aberto à discussão a revista não busca o consenso. Pelo contrário, incentiva o conflito de idéias, as dúvidas, expectativas e aspirações que venham fundamentadas nos princípios de tolerância acadêmica e de obsessão pelo conhecimento. (MARTINS, 1995, p. 5)

No texto acima, a ênfase dos autores parece ser a aceitação dos diferentes pontos de vista para o enriquecimento das discussões. De forma semelhante, e com o “espírito de abertura às diferenças”, Bellochio (2008a, p. 6) ressalta “o desejo de manter uma política editorial que valorize a diversidade de temáticas e o pluralismo de idéias na construção teórica e empírica acerca da educação musical”. No ano seguinte, a autora destaca um avanço na representatividade da Revista, no cenário nacional, em torno de “uma pluralidade de ideias e diversidade teórica e metodológica que sustentam os muitos artigos publicados em seus números” (BELLOCHIO, 2009, p. 5).

Del-Ben (2003b), por sua vez, destaca o diálogo com outras áreas, ao mencionar que os trabalhos publicados pela Revista naquele ano “não só retratam a diversidade de objetos de estudo da área como revelam a riqueza do diálogo que a educação musical tem estabelecido com disciplinas que se voltam ao estudo da música e da educação” (DEL-BEN, 2003b, p. 6). E, no ano seguinte, o destaque é dado para a “complexidade da educação musical como campo de pesquisa” (DEL-BEN, 2004, p. 5), sinalizada pela “diversidade de temáticas abordadas e de referenciais teórico-metodológicos adotados nos trabalhos”.

Os editoriais e apresentações, ao longo dos diferentes números da Revista, deixam transparecer, ainda, o interesse em contribuir para o fortalecimento da área. De acordo com Dourado (1997), a partir dos assuntos “instigantes” abordados pela Revista, espera-se “contribuir com o desenvolvimento da massa crítica necessária a progressiva consolidação da excelência na área” (DOURADO, 1997, p. 7). Hentschke (2002) confirma o interesse no desenvolvimento da área em termos acadêmico-científicos e acrescenta que a Revista pretende contribuir para o fortalecimento da educação musical quanto como prática social (HENTSCHE, 2002, p. 6). Já Torres, Bellochio e Figueiredo (2006), assim como Bellochio (2008a), apontam para uma contribuição da Revista para o crescimento da área no país,

enquanto “referência de produção científica para graduandos, pós-graduandos e professores de educação musical” (BELLOCHIO, 2008a, p. 5; TORRES; BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2006, p. 5)

No último número de 2013 está expresso o “desejo que as revistas continuem participando dos desenvolvimentos profissionais dos educadores musicais como um grande fórum de reflexões, contribuições, desafios e pesquisas para a área da educação musical” (SOUZA; TORRES, 2013, p. 9). Atualmente, conforme expresso na página da *internet* da Revista, seu objetivo é

[...] divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica. (REVISTA DA ABEM, 2015)

Essa contextualização ajuda a conhecer a Revista e sua perspectiva em relação aos textos que publica, cuja análise passa a ser apresentada a partir dos resultados a seguir.

5.1.2 Autores e instituições de vínculo dos textos selecionados

A identificação dos autores e das instituições permite saber de onde partem as discussões sobre a docência de música na educação básica. Esses aspectos compõem parte importante das perspectivas com que a docência tem sido abordada na literatura analisada, principalmente em termos de contextualização.

Para a contagem dos autores, os coautores foram contabilizados com igual peso e, por isso, todos serão chamados de autores daqui em diante. Dos 111 textos selecionados, 25 são escritos em coautoria (dois ou mais autores). Assim, há 103 autores diferentes para os 111 textos selecionados. A tabela 2 apresenta o número de textos por autores.

Tabela 2 – Número de textos por autor.

| Autor | Número de textos por autor | %* |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------|
| Penna, Maura | 7 | 6,31 |
| Bellochio , Cláudia R. | 6 | 5,41 |
| Beineke, Viviane | 4 | 3,60 |
| Del-Ben, Luciana | 4 | 3,60 |
| Hentschke, Liane | 4 | 3,60 |
| Mateiro, Teresa | 3 | 2,70 |
| Queiroz, Luis R. S. | 3 | 2,70 |
| Santos, Regina M. S. | 3 | 2,70 |
| Beaumont, Maria T. de | 2 | 1,80 |
| Duarte, Mônica A. | 2 | 1,80 |
| Figueiredo, Sérgio L. F. de | 2 | 1,80 |
| França, Cecília C. | 2 | 1,80 |
| Fuks, Rosa | 2 | 1,80 |
| Grossi, Cristina | 2 | 1,80 |
| Joly, Ilza Z. L. | 2 | 1,80 |
| Kebach, Patrícia F. C. | 2 | 1,80 |
| Marinho, Vanilo M. | 2 | 1,80 |
| Oliveira, Alda de J. | 2 | 1,80 |
| Ribeiro, Sônia T. da S. | 2 | 1,80 |
| Schmidt, Patrick | 2 | 1,80 |
| Silva, Rafael R. da | 2 | 1,80 |
| Souza, Cássia V. C. de | 2 | 1,80 |
| Wazlawick, Patrícia | 2 | 1,80 |
| Outros 80 autores | 1 | 0,90 cada |

* Em relação ao total de textos selecionados (111). Como há uma sobreposição entre o número de autores diferentes e número de textos com coautoria, a porcentagem apresentada, se somada, ultrapassa os 100%. Por isso a tabela não apresenta os valores totais.

Fonte: elaborada pela autora

O número de autores diferentes é expressivo, o que, por um lado, sugere que o tema (a docência de música na educação básica) tem despertado o interesse de diversos autores, sinalizando a relevância do mesmo para a área. Sinaliza, também, a possibilidade de diversidade no tratamento da temática. Por outro lado, pode indicar a dispersão da produção, à semelhança dos resultados encontrados por Del-Ben (2013), considerando-se também que apenas 23 autores possuem dois ou mais textos, enquanto 80 possuem apenas um texto, sendo que a média é de 1,38 textos por autor. Cabe lembrar que a produção analisada abarca um período de 21 anos e, sendo assim, tal dispersão é problemática, pois pode “dificultar a continuidade e o consequente aprofundamento das pesquisas sobre a temática em análise” (DEL-

BEN, 2013, p. 131) por parte de um grupo de pesquisadores nele especializados. Pode significar, também, pouco diálogo entre os trabalhos. Isso pode dificultar o acúmulo do conhecimento e sinalizar, ainda, a ausência de uma frente de pesquisa (MOSTAFA; MÁXIMO, 2003) dedicada ao tema em questão, na mesma direção do que já pontuaram Oliveira *et al.* (2012). Pode ainda caracterizar a não consolidação de uma comunidade científica (ver BRITO; LEONARDOS, 2001) dedicada ao estudo da docência de música na educação básica.

As instituições às quais os autores dos textos selecionados estão vinculados também foram identificadas. Isso ajuda a conhecer o lugar a partir do qual os autores têm produzido suas discussões sobre a docência de música na educação básica, o que pode ter influência sobre suas perspectivas. Foram contabilizadas 61 instituições diferentes, dentre as quais, 50 são instituições de ensino superior (81,97%). As outras instituições distribuem-se entre redes de ensino ou instituições de educação básica (cinco) – dentre elas, uma instituição de formação técnica profissionalizante (nível médio) – e escolas livres de música, conservatórios ou escolas de artes (cinco). Há também um texto que não está vinculado a instituição de ensino, mas a uma associação da área de educação musical (o Fórum Latino Americano de Educação Musical – FLADEM).

Esses dados mostram a predominância da produção de pesquisadores e estudiosos pertencentes às instituições de nível superior sobre a produção dos que trabalham nas escolas, quando o tema é a docência de música na educação básica. Isso é justificável pelo fato de se tratar de um periódico científico e a produção da ciência, no Brasil, ocorrer predominantemente em instituições de ensino superior, principalmente nos programas de pós-graduação.

Além dos textos serem produzidos em sua maioria por autores vinculados a instituições de ensino superior, as discussões abarcam, com frequência, temas referentes a esse nível de ensino, como será mostrado mais adiante. Dessa forma, a perspectiva dos formadores parece determinar uma tendência de tratar a docência a partir da formação. O conhecimento acerca da docência de música na escola, portanto, vem sendo produzido por professores que atuam no nível superior, “aqueles que estão fora das escolas” (DEL-BEN, 2013, p. 131), e não pelos professores da educação básica.

Bellochio (2003) chama a atenção para esse aspecto referente à produção de conhecimento na área de educação musical. Para a autora, as condições de

trabalho desses dois tipos de profissionais são muito diferentes, o que influencia essa produção de conhecimento, bem como sua apropriação. Assim, Bellochio (2003) faz uma reflexão sobre as possibilidades de trabalhos colaborativos entre a universidade e os espaços educativos, pois “a produção de conhecimentos não é somente problema dos pesquisadores, mas também dos professores” (BELLOCHIO, 2003, p.46).

A tabela 3 apresenta o número de textos por instituições de vínculo dos autores.

Tabela 3 – Número de textos por instituição.

| Instituição | Nº de textos |
|---|---------------------|
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | 12 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | 10 |
| Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | 8 |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | 7 |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | 7 |
| Universidade de Brasília (UnB) | 5 |
| Universidade Federal da Bahia (UFBA) | 4 |
| Conservatório Brasileiro de Música | 3 |
| Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP) | 3 |
| Universidade Estadual Paulista (Unesp) | 3 |
| Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) | 3 |
| Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | 3 |
| Westminster College of Rider University | 3 |
| Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | 2 |
| Faculdades Integradas de Taquara (Faccat) | 2 |
| Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem) | 2 |
| Fundação Municipal de Artes de Montenegro | 2 |
| Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA) | 2 |
| Universidade de São Paulo (USP) | 2 |
| Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) | 2 |
| Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) | 2 |
| Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) | 2 |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | 2 |
| Universidade Federal de Ouro Preto (UFop) | 2 |
| Outras 37 instituições | 1 |

Fonte: elaborada pela autora

Como se vê na tabela, destacam-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 12 textos, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com 10 textos, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com oito, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro (UNIRIO), com sete textos cada uma, seguidas pela Universidade de Brasília (UnB), com cinco textos, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com quatro textos. As demais instituições contam com três ou menos trabalhos sobre o tema na Revista, sendo que, das 61 instituições contabilizadas, 37 delas apresentam apenas um texto, o que representa 60,66% do total de instituições. Cabe lembrar que um mesmo texto pode ter autores de instituições diferentes. Por isso, o total de textos por instituições é maior que o total de textos selecionados. Esses resultados assemelham-se àqueles referentes ao número de autores, pois também sugerem que existe um interesse disseminado pelo tema. Contudo, a dispersão, em relação às instituições, parece mais amena do que a dispersão de autores, pois é possível identificar maior concentração de trabalhos em um número menor de instituições.

A tabela 4 apresenta o número de instituições e textos por região do país. O total de instituições e de textos por região é diferente do número de textos selecionados, pois, além de um mesmo texto poder ter sido produzido por autores de uma mesma instituição, também há textos que foram produzidos por autores de regiões diferentes. Além disso, há 16 textos provenientes de 11 instituições estrangeiras¹².

Tabela 4 – Número de instituições e textos por região do país.

| Região | Número de Instituições | Número de textos |
|---------------|-------------------------------|-------------------------|
| Sudeste | 21 | 38 |
| Sul | 16 | 47 |
| Nordeste | 7 | 19 |
| Centro-oeste | 5 | 10 |
| Norte | 1 | 1 |

Fonte: elaborada pela autora

É possível observar uma concentração de trabalhos provenientes de instituições das regiões sudeste e sul. Embora mais instituições da região sudeste tenham produzido trabalhos sobre o tema na literatura analisada, o maior número de trabalhos provém da região sul. Esses resultados assemelham-se àqueles encontrados por Del-Ben (2011a) – consideradas as devidas diferenças entre as duas pesquisas –, que apontaram a predominância de trabalhos publicados sobre o

¹² Instituto Politécnico do Porto; Westminster Choir College of Rider University; McGill University; Universidad Nacional Autónoma de México; New York University; University of Washington; Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem); Universidad de Granada; Universidad del País Vasco; Universidad de Nariño; College of the Arts of Rider University.

tema da educação musical escolar em instituições das regiões sul e sudeste. Isso pode se justificar pelo fato de que essas regiões concentram o maior número de instituições de ensino e pesquisa do país. Segundo Marin, Bueno e Sampaio (2005, p. 195), essas se confirmam como as regiões mais produtivas em termos de pesquisa e pós-graduação. Em conformidade com essa ideia, Pires e Dalben (2013) consideram que essa característica representa a própria distribuição geográfica dos cursos de mestrado e doutorado da área de música no país, que se concentram nas regiões sul e sudeste.

Cabe ressaltar que essa assimetria regional é um aspecto que merece reflexão, pois pode indicar que a produção não é representativa das muitas realidades existentes no país. Isso deve ser considerado na medida em que a pouca diversidade regional da produção científica da área pode diminuir seu potencial para embasar a compreensão das particularidades da docência de música na educação básica nas diferentes regiões do país.

5.1.3 Gêneros textuais e procedimentos de produção

Os textos também foram analisados quanto aos seus gêneros textuais, para saber se tratavam-se de artigos, ensaios ou outros tipos de texto, bem como quanto aos seus procedimentos de produção, em busca de conhecer quais abordagens, métodos e técnicas de coleta de dados foram utilizados.

Para identificar os gêneros textuais foram consideradas, primeiramente, as orientações presentes na linha editorial da Revista da ABEM, disponível na página eletrônica da associação.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* publica somente artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas, debates e entrevistas.

[...]

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de

pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical. Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência. (REVISTA DA ABEM, 2015)

Entretanto, outras estruturas foram aceitas e publicadas ao longo da história da Revista, como os relatos de experiência. Além disso, são encontrados textos com características muito diferentes, em termos de estrutura e conteúdo. Os textos de conferências, fóruns e mesas redondas, por exemplo, comuns na referida publicação, apresentam características diferenciadas dos demais, tanto em termos de número de páginas, quanto de propósitos específicos para os quais foram construídos. Esses fatores dificultaram a classificação dos trabalhos somente a partir dos termos do editorial da Revista, o que resultou na busca de outros critérios para poder realizar a classificação.

Pena (2005) reflete sobre a dificuldade na definição dos trabalhos científicos. A autora apresenta algumas definições para classificar os gêneros, os quais ela diferencia como artigos ou ensaios. Com base em definições de outros autores, a autora pontua que podem ser considerados ensaios os estudos bem desenvolvidos, formais, discursivos e concludentes, exposições lógicas e reflexivas, com argumentação rigorosa e alto nível de interpretação e julgamento do autor, com certa liberdade por não precisar se apoiar em documentação empírica e bibliográfica. O ensaio formaliza a situação discursiva marcada pela visão subjetiva de seu autor. Caracteriza, ainda, uma exposição metódica de estudos e conclusões a que se chega após o exame apurado do assunto (PENA, 2005). Já os artigos são aqueles que, com igual rigor, apresentam resultados de estudos e pesquisas e obedecem a determinadas estruturas (PENA, 2005).

Embora haja divergências entre os autores revisados por Pena (2005) quanto a essa classificação, tais características foram consideradas neste trabalho como referência para a classificação dos diferentes tipos de textos presentes na Revista da ABEM, além da categoria relatos de experiência, cujos textos não se enquadram nos outros dois gêneros.

Assim, foram classificados como ensaios os trabalhos que, de cunho mais livre, expressam ideias de seus autores, com base na literatura científica e na sua própria experiência profissional, mas que não são expressamente provenientes de

pesquisas. Foram classificados como artigos os textos que constituem comunicações de pesquisas concluídas ou em andamento, assim declaradas, incluídas pesquisas de mestrado e doutorado. A classificação dos relatos levou em consideração os trabalhos que apresentam descrições de cursos ou oficinas realizados, que apresentam alguma reflexão, mas que não fazem parte de pesquisas nem contam com uma discussão teórica aprofundada. Os textos que se constituem como resenhas, debates, documentos e entrevistas não foram selecionados e, portanto, não fazem parte dessa classificação. A tabela 5 apresenta a frequência com que os gêneros textuais aparecem.

Tabela 5 – Gêneros textuais.

| Gêneros textuais | Frequência | % |
|---------------------------------------|-------------------|---------------|
| Artigos | 58 | 52,25 |
| Ensaaios/textos de caráter ensaístico | 50 | 45,05 |
| Relatos de experiências | 3 | 2,70 |
| | 111 | 100,0% |

Fonte: elaborada pela autora

Seguindo essa classificação, os textos provenientes de pesquisas representam pouco mais da metade dos selecionados. O número de ensaios é expressivo e pode caracterizar uma lacuna em termos de dados empíricos para a construção do conhecimento na área, de acordo com Del-Ben (2014b, p. 139), ao afirmar que “[um] aspecto que pode dificultar a acumulação de conhecimento é o caráter ensaístico e mesmo prescritivo de parte da nossa produção [...]”.

Dos artigos, o predomínio é de resultados finais ou parciais de teses e dissertações, tendência identificada a partir da classificação dos 58 artigos de pesquisa com base nas diferentes etapas do ciclo de formação de um pesquisador (iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado) e na possibilidade de produzir pesquisas individualmente ou em grupo, como apresentado na tabela 6.

Tabela 6 – Modalidades de produção dos artigos.

| Modalidades | Número de artigos |
|------------------------|--------------------------|
| Pesquisas de mestrado | 16 |
| Pesquisas individuais | 11 |
| Pesquisas de doutorado | 10 |
| Pesquisas de grupos | 5 |
| Pesquisas de graduação | 3 |
| Outros tipos | 3 |
| Não definem claramente | 10 |

Fonte: elaborada pela autora

A partir das informações presentes nos 58 artigos, que trazem resultados de pesquisas teóricas e empíricas, busquei identificar seus procedimentos de produção, separando-os em abordagens, métodos e técnicas de coleta de dados. Primeiramente, utilizei a ferramenta do Adobe para uma busca por palavras-chave: “metodologia”, “método”, “pesquisa”, “abordagem”, “estratégia”, “qualitativa”, “quantitativa”, “estudo de caso”, “bibliográfica”, “investigação”, “revisão”, “análise”, “survey”, “entrevista”, “questionário”, “grupo focal”, “estudo”, “levantamento”, “mapeamento” e “amostragem”, além das variações de gênero e número, quando aplicáveis. Com a leitura mais aprofundada dos textos, esses dados puderam ser conferidos e complementados. Nem todas as informações sobre os procedimentos utilizados nas pesquisas estavam claramente disponíveis ao longo dos textos. Assim, procurei compreender como o conhecimento foi produzido a partir do que está exposto nos textos.

Informam ter utilizado abordagem qualitativa de pesquisa 23 textos, enquanto apenas um informa ser de abordagem quantitativa e um realiza uma pesquisa qualitativa e quantitativa simultaneamente. Os demais (35) não informaram a abordagem utilizada. Quanto aos métodos e tipos de pesquisa empregados, dez informam ser estudos de casos, nove utilizam-se de pesquisa bibliográfica, oito são trabalhos classificados como *survey*, estudos exploratórios ou mapeamentos, três são pesquisas documentais, três são pesquisa-ação, dois são pesquisas de campo, dois se definem apenas como “estudo” e um é uma pesquisa (auto)biográfica. Outros seis diferentes tipos de métodos também foram informados, aparecendo uma vez cada um, a saber: pesquisa descritiva; pesquisa interpretativa básica; pesquisa teórica de caráter exploratório; história oral temática; método dialético-didático; e pesquisa participante. Dos 58 artigos, 12 não mencionaram métodos ou tipos de pesquisa.

Quanto às técnicas de coleta de dados utilizadas, é grande a variedade de modalidades informadas. Entretanto, a maioria concentra-se em entrevistas, observações, questionários e análises de documentos, que, somados, representam 71,58% das técnicas de coleta de dados utilizadas. Apenas 15,79% correspondem a outras técnicas, dentre elas, algumas menos comuns, porque não encontradas em manuais de pesquisa, como “diálogos”, “memorandos” e “relatórios mensais”. A falta de clareza percebida nesse aspecto, bem como a variedade de técnicas utilizadas, parecem indicar falta de precisão no uso de alguns termos e a dispersão de procedimentos, como apontam Marin, Bueno e Sampaio (2005) em relação a dissertações e teses na área de educação.

O número de trabalhos que utilizaram entrevistas, questionários e observações (55,79%) mostra que a maioria das fontes de dados explicitadas refere-se a pessoas ou contextos empíricos. Entretanto, é preciso considerar que o número de trabalhos de pesquisa corresponde a apenas 52,25% dos textos e, ainda, que pode haver mais de um instrumento em uma única pesquisa.

5.1.4 Temas abordados e as dimensões da docência

Os textos foram analisados também quanto aos seus temas, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, no intuito de conhecer quais dimensões da docência de música na educação básica são abordadas nos textos. Os itens analisados são indicadores de conteúdos dos textos e estão definidos, nas orientações para autores da Revista da ABEM, como os que devem estar presentes na primeira página do trabalho. O resumo deve conter, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2003, p. 1), “o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento”. Conforme está especificado na Linha Editorial da Revista da ABEM, o resumo deve conter, além desses itens, o campo de estudo.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (2003, p. 2) também normatiza que “a primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento”. Assim, considero que é possível conhecer os temas principais aos quais os textos se referem a partir desses elementos, chamados pré-textuais. Quanto aos textos que não apresentam resumos e/ou palavras-chave, publicados nos números 1 a 7 da Revista, os temas foram identificados, principalmente, a partir

da leitura da introdução e dos objetivos dos trabalhos, ou da leitura de todo o texto, quando necessário.

A partir das informações encontradas, foram identificados diversos assuntos e focos de interesse, que foram considerados como temas. Todas essas pistas foram registradas em uma planilha e estudadas para que pudessem ser definidos os principais temas de interesse apresentados pelos textos. Definidos os temas principais, estes foram agrupados por similaridade em campos temáticos, conforme apresentados na tabela 7. Cabe lembrar que outros assuntos podem ser encontrados, a partir da leitura do corpo dos textos, embora não sejam aqui colocados em evidência, já que este subtítulo do trabalho trata dos principais campos temáticos encontrados nos elementos pré-textuais dos textos analisados.

Tabela 7 – Campos temáticos.

| Campos temáticos | Número de ocorrências | Porcentagem |
|---|------------------------------|--------------------|
| Formação de professores | 45 | 37,82 |
| Ensino de música nas escolas | 32 | 26,90 |
| Práticas pedagógico-musicais | 14 | 11,76 |
| Atuação de professores | 8 | 6,72 |
| Currículo | 8 | 6,72 |
| Perspectivas teóricas em educação musical | 4 | 3,36 |
| Políticas Públicas | 1 | 0,84 |
| Profissionalização docente | 1 | 0,84 |
| Outros temas | 6 | 5,04 |
| Total | 119* | 100 |

* O número de ocorrências dos campos temáticos é maior do que o número de textos, pois um mesmo texto pode apresentar mais de um campo temático.

Fonte: elaborada pela autora

O campo temático “Formação de professores” compreende as discussões que tratam da formação inicial e continuada, referentes tanto à licenciatura em música, quanto ao curso de licenciatura em pedagogia.

Os três campos que seguem estão relacionados com a prática, entretanto, foram diferenciados durante a análise por questão de enfoque. No campo temático “Ensino de música nas escolas” foram considerados os temas mais relacionados ao sistema de ensino e propostas e abordagens teórico-metodológicas que tratem do ensino, de modo geral, e não de uma prática específica. O campo temático referente às “Práticas pedagógico-musicais” engloba os trabalhos que estudam diretamente a prática, com base, principalmente, em dados empíricos. São trabalhos, por exemplo,

em que o professor é entrevistado ou são observadas práticas em sala de aula. Nessa categoria estão incluídas as concepções de professores. Já em “Atuação de professores”, encontram-se os temas que abordam aspectos mais distantes da sala de aula, como aqueles voltados para o mercado de trabalho e espaços de atuação profissional. Inclui, ainda, os estudos sobre saberes e competências para a atuação do professor de música, além de fundamentos e princípios para a atuação de professores.

O campo temático referente ao “Currículo” se diferencia dos anteriores por focalizar o currículo, tanto em relação a currículos de formação de professores quanto à música nas escolas. Em “Perspectivas teóricas em educação musical” estão os trabalhos que apresentam fundamentos e princípios para a educação musical. O trabalho sobre políticas públicas versa sobre a aplicação das políticas de fomento à cultura para suprir a demanda pelo ensino de música. Por fim, o trabalho sobre profissionalização docente trata do processo histórico de constituição do professor de música. Já os “Outros temas” são aspectos mais específicos que, pelo seu enfoque, não estão diretamente vinculados à docência de música na educação básica¹³, a saber: 1) perspectivas de compositores em relação à música contemporânea; 2) atuação de pesquisadores; 3) composição; 4) ensino de música (de forma geral); 5) formação musical (de forma geral); 6) projetos sociais.

A tabela 8 apresenta os temas associados ao campo temático “Formação de professores”.

¹³ Trabalhos selecionados por relacionarem-se à docência ao longo do texto e não por sua temática principal.

Tabela 8 – Temas do campo temático Formação de professores.

| Temas do campo temático Formação de professores | Número de ocorrências | Porcentagem |
|--|------------------------------|--------------------|
| <i>Fundamentos e princípios orientadores</i> | 28 | 46,67 |
| <i>Abordagens e propostas de formação</i> | 17 | 28,33 |
| <i>Análise da formação</i> | 8 | 13,33 |
| <i>Saberes/componentes da formação</i> | 2 | 3,33 |
| <i>Políticas públicas</i> | 2 | 3,33 |
| <i>Espaços de atuação profissional</i> | 1 | 1,67 |
| <i>Estágio supervisionado</i> | 1 | 1,67 |
| <i>Motivação de licenciandos</i> | 1 | 1,67 |
| Total | 60* | 100 |

* O total de temas é maior do que o número de ocorrências do campo temático, porque um mesmo campo temático pode conter mais de um tema.

Fonte: elaborada pela autora

Os temas que são mais frequentes correspondem a fundamentos e princípios orientadores para a formação dos professores de música, seguidos pelas abordagens e propostas de formação, em que estão incluídas estratégias de formação, além de perfis esperados dos licenciandos. Com frequência bem menor, aparecem as análises da formação, que tratam de licenciaturas em música e de cursos de pedagogia, da apresentação e da análise de projetos políticos pedagógicos, incluindo, ainda, trabalhos que trazem a perspectiva de licenciandos sobre sua formação. Essa é uma característica a ser destacada, pois mostra um caráter mais propositivo do que analítico na abordagem da formação pela literatura analisada.

Os dois trabalhos sobre saberes e componentes da formação são os que abordam especificamente discussões sobre esses aspectos, da mesma forma que os trabalhos sobre políticas públicas e os demais campos temáticos que aparecem apenas uma vez cada (espaços de atuação profissional, estágio supervisionado e motivação de licenciandos). Isso mostra que esses aspectos que relacionam a formação com a atuação profissional são menos abordados, sendo que, somados, correspondem a apenas 11,67% do total de temas desse campo temático.

Na tabela 9 constam os principais temas relacionados ao campo temático “Ensino de música nas escolas”.

Tabela 9 – Temas do Campo temático Ensino de música nas escolas.

| Temas do campo temático Ensino de música nas escolas | Número de ocorrências | Porcentagem |
|--|------------------------------|--------------------|
| <i>Fundamentos e princípios orientadores</i> | 14 | 34,15 |
| <i>Presença/ausência do ensino e/ou de professores de música</i> | 9 | 21,95 |
| <i>Processos e análises de implementação</i> | 5 | 12,20 |
| <i>Dispositivos legais para a implementação</i> | 4 | 9,76 |
| <i>Propostas e abordagens</i> | 3 | 7,32 |
| <i>Perspectiva histórica</i> | 2 | 4,88 |
| <i>Finalidades do ensino de música</i> | 2 | 4,88 |
| <i>Análise de propostas curriculares</i> | 1 | 2,44 |
| <i>Concepções de licenciandos</i> | 1 | 2,44 |
| Total | 41 | 100 |

Fonte: elaborada pela autora

Novamente, é possível observar o predomínio de textos que tratam de fundamentos e princípios orientadores, no caso, referentes ao ensino de música nas escolas. Somados com as propostas e abordagens teórico-metodológicas, que incluem estratégias para o ensino de música, e com as finalidades do ensino de música, esses temas correspondem a 46,34% do total de temas desse campo temático, reforçando a ideia de um caráter propositivo da produção analisada.

Os processos e análises de implementação da música nas escolas, que incluem ações e estratégias para esse fim, além dos dispositivos legais relacionados à presença e o fortalecimento do ensino de música nas escolas, se somados, correspondem a 21,95% do total do campo temático. Com a mesma frequência estão os textos que tratam da presença/ausência do ensino e/ou de professores de música. Com menor frequência encontram-se os trabalhos de perspectiva histórica, análise de propostas curriculares e concepções de licenciandos sobre o ensino. Isso pode indicar uma preocupação maior em garantir a presença da música nas escolas do que estudar o que acontece nas escolas quando o foco é o ensino de música nas escolas.

A tabela 10 apresenta os principais temas relacionados ao campo temático “Práticas pedagógico-musicais”.

Tabela 10 – Temas do campo temático Práticas pedagógico-musicais.

| Temas do campo temático Práticas pedagógico-musicais | Número de ocorrências | Porcentagem |
|---|------------------------------|--------------------|
| <i>Análise das práticas</i> | 8 | 44,44 |
| <i>Concepções de professores</i> | 8 | 44,44 |
| <i>Análise da formação em relação às práticas</i> | 1 | 5,56 |
| <i>Planejamento</i> | 1 | 5,56 |
| Total | 18* | 100 |

* O total de temas é maior do que o número de ocorrências do campo temático, porque um mesmo campo temático pode conter mais de um tema.

Fonte: elaborada pela autora

O foco desse campo temático, diferentemente dos anteriores, está no que ocorre nas escolas, de forma concreta, e não em fundamentos e princípios orientadores ou propostas de abordagens. A maioria dos temas se refere a práticas e concepções de professores sobre as práticas pedagógico-musicais, que inclui um trabalho sobre discursos de professores. Parece haver, assim, um interesse em compreender não só o que fazem, mas porque fazem e o que pensam os professores. Porém, o campo temático “Práticas pedagógico-musicais” é bem menos frequente nos textos analisados do que os anteriores, “Formação de professores” e “Ensino de música nas escolas”, os quais estão mais voltados para o “como deve ser” do que para o “como tem sido”.

Na tabela 11 constam os principais temas relacionados ao campo temático “Atuação de professores”.

Tabela 11 – Temas do campo temático Atuação de professores.

| Temas do campo temático Atuação de professores | Número de ocorrências | Porcentagem |
|---|------------------------------|--------------------|
| <i>Fundamentos e princípios orientadores</i> | 2 | 25,00 |
| <i>Saberes e competências necessárias</i> | 2 | 25,00 |
| <i>Relação com a formação</i> | 2 | 25,00 |
| <i>Mercado de trabalho e espaços de atuação</i> | 1 | 12,50 |
| <i>Concepções de professores</i> | 1 | 12,50 |
| Total | 8 | 100 |

Fonte: elaborada pela autora

Como são poucos os trabalhos sobre cada tema e pequena a diferença entre eles, não é possível identificar tendências. Com dois trabalhos cada, aparecem os temas fundamentos e princípios orientadores para a atuação de professores, saberes e competências necessários para a atuação e relação da atuação com a formação. São predominantes, mais uma vez, os temas que indicam uma preocupação maior com o que deve constituir a atuação do que com o que tem sido feito sobre ela, pois, com apenas uma ocorrência cada, estão os temas mercado de trabalho e espaços de atuação do professor de música, além das concepções de professores sobre a atuação.

Sobre o campo temático “Currículo”, todos os trabalhos tratam de fundamentos para os currículos, seja para a formação de professores, que incluem as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, seja para o ensino de música nas escolas, que incluem propostas de currículos para a educação básica. Nenhum dos trabalhos desse campo temático tem como foco a análise de currículos, embora dois se refiram a uma matriz experimental. Todos os quatro trabalhos que apresentam “perspectivas teóricas em educação musical” tratam de fundamentos e princípios orientadores para a área de conhecimento.

Os elementos pré-textuais dos textos indicam que a docência de música na educação básica é abordada pela literatura analisada a partir de uma variedade de campos temáticos e temas relacionados. Essa variedade reflete a ideia da diversidade da área, mencionada como desejável nos editoriais da Revista ao longo dos seus números. Sinaliza diferentes modos de abordar a docência de música na

educação básica, o que parece refletir não só uma multiplicidade, mas também sua multidimensionalidade.

O campo temático “Formação de professores” é o mais recorrente, o que pode ser justificado pela predominância de textos provenientes das instituições de nível superior, reforçando a ideia da perspectiva dos formadores na produção analisada. Essa característica está em concordância com os resultados encontrados por Del-Ben (2013), ao tratar dos modos de pensar a educação musical escolar, quando tratando do campo temático referente aos professores. Segundo a autora, o interesse na formação talvez se justifique “pelas reformas educacionais levadas a cabo na primeira metade da década de 2000 (BRASIL, 2002; 2004), que demandaram a reformulação dos currículos das licenciaturas” (DEL-BEN, 2013, p.133) e também pela vinculação institucional dos autores. O número de trabalhos que se propõem a analisar a formação em andamento e discutir os currículos e projetos pedagógicos existentes ainda é pouco expressivo, o que também coincide com os resultados encontrados por Del-Ben (2013).

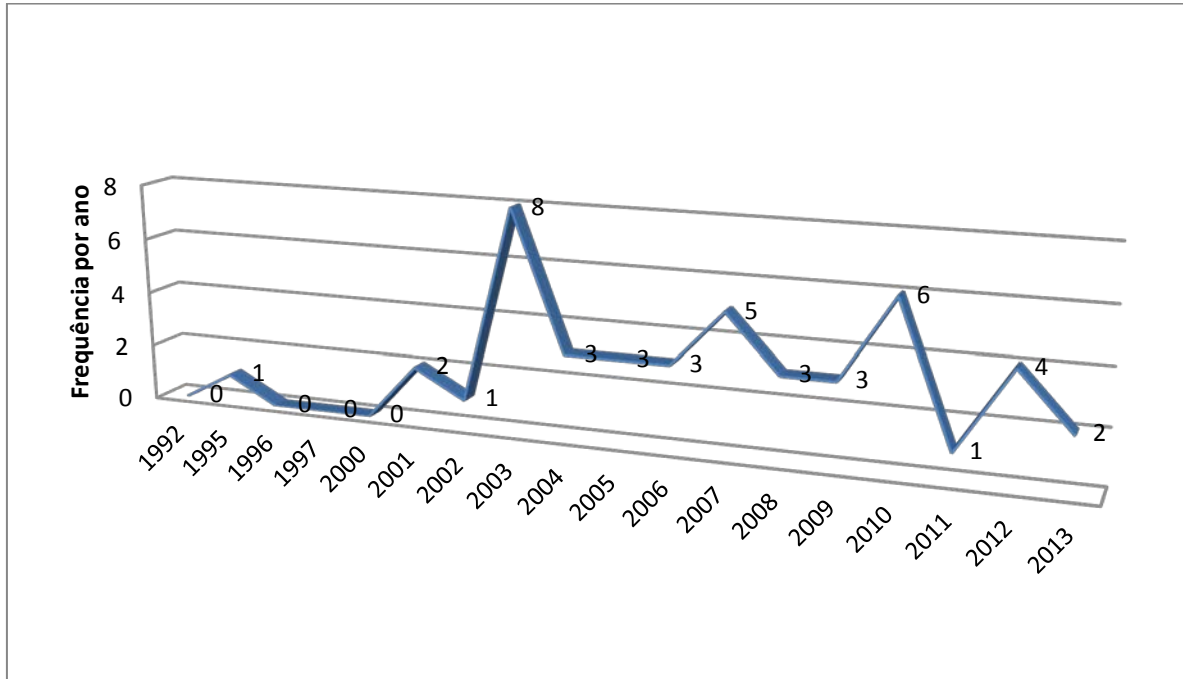
Os temas que derivam dos campos temáticos apresentam uma predominância de análises, princípios, modelos e propostas, o que coincide com resultados identificados por Del-Ben (2013, p. 134-135), que constatou “o predomínio de trabalhos que buscam apresentar ou definir princípios e fundamentos orientadores das práticas, sejam as de formação de professores, sejam aquelas realizadas [ou a serem realizadas] por professores nas escolas de educação básica”. Os aspectos referentes à prática docente são menos frequentes e, assim como constata Del-Ben (2013, p. 133), “parecem despertar menor interesse nos estudiosos da área”.

Mesmo que seja forte o interesse em discutir a presença da música na escola, isso não significa que se esteja tratando do processo educativo no espaço escolar. Além disso, não há textos que têm como tema as condições de trabalho e as necessidades de professores nos contextos escolares. Entretanto, há um razoável número de trabalhos que consideram as concepções de professores e licenciandos, o que sinaliza um interesse em compreender a docência a partir da perspectiva dos professores e futuros professores, que é uma das formas de se aproximar das práticas reais da docência.

Os campos temáticos e temas associados identificam interesses da área ao longo da produção da Revista. Para compreender como se articulam no tempo, os

gráficos que seguem apresentam o cruzamento entre campos temáticos e anos de publicação referentes ao período analisado (1992 a 2013).

Gráfico 2 – Frequência do campo temático Formação de professores, por ano.



Fonte: elaborado pela autora

Como indica o gráfico 2, o campo temático “Formação de professores” se torna regular a partir de 2001, com uma média de 3,38 textos por ano. Antes disso, a produção sobre esse campo é pouco expressiva, com apenas um trabalho em 1995. Os anos de 2003 a 2010 constituem o período em que se concentra a maior parte da produção nesse campo temático (75,55%). Em 2003 ocorre um pico na frequência, assim como há também um destaque para 2007 e 2010. Em 2011 é possível perceber uma queda na produção vinculada a esse campo temático.

O que pode explicar a forte ocorrência de trabalhos sobre a formação de professores em 2003 é a característica do Número 8 da Revista, que apresenta os trabalhos referentes ao Encontro Anual da ABEM¹⁴ do ano anterior, cujo tema foi “Pesquisa e Formação em Educação Musical”, com fóruns sobre formação e diretrizes. Assim, dos 12 textos selecionados para a análise, desse número da Revista, oito pertencem ao campo temático “Formação de professores”. No ano anterior também havia sido publicada a resolução que instituiu as Diretrizes

¹⁴ Até 2008 os eventos eram chamados de “Encontro Anual da ABEM”. A partir de 2009 os eventos passaram a se chamar “Congresso Anual da ABEM”.

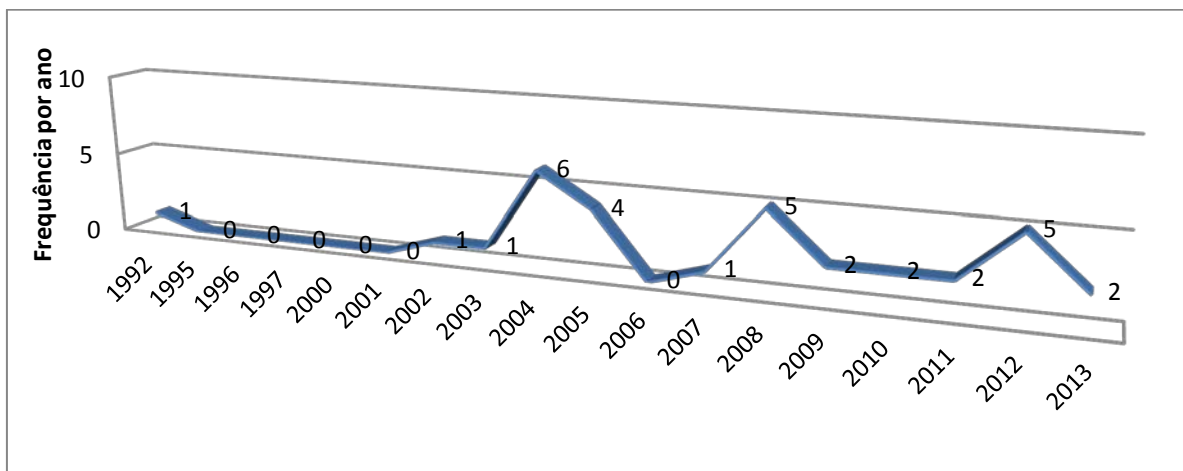
Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o que pode ter influenciado a definição do tema do encontro e incrementado o interesse dos autores em discutir o assunto nos anos que seguiram.

Em 2007, três dos cinco textos sobre formação são do Número 16 da Revista, que publicou textos que foram apresentados no Encontro Anual da ABEM do ano anterior, cujo tema foi “Educação musical: produção científica, formação profissional e impactos na sociedade”, o que pode justificar a presença do assunto nos textos da Revista.

Já em 2010, metade dos textos é do Número 23 da Revista e a outra metade, do Número 24, mas nenhum dos editoriais deixa pistas que expliquem o interesse no campo temático “Formação de professores”. Porém, trata-se das vésperas de encerramento do prazo estabelecido pela Lei nº 11.769/08 para que os sistemas escolares se adaptassem à obrigatoriedade do ensino de música, que implicava a necessidade de haver professores de música licenciados para atuar na educação básica. Além disso, o Congresso Anual da ABEM do ano anterior teve como tema “O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades”. Esses fatores podem ser associados à formação, uma vez que grande parte das discussões desse período de adaptação girou em torno da necessidade de formar professores para atuar nesses espaços. É preciso também considerar o interesse geral pela formação, que manteve uma regularidade de trabalhos ao longo dos anos.

O próximo gráfico apresenta a frequência do campo temático “Ensino de música nas escolas” por ano.

Gráfico 3 – Frequência do campo temático Ensino de música nas escolas, por ano.



Fonte: elaborado pela autora

Esse campo temático apresentou apenas um texto até 2001. De 2002 até 2013 a média é de 2,58% textos por ano. A produção foi constante a partir de 2007, e o período que vai de 2008 até 2013 – que corresponde à vigência da Lei nº 11.769/08 – concentra 56,25% dos textos sobre esse campo temático.

Os anos com maior número de textos publicados foram 2004, 2005, 2008 e 2012. A maioria dos textos de 2004 é proveniente do Número 10 da Revista, que publicou textos apresentados no Encontro Anual da ABEM do ano anterior, cujo tema foi “Políticas públicas e ações sociais em educação musical”, com fóruns sobre esses mesmos assuntos (políticas públicas e ações sociais).

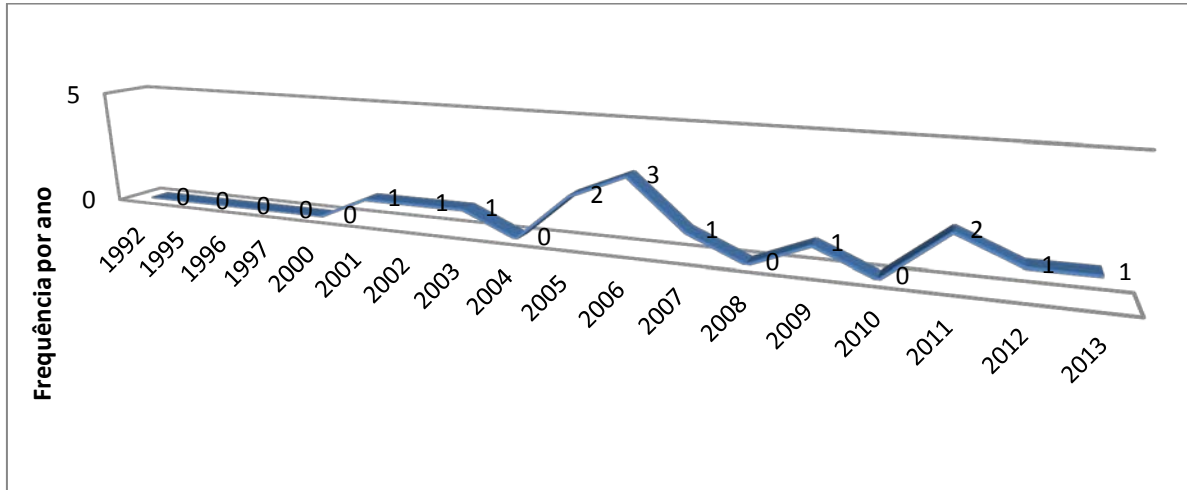
Os quatro textos de 2005 são do Número 12 da Revista, que publicou textos referentes à conferência e aos fóruns de debates ocorridos durante o Encontro Anual da ABEM do ano anterior. O tema do encontro foi “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”. A Revista apresentou textos dos fóruns: “Culturas, identidades e políticas: impactos na educação musical”; “Escolas, projetos comunitários e sociais: da criança ao idoso”; e “Articulando projetos de formação: realidade sócio-culturais e políticas de formação”. Essas características podem justificar o aumento de trabalhos identificados em 2005. Ao observar esses resultados, percebo que a ABEM, ao propor temas para os encontros e publicar esses textos na Revista, acaba induzindo as discussões e a produção de textos sobre determinada temática. É o que pode ter acontecido em 2004 e 2005, tendo em vista que, no ano seguinte, caiu para zero a produção sobre o campo temático “Ensino de música nas escolas”.

Os textos de 2008 se dividem entre os Números 19 e 20 da Revista. Embora o Encontro Anual da ABEM do ano anterior tenha contado com o tema “Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações”, que pode ter influenciado de alguma forma a produção de textos sobre o ensino de música nas escolas, esses números não se destinaram a publicar textos do encontro. Assim, o que pode explicar o número de textos sobre o ensino em 2008 gira em torno do movimento para a aprovação da Lei nº 11.769/08.

Dos cinco trabalhos de 2012, dois são do Número 28 da Revista, que publicou textos do Congresso Anual da ABEM do ano anterior, cujo tema foi “A educação musical no Brasil do Século XXI”. Um dos textos fez parte da mesa “Políticas institucionais e suas inter-relações entre as licenciaturas em música e a educação básica” e o outro integrou a mesa “A Educação Musical na perspectiva da

diversidade cultural e da globalização". Os outros três textos de 2012 são do Número 29 da Revista, que não destaca qualquer temática específica.

Gráfico 4 – Frequência do campo temático Práticas pedagógico-musicais, por ano.



Fonte: elaborado pela autora

Com um número bem menor de textos do que os campos temáticos anteriores, o campo temático “Práticas pedagógico-musicais”, representado no gráfico 4, acima, apresenta a concentração da sua produção entre 2001 e 2013. As maiores ocorrências de textos sobre esse campo temático foram em 2005, 2006 e 2011.

Em 2005, a produção pode ter sido influenciada pelo Encontro Anual da ABEM do ano anterior, uma vez que a Revista publicou textos do evento cujo tema foi “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”. As discussões sobre a prática também podem estar relacionadas às demandas das reformas curriculares ocorridas no período, sob a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) e, ainda, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em que consta a prática como eixo para a formação dos futuros licenciados.

Quanto a 2006, os números 14 e 15 da Revista publicam parte dos textos provenientes do Encontro Anual da ABEM do ano anterior, cujo tema foi “Educação musical e diversidade: espaços e ações profissionais”. Embora o tema possa ser diretamente relacionado às práticas pedagógicas, já que trata de espaços e ações profissionais, não necessariamente influenciou os textos que tratam desse campo

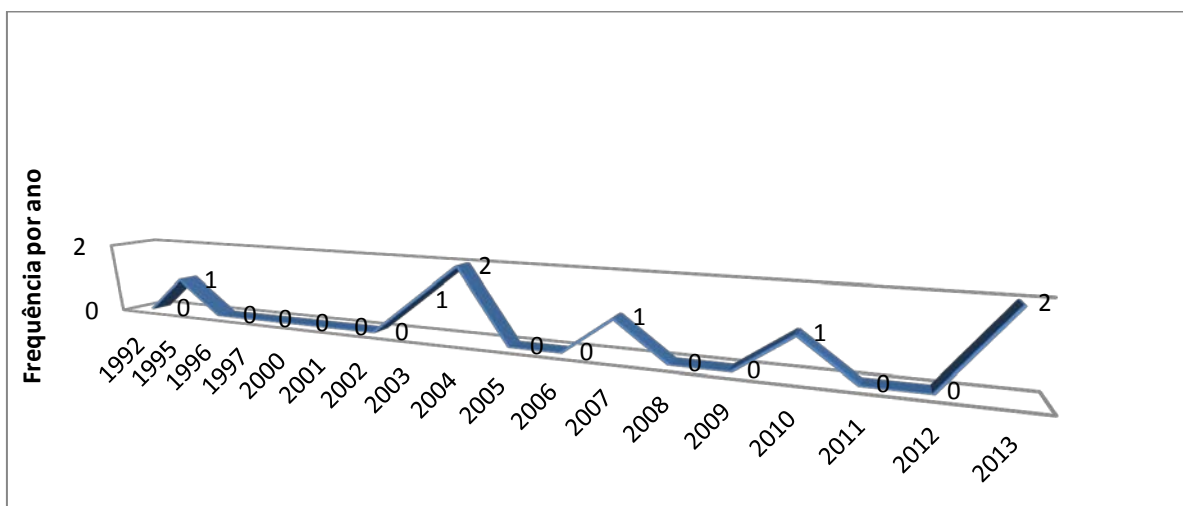
temático, pois não são provenientes do encontro. Em 2006, comemoraram-se os 15 anos de fundação da ABEM e intensificou-se também o movimento em busca do fortalecimento da educação musical nas escolas. De acordo com Figueiredo (2011), muito antes já havia se iniciado esse movimento, a partir da atuação de diversos profissionais da educação e da educação musical, músicos, administradores escolares e outros profissionais. Mas, em 2006, o movimento

[...] ganhou espaço no Congresso Nacional, a partir da ação do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, em conjunto com outras entidades, como a Associação Brasileira de Educação Musical, além da adesão de músicos, profissionais da educação e simpatizantes à presença da música na educação escolar. Este movimento buscou o aprimoramento da legislação educacional brasileira, para que a presença da música na formação escolar fosse garantida pela legislação. (FIGUEIREDO, 2011, p. 10)

De toda essa mobilização, resultou a homologação da Lei nº 11.769/08. Como a ABEM esteve fortemente envolvida com esse processo, as discussões ocorridas em outros âmbitos podem ter influenciado a produção de textos sobre as práticas pedagógico-musicais.

O gráfico 5 apresenta a frequência por ano de trabalhos no campo temático “Atuação de professores”.

Gráfico 5 – Frequência do campo temático Atuação de professores, por ano.

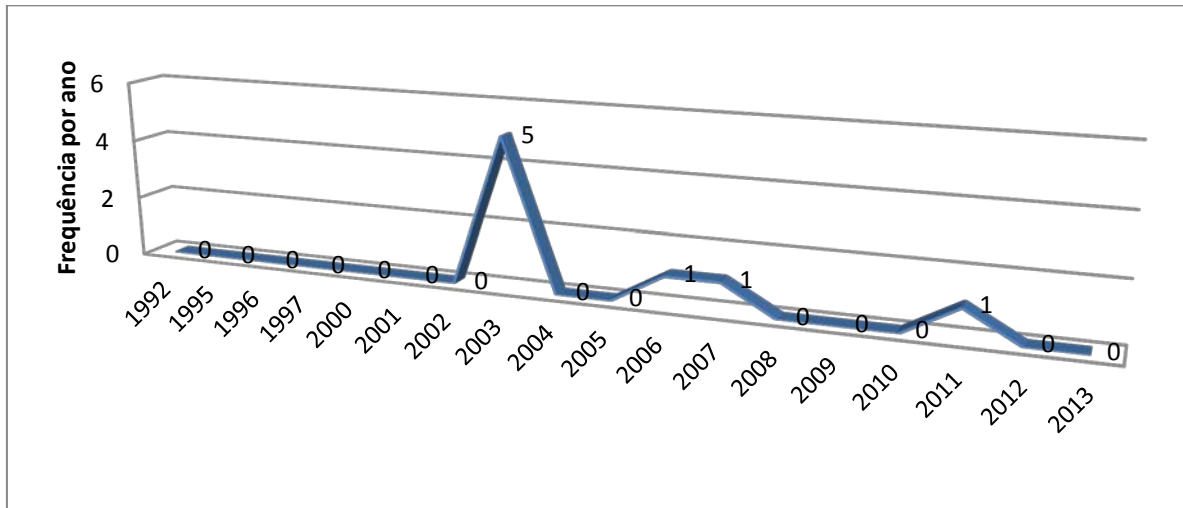


Fonte: elaborado pela autora

Os textos que constituem o campo temático “Atuação de professores”, além de serem poucos, não se concentram em períodos determinados que possam caracterizar alguma tendência. Já quanto ao campo temático “Currículo”, é possível

observar uma tendência, pois a maioria dos textos sobre esse campo temático (62,5%) concentra-se no ano de 2003, como mostra o gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência do campo temático Currículo, por ano

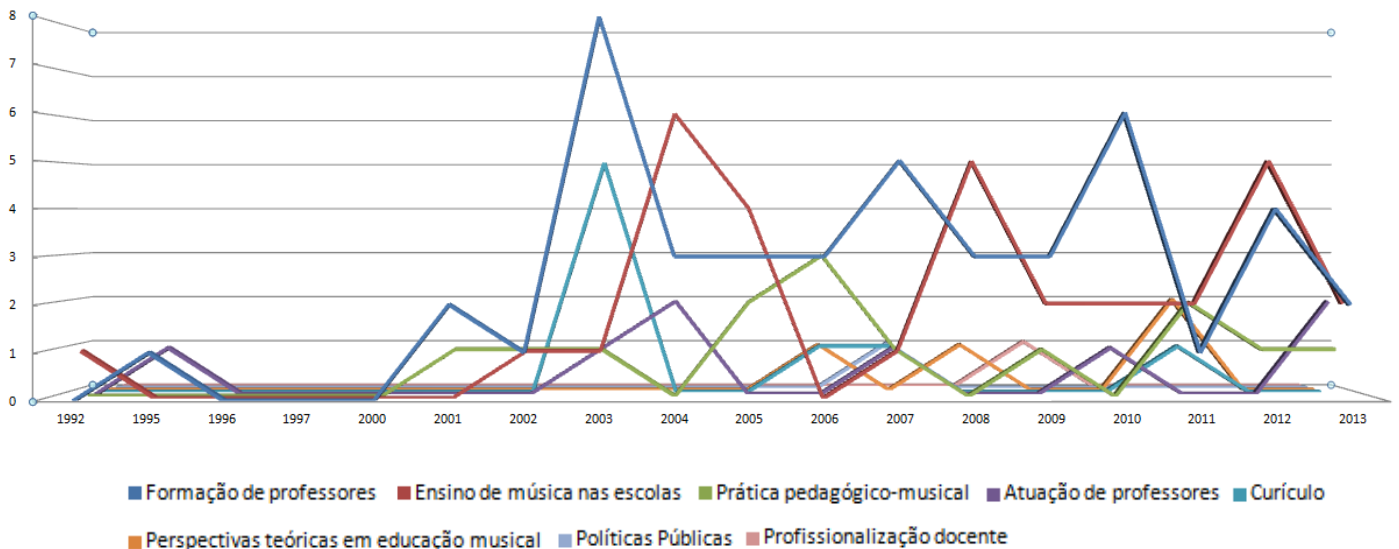


Fonte: elaborado pela autora

Os cinco textos de 2003 são do Número 8 da Revista, que se configura como a que mais apresentou textos sobre a docência de música na educação básica e teve um foco bastante grande na formação, sendo que a discussão específica sobre o currículo pode se justificar por esse mesmo interesse. Contudo, o evento do ano anterior teve um fórum específico sobre currículo, o que, certamente, tem relação com o número de trabalhos sobre esse campo temático.

Os demais campos temáticos, por apresentarem poucas recorrências, não serão apresentados separadamente, mas em conjunto com os anteriores, através do gráfico 7, que possibilita visualizar períodos de maior e menor produção nos campos temáticos encontrados.

Gráfico 7 – Campos temáticos por ano.



Fonte: elaborado pela autora

Nesse gráfico, é possível perceber a sobreposição de campos temáticos sobre a docência de música na educação básica a partir de 2001, com uma ênfase em 2007, que contou com a ocorrência de seis campos temáticos diferentes, mas com uma constância de ocorrências intercaladas nos demais anos.

Os destaques parecem estar localizados em períodos anteriores às mudanças na legislação, momentos em que parecem ser efervescentes as discussões por conta da mobilização que é gerada nesse entorno. São exemplos os anos de 2003 e 2007, anteriores, respectivamente, à homologação das diretrizes para a formação nos cursos de graduação em música e também da lei da obrigatoriedade da música como conteúdo na educação básica.

É interessante constatar que, embora “Ensino de música nas escolas” tenha um pico no ano de 2008, justificável pela movimentação em torno da nova lei, parece ter logo deixado de ter destaque. O destaque se constitui por conta da mobilização em torno do tema e da discussão sobre os acontecimentos e necessidades daquele contexto, como diagnósticos para a construção dos argumentos daquilo que se pretendia conquistar. A ausência nos anos seguintes pode ter ligação com o fato de que, após a conquista, essa deixa de ser uma demanda urgente. Cabe mencionar que em 2012 ocorre o reaparecimento do tema, ano seguinte ao do encerramento do prazo para a adequação dos sistemas de ensino à Lei nº 11.769/08. Esse é um momento em que parece que se retoma a

discussão, considerando o que foi conquistado no período, e se começa a consolidar maneiras de implementar e desenvolver o ensino de música nas escolas.

Outra característica observada a partir do gráfico é que os picos mais significativos são dos campos temáticos “Formação de professores”, que esteve quase sempre acima dos demais campos, em termos de ocorrências a cada ano, assim como “Ensino de música nas escolas”. Esses picos, quando ocorrem, coincidem com outros picos, demarcando períodos de maior produção sobre a docência de música na educação básica. Quase sempre esses momentos estão relacionados à publicação dos textos dos encontros anuais na Revista, como é o caso, mais uma vez, de 2003 e 2007. Isso reforça uma característica indutora ABEM, sobre as discussões realizadas e, conseqüentemente, dos temas a serem publicados nos trabalhos submetidos à Revista.

Os dados apresentados sobre os temas permitem perceber a multidimensionalidade da docência de música na educação básica e servem como referências para perceber que dimensões estão contempladas na produção analisada. O estudo dos campos temáticos referentes aos textos selecionados para esta pesquisa, juntamente com os demais dados até aqui apresentados, permite compreender certos interesses da área, ou tendências da produção da Revista, além de lacunas de conhecimento ou temas que ainda podem ser desenvolvidos de acordo com o interesse da área.

Os aspectos apresentados nessa categoria constituem uma primeira aproximação aos textos, que revelam algumas pistas, através das quais pode direcionar a análise dos textos para buscar a compreensão das imagens da docência de música na educação básica, conforme apresenta a próxima seção do trabalho.

5.2 ASSERÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Ao procurar responder que tipos de asserções sobre a docência de música na educação básica estão presentes na literatura analisada, busquei nos textos as informações que ressaltassem ideias, afirmações, propostas para a docência. Para isso, utilizei o roteiro baseado nas dimensões da docência e nos próprios achados da pesquisa, para o registro das leituras realizadas de cada texto, descrito anteriormente. Com o estudo desses registros, algumas ideias se destacaram,

principalmente pela frequência com que apareceram em diferentes textos, mas também pela ênfase dada em algum período, pela polêmica levantada por algum assunto ou, ainda, quando alguma ideia serviu como elemento chave para a compreensão de algum aspecto. Assim, as asserções que serão apresentadas a seguir foram instigadas ora pela coincidência de ideias nos textos estudados, ora pela contradição; pelas ocorrências de um aspecto em um período determinado ou a recorrência em períodos diferentes; por ideias semelhantes, por expressões repetitivas ou totalmente díspares e pela comparação de ideias.

As asserções que foram destacadas estão relacionadas às condições que precisam ser conquistadas para que a docência de música na educação básica possa acontecer: o espaço para a docência de música na educação básica, o reconhecimento dos sentidos do ensino de música na escola, os meios legais para a sua oficialização, a presença de professores de música atuantes nesse contexto, e as ações coletivas da área.

A apresentação que segue procura trazer exemplos de cada asserção, a partir dos textos analisados, cujos trechos destacados são utilizados como material empírico para a reflexão e não necessariamente como referências conceituais. Na medida em que esses trechos são apresentados, alguns comentários são tecidos na intenção de conduzir essa reflexão. Para isso, dialogam com os trabalhos analisados outros textos da literatura, os quais, quando considerado necessário, foram identificados através de nota de rodapé, recurso que se estende aos subcapítulos seguintes. Além disso, após as referências, no final do trabalho, estão discriminados os textos que foram citados e que fazem parte do campo empírico desta pesquisa.

5.2.1 O espaço é uma condição para a docência

A literatura analisada tem tratado da ausência e da desejada presença do ensino de música na educação básica como tema principal de alguns textos e também como tema secundário em outros textos. A literatura reconhece a existência do ensino de música em outros espaços e, ainda, a presença da música na escola, independentemente das aulas de música. Entretanto, é possível perceber a recorrência da defesa da garantia do espaço para o ensino de música na educação básica. Isso leva a crer que o espaço específico para o ensino de música é visto como condição para a docência de música na educação básica.

A preocupação com a presença do ensino de música na educação básica percorre o período em que os textos analisados foram produzidos. Tourinho, já em 1995, denuncia a “inexistência de uma educação musical contínua e sistemática desenvolvida desde o início da escolarização” (TOURINHO, 1995, p. 37). O trabalho descrito por Penna (2002) é o primeiro na produção analisada a apresentar dados empíricos sistematizados sobre essa problemática, e indicou que, no contexto estudado, “a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica” (p. 7). Para a autora, faz-se necessário “intensificar a presença da música na escola” (PENNA, 2002, p. 18). Andraus (2008, p. 66) comenta que “nossas escolas ainda não conseguiram desenvolver o ensino de música atribuindo-lhe um lugar privilegiado no currículo”. O texto de Requião (2013, p. 97) ainda reivindica a busca de alternativas para garantir a presença da música na educação básica, ao afirmar que “uma importante tarefa que temos à frente é buscar alternativas para que a educação musical seja efetivamente uma realidade em nossas escolas”.

Os textos também sinalizam que, embora não estivesse instituída oficialmente em todos os momentos da história, a música esteve presente nas escolas. Para Santos, M. (2005), “não significa que a música esteja ausente do cotidiano da escola. Atividades musicais são freqüentes e ocupam um lugar de destaque nas festas e no dia-a-dia das escolas, desempenhando diferentes funções” (SANTOS, M., 2005, p. 31). E, para Álvares (2005), a música sobrevive “nas atividades extracurriculares, nos projetos comunitários, nas experiências socioculturais e demais variantes” (ÁLVARES, 2005, p. 62). Ou, ainda, como afirma Santos R. (2005, p. 50), “a música não saiu das escolas [...] [e] com seus muitos *ritornellos*, a música está presente no espaço escolar”.

Além da presença da música na escola, independentemente de estar estabelecido o seu ensino na educação básica, a música e muitas formas de se aprender música fazem parte da vida das pessoas. Como observa Hummes (2004), “a música está presente na vida dos alunos dentro e fora da escola, na TV, no rádio, nos CDs, no telefone, enfim, diuturnamente” (HUMMES, 2004, p. 24). Isso remete à discussão sobre a função da mídia na formação musical das pessoas, aspecto frequentemente mencionado pela literatura analisada. Para Santos, M. (2005, p. 32), a mídia é uma forma de “‘educação musical’ para todos”, pois favorece o acesso à aprendizagem musical. Isso reforça que as pessoas estão em contato diário com a

música, inclusive na escola, embora, muitas vezes, não exista um espaço específico para o seu ensino na educação básica. Nesse sentido, Spanavello e Bellochio (2005) pontuam que, “apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 90). O segundo plano a que as autoras se referem diz respeito ao uso da música na escola para outros fins, que não focam especificamente o desenvolvimento do conhecimento musical, mas aspectos considerados pelas autoras como extrínsecos à música.

Os textos que discutem esse aspecto perpassam três décadas da produção da Revista da ABEM. A presença do ensino de música na educação básica continua na pauta das discussões mesmo em 2013, o que sugere que a ocupação efetiva do espaço, condição para a docência de música na educação básica, ainda parece não estar estabelecida como se deseja.

5.2.2 Os sentidos da docência precisam ser reconhecidos

A literatura reflete também sobre o papel da escola na formação musical das pessoas, como forma de conquistar o reconhecimento do ensino de música na educação básica. Assim, a busca pelo espaço é marcada também pela necessidade de expressar o valor da música na formação das pessoas e suas finalidades na educação básica, para que se faça compreender a importância do ensino de música pelos sistemas escolares e a sociedade em geral.

Os principais aspectos destacados a partir dos textos analisados dizem respeito à importância de construir ou renovar concepções de educação musical, além de uma série de características elencadas para a valorização do ensino de música, incluindo a defesa da música como área de conhecimento.

Figueiredo (2005) acredita que existe a necessidade de um “trabalho árduo de convencimento não apenas dos estudantes na escola, mas de toda uma sociedade que valoriza ou não determinados aspectos considerados importantes na formação escolar” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23). Assim, é preciso que os profissionais da área sejam capazes de argumentar sobre a importância da educação musical nos contextos em que trabalham (FIGUEIREDO, 2005).

Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. Enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a educação musical escolar. As administrações públicas também necessitam dessa compreensão para que sejam apresentadas e apoiadas ações que ampliem a visão de música para além do divertimento e do entretenimento na escola. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25-26)

Fernandes (2004) menciona a desvalorização da área de arte pelos alunos e profissionais da escola por, supostamente, desconhecerem sua importância e o seu papel, embora o autor não explique exatamente qual seria esse papel. Na perspectiva de Sobreira (2008, p. 48), o valor atribuído ao ensino de música na escola “depende da concepção vigente a respeito das funções da música na formação do indivíduo”. A mesma autora indica que é necessário que a área apresente as concepções que defende e que as mesmas sejam difundidas (SOBREIRA, 2008). Porém, a autora salienta que há uma grande variedade de concepções presentes na área, muitas delas questionáveis, e que é preciso mudar a concepção de música como atividade periférica, embora não defina claramente que tipo de concepção a área deveria adotar.

Outros autores também indicam a necessidade de mudança nas concepções vigentes, na tentativa de promover uma maior valorização da música. Arroyo (2004) sugere a mudança em relação ao caráter polivalente do ensino de artes. Para Correa e Bellochio (2008), “é preciso modificar algumas perspectivas da escola sobre o trabalho com música”, de forma que se faz necessária a “conscientização de que a música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva” (CORREA; BELLOCHIO, 2008, p. 60). Essas perspectivas reivindicam uma especificidade para a área de música.

Algumas características levantadas pretendem valorizar o ensino de música, passando pela valorização da própria música e da sua prática. Parecem ser, entretanto, bastante diversas e, muitas vezes, ficam pouco explícitos os fundamentos que norteiam as ideias propostas.

Santos, M. (2005) lembra o “potencial das práticas musicais como elemento de expressão, comunicação, reflexão e crítica, como espaço de prazer e conhecimento” (SANTOS, M., 2005, p. 33). Para o autor,

[...] a música deve ser considerada elemento indispensável numa proposta educativa voltada para a formação humana de cidadãos livres, capazes de se apropriar do conhecimento acumulado na nossa época (suas memórias) e de dar prosseguimento criativo à autotransformação histórica da humanidade. (SANTOS, M., 2005, p. 33-34)

O autor destaca, assim, a música como prática e como formação humana, mas trata também da música como ponte entre a cultura dos alunos e a escola. Essa relação com a cultura também é abordada por Queiroz e Marinho (2007), que ainda ressaltam a particularidade da música no processo educativo.

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada universo social um importante espaço com significados, valores, usos e funções [...]. Tal fato faz do fenômeno musical um importante e significativo elemento da vida humana, capaz de expressar características diversificadas da relação do homem consigo mesmo, com a natureza, com a sociedade e com a cultura. Nesse sentido, a música é um importante sistema de expressão cultural e artística com valor educativo particular, que a insere no processo de transmissão de conhecimento como linguagem diferenciada de outras formas de estruturação e (des)organização dos saberes. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 70)

Esses autores se baseiam em outros autores para fundamentar suas defesas sobre a importância da música, seus benefícios e papéis na formação das pessoas. Entretanto, esses benefícios e papéis são, muitas vezes, expostos de forma ampla, como justificativas para ideias e projetos, e não com o foco em definir claramente a importância da música e os papéis que desempenha na formação humana.

A música também é vista como área que possui especificidades, embora possa contribuir também com outros aspectos da experiência e da formação das pessoas. Assim, critica-se o uso da música apenas pelo seu aspecto lúdico, para o desenvolvimento de habilidades secundárias à música e para embelezar as festividades da escola em datas comemorativas (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005). Há certa preocupação com a preponderância da presença da música nas escolas apenas como auxiliar a outros conteúdos (REQUIÃO, 2013). Isso porque, nesse caso, a música seria justificada por algo que outras atividades poderiam desenvolver, e não pelo seu próprio valor, não garantindo a presença do seu ensino na educação básica.

As características que justificam a importância do ensino de música são múltiplas e enfatizadas de maneiras diferentes, de acordo com cada autor. É possível verificar que essa característica, de apresentar justificativas e buscar o reconhecimento do valor da música e do seu ensino, percorre a literatura analisada

em todo o seu período. Isso sugere que a área parece sentir a necessidade de sempre expor seus sentidos para que sejam reconhecidos, como mais uma possibilidade de garantir o espaço para a docência de música na educação básica.

5.2.3 A docência requer a legitimação do espaço, através dos meios legais

Além do reconhecimento do valor do ensino de música na formação das pessoas, o espaço para a docência também precisa ser conquistado de forma objetiva. Nesse sentido, a literatura tem buscado discutir e encontrar soluções em termos de políticas públicas e de garantias legais para o ensino de música na educação básica.

A interpretação da legislação e de outros documentos oficiais permeia a produção analisada. Martinez e Pederiva (2013) abordam a presença/ausência do ensino de música na escola a partir de uma perspectiva histórica. As autoras fazem um apanhado da história da educação musical no Brasil, desde os jesuítas, passando pela criação das escolas normais, em 1835, pelo movimento Escola Nova, pelo nacionalismo, pelo canto orfeônico e pela instituição da educação musical, em 1961. Relatam o regime militar e a reforma no 1º e 2º graus da educação nacional (hoje, ensino fundamental e ensino médio), em 1971, em que a legislação (Lei nº 5.692/71) trouxe a obrigatoriedade do ensino de artes e implantou o termo “educação artística”. Relatam, assim, o período da polivalência, da criação dos cursos de licenciatura curta em educação artística e, depois, dos cursos de licenciatura plena em música. As autoras descrevem também o período da aprovação da atual LDB (Lei nº 9.394/96), que inseriu o termo “ensino de arte”, e também da Lei nº 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo da educação básica. Percebe-se, assim, que a história da educação musical é descrita com referência às diferentes legislações, como marcos importantes na direção da conquista do espaço para o ensino de música na educação básica.

De maneira semelhante, Fernandes (2004) apresenta uma reflexão sobre a possível abertura para o ensino de música na educação básica, como modalidade dentro da arte, desde a Constituição de 1988. Como base para a sua pesquisa, o autor comenta a legislação e outros documentos que regeram o ensino de artes no país.

A Constituição Nacional (1988), na Seção I – Da Educação, no artigo 206, diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. No artigo 210 normatiza-se a existência obrigatória de conteúdos, afirmando-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental”. Fica claro, então, que a Carta Magna impõe tanto o ensino da arte nas escolas como a fixação de conteúdos mínimos para todo o país. Isso mostra que, nos documentos posteriores à Constituição, era normal se esperar que a LDBEN/96, por exemplo, tornasse o ensino da arte como obrigatório e que fossem estabelecidos parâmetros curriculares que fixariam os conteúdos. Como a arte é obrigatória, os conteúdos mínimos, vistos por nós como sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), colocam a arte como componente curricular obrigatório e, assim, a música. (FERNANDES, 2004, p. 75)

Embora o autor utilize o pronome “nós”, a afirmação é uma interpretação pessoal e até discutível, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não tratam de conteúdos mínimos, mas são orientações não obrigatórias para o ensino nas escolas. Ao sugerir modalidades de arte, os PCN contribuem para a presença da música no currículo, mas não a instituem como conteúdo. Entretanto, o autor demonstra um esforço em construir um caminho interpretativo para a legislação que consolide um espaço para o ensino de música na educação básica.

Penna (2002) também relaciona a legislação a um espaço para o ensino de artes e, com isso, para a música na educação básica.

A Lei n.º 5.692, de 1971, em seu artigo 7º, determinava como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”, e desse modo ganharam espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música [¹⁵] – sendo que as artes plásticas até hoje predominam nas escolas. A implantação da Educação Artística foi marcada pela proposta polivalente, que concebia uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e era prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor, quanto para o 1º e 2º graus. A nova LDB – Lei n.º 9.394, de 1996 – mantém a obrigatoriedade, ao estabelecer que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). E continua a permitir a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, carecendo de uma definição mais precisa. (PENNA, 2002, p. 10-11)

¹⁵ Essas modalidades não estavam claramente definidas na LDB de 1971. Os documentos que seguiram (Parecer CFE Nº 1284/73 e Resolução CFE Nº 23/73), voltados para a formação de professores da área artística, propuseram as modalidades de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. A autora menciona o Desenho em outra parte do texto, não citada.

Dessa forma, a autora parece reconhecer que a legislação pode proporcionar um espaço para o ensino de música na educação básica. No entanto, questiona a imprecisão dos termos da legislação quanto à garantia desse ensino.

Ao considerar muitos dos aspectos abordados por esses autores, percebe-se que a ausência do ensino de música na educação básica tem sido vinculada diretamente à polivalência, praticada durante o tempo em que vigorava a Educação Artística na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 5.692/71 – (BRASIL, 1971).

O ponto culminante da influência e do próprio mal-entendimento da Arte-Educação na educação brasileira é a instalação da Educação Artística nas escolas com a Lei 5692/71 e, com ela, a polivalência. Esta traz sérias conseqüências, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica e, além disso, faz com que haja uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. (FERNANDES, 2004, p. 77)

Mesmo após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a prática da educação artística permaneceu nas escolas, prolongando indefinições e ambiguidades quanto ao ensino de música e também quanto à formação de professores para atuar nas diferentes modalidades de arte.

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade. (PENNA, 2004a, p. 20)

Ainda de acordo com Penna (2004a), os PCN estabelecem um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular, enquanto a LDB não se refere de forma precisa à área de arte (PENNA, 2004a). Esses documentos não garantem a efetiva presença da música na prática escolar.

Assim, quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica, através de alguma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. (PENNA, 2004b, p. 25)

Esse panorama de indefinições foi, aos poucos, gerando o movimento que culminou na aprovação da Lei nº 11.769/08, conforme sintetizam Martinez e Pederiva (2013):

Nos primeiros anos do século XXI aconteceu um movimento que demonstrou preocupação com o ensino de música especificamente. Esse movimento deu origem ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música [...]. O grupo era constituído por educadores, músicos, músicos-educadores, entre outros. Por meio do movimento, o grupo colheu assinaturas e deu origem ao Projeto de Lei nº 330/2006. A aprovação do projeto desencadeou na sanção da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, que inseriu o § 6º ao artigo 26 da vigente LDB nº 9.394/96. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 20)

Sobreira (2008), no entanto, ao discutir a obrigatoriedade da educação musical nas escolas públicas e suas implicações, tendo em vista a vigência da referida lei, sustenta que a simples obrigatoriedade não resolve os problemas da presença do ensino de música na educação básica.

Mas será que a obrigatoriedade seria benéfica ao ensino da música? [...] Com a implementação da lei, há disposição para enfrentar os embates e decidir a respeito das metodologias a serem aplicadas? O problema é que essas concepções utópicas nunca ajudaram a efetivar a presença da música nas escolas. Se há um consenso social e político de que o ensino de música seja tão importante e merece lugar específico na formação escolar, por que ainda temos tantos problemas para que ela seja contemplada nos concursos públicos como área específica? Após 11 anos de promulgação da LDBEN, constata-se que a maior parte dos concursos ainda busca o perfil do professor polivalente. Não seria melhor concentrar as energias na luta para uma modificação legal que estipule que os concursos para professores de artes contemplem provas específicas para cada modalidade? (SOBREIRA, 2008, p. 49)

Penna (2008), ao discutir a obrigatoriedade do ensino da música, num texto anterior à aprovação da Lei nº 11.769/08, também questiona a efetividade da obrigatoriedade para o ensino de música.

Isso indica que, pelo menos até o momento, qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica seria simplesmente inócua – ou até mesmo nociva, na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte. (PENNA, 2008, p. 60)

Para a autora, diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, os termos legais de alcance nacional podem não resultar em “efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas” (PENNA, 2008, p. 57). A existência de leis e outros documentos, embora sejam ferramentas importantes para a conquista do espaço, não garante a presença do ensino de música nas escolas. Sobreira (2008) questiona a implementação de leis, por não serem suficientes para realizar mudanças estruturais. Para Santos, M. (2005, p. 32), existe uma “distância entre o

país legal e o país real”, o que reforça essa percepção de que as leis, sozinhas, não garantem as práticas.

Soluções no papel não significam necessariamente mudanças na realidade, principalmente quando não se vinculam concretamente a movimentos organizados da sociedade. O Brasil tem uma curiosa tradição – que não deve ser só nossa – de leis que “não pegam”, isto é, que ficam apenas no papel. (SANTOS, M., 2005, p. 34)

Mendes e Carvalho (2012) reforçam a ocorrência dessa característica em relação à nova lei, ao mencionar que

[...] há quase quatro anos a Lei 11.769/08 (Brasil, 2008) que inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica foi sancionada e, até o momento, ainda buscamos formas de implementar a referida Lei que encontra obstáculos nas redes de ensino de todo o país. (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119)

Assim como comentam Martinez e Pederiva (2013) e também Requião (2013), ao constatar que, embora a aprovação da Lei nº 11.769/08 seja muito promissora, o prazo final para a adequação à lei já decorreu, mas sua implementação ainda não está concretizada.

Atualmente, professores e educadores musicais visualizam a possibilidade de um novo momento histórico com a publicação da Lei Federal nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que torna o ensino da música obrigatório na educação básica. Essa legislação entrou em vigor em 18 de agosto de 2008 e concedeu um período de três anos para sua implantação. No entanto, esse prazo já decorreu e é escassa a mudança nesse cenário. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 12)

[...] a Lei 11.769/2008, apesar de um avanço para a área da educação musical no sentido de determinar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, nos apresenta o imenso desafio de torná-la efetivamente uma realidade. (REQUIÃO, 2013, p. 100)

Esses dados mostram a luta constante da área pela legitimação do ensino de música por vias legais. É uma etapa, um passo necessário para garantir a presença da música em todas as escolas. Consequentemente, é um passo para garantir um espaço para a atuação dos profissionais da docência de música, isto é, os professores. É clara, no entanto, a visão de que a legislação, por si só, não é suficiente, pois os espaços legais precisam ser ocupados pelos sujeitos.

5.2.4 A docência precisa dos seus sujeitos

Não basta explicitar os sentidos e tampouco conquistar garantias legais para o ensino de música na escola. A docência de música na educação básica necessita de professores que atuem nas escolas. A produção analisada sinaliza uma preocupação com a escassez de professores ocupando esses espaços. Os principais aspectos que são apontados pela literatura analisada, como justificativa para essa ausência, são a falta de identificação dos licenciados em música com a escola básica, as condições de trabalho desfavoráveis nas escolas e as dificuldades encontradas na realização de concursos públicos e, como consequência, a preferência dos licenciandos em música por outros espaços de atuação. Além da preocupação com a presença de licenciados em música nas escolas de educação básica, a literatura também discute a participação de professores unidocentes no ensino de música nas escolas. Para isso, a literatura defende a necessidade da formação continuada para viabilizar o ensino de música na escola.

Penna, no início da década de 2000, já aponta para uma ausência significativa de professores de música em escolas regulares de educação básica (PENNA, 2002). Em texto posterior, a autora afirma que “somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública” (PENNA, 2004a, p. 24). Pires (2003) também indica a falta de professores, não havendo número suficiente de licenciados em música para assumir todos os níveis da educação básica naquela época. Beineke (2004, p. 37) pergunta: “Onde estão os alunos que nós formamos?”. Tourinho (2006), a partir de resultados de pesquisas de outros autores, reforça a sua suspeita de que os licenciados não ocupam os seus espaços na escola regular e isso, segundo a autora, pode contribuir para que a música não seja desenvolvida como forma de conhecimento nas escolas.

Esse parece ser um aspecto que ainda não está resolvido na área, tendo em vista que, em 2013, Sobreira retoma o problema da carência de professores, principalmente nas escolas públicas. Para a autora, “a maior parte dos alunos formados nas licenciaturas em música não leciona em escolas públicas” (SOBREIRA, 2008, p. 50). Uma das razões que parece justificar essa carência é a maior identificação dos licenciandos com a música do que com a docência na

educação básica, como ressalta Del-Ben (2011b)¹⁶, com base em resultados de entrevistas com licenciandos em música. Soares, Schambeck e Figueiredo (2014)¹⁷ também concluíram, com sua pesquisa, que muitos dos estudantes escolheram um curso de licenciatura em música porque desejam estudar música e não, necessariamente, ser professores de música na educação básica (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Alguns autores relatam condições desfavoráveis para o ensino de música na escola, que também podem levar os licenciados a não escolherem a escola como um espaço de atuação profissional. Penna (2002), Beaumont; Baesse; Patussi (2006) e Sobreira (2008) identificam uma série de dificuldades que, na sua perspectiva, afastam os licenciados em música do trabalho nas escolas de educação básica:

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc. –, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento. Sem dúvida, as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. No entanto, é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical.” (PENNA, 2002, p. 17)

Analizamos determinadas dificuldades narradas pelos/as professores/as no trabalho com música: inadequação do espaço físico; falta de materiais; carga horária diminuída na disputa por espaços com outras disciplinas; concepções do ensino de música como “cantoria”, “pura e simplesmente lazer”, “só para brincar”, “uma coisa a mais”, “um módulo a mais”; e falta de solicitação e incentivo da escola para efetivar o ensino dessa área. Ocorre, ainda, a restrição da presença dos/as professores/as de música apenas aos horários em que ministram as aulas, e o desconhecimento sobre o trabalho das professoras e demais atividades próprias do cotidiano escolar. (BEAUMONT, BAESSE; PATUSSI, 2006, p. 117)

Sabemos da carência de professores para atuar nas escolas da rede pública. A maior parte dos alunos formados nas licenciaturas em música não leciona em escolas públicas. [...] A evasão se justifica por um rol de problemas. Salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas. (SOBREIRA, 2008, p. 50)

As autoras acima enfatizam aspectos referentes às condições de trabalho desfavoráveis na escola, o que pode influenciar a atratividade da carreira docente do

¹⁶ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

¹⁷ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

licenciado em música. Santos, R. (2005), por sua vez, ressalta as exigências colocadas sobre os professores:

Exige-se do profissional que seja criador, rompa com os modelos ultrapassados, invente a solução. Por sua vez, ele quer experimentar conforto e segurança, experimentar o desejo de realização no trabalho, no seu projeto de vida e participação social. E estão aí as vozes dos alunos, a dizerem das distâncias entre projetos de formação e as necessidades do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea. (SANTOS, R. 2005, p. 55)

A docência de música na educação básica é apresentada como um trabalho mais difícil, mal remunerado e com poucos recursos para sua operacionalização. Por esses motivos, ao que parece, os professores de música formados nas licenciaturas preferem atuar em outros espaços, como as escolas de música, em que podem exercer um trabalho mais próximo de sua formação e prática musical e receber por ele uma melhor remuneração. Na visão de Penna (2003),

[...] os vários tipos de escolas de música são espaços de atuação que têm correntemente como referência a música erudita e orientações pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante, mantendo o valor da prática musical em si – e especificamente da prática instrumental. São, pois, instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que encontra ressonância na própria formação dos professores, ao mesmo tempo em que não é compatível com as difíceis condições de trabalho das escolas públicas de ensino fundamental e suas exigências desafiadoras [...]. Nesse contexto, então, as escolas de música tornam-se prediletas. (PENNA, 2003, p. 75-76)

A escola aparece na literatura como um lugar mais distante da realidade e dos desejos dos licenciados em música. Del-Ben (2011b)¹⁸ supõe que isso esteja relacionado a uma imagem negativa da profissão e defende que é preciso dar condições aos licenciandos para que conheçam e saibam lidar com os aspectos que envolvem o ensino de música na educação básica.

A escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar. Centrar a escola na aprendizagem de saberes poderá contribuir para que a educação básica possa, de fato, ser ocupada pelos licenciandos e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar música. (DEL-BEN, 2011b, p. 437)

¹⁸ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

Outro problema que dificulta a aproximação dos licenciados com a docência de música na educação básica está relacionado aos concursos públicos para o ingresso na carreira, como ilustra Bellochio (2003):

A inquietação se amplia quando percebo que os licenciados em música, formados para a atuação na educação básica, não têm tido expressivas oportunidades de realizarem concursos públicos para o quadro profissional, restando-lhes o espaço privado da educação básica ou outros espaços. (BELLOCHIO, 2003, p. 20)

Os concursos para professores são também referidos por Pires (2003), Penna (2004) e Grossi (2007). Pires (2003), ao investigar a identidade das licenciaturas na área de música, analisa o edital de um concurso em seu estado e verifica a predominância da polivalência, juntamente com a falta de abertura para professores licenciados em modalidades específicas de arte realizarem o concurso. A autora constata ainda que a prova do concurso prioriza conteúdos de artes visuais, em detrimento de outras modalidades, o que dificulta o ingresso de professores formados em música.

Penna (2004b) relata casos semelhantes, em que imperam, nas situações analisadas, concepções de polivalência, de forma que os conteúdos das provas para o ingresso na carreira não abrangem a área de música. Soma-se a isso a incoerência do discurso dos formuladores do concurso, ao afirmar o fim da polivalência, mas agir de forma contrária a essa concepção. Segundo a autora, isso gera, e é reflexo de, indefinições e ambiguidades na área de arte e, com isso, na área de música. Grossi (2007) mostra que o problema da polivalência persiste ao longo dos anos, ao analisar um edital de concurso realizado em 2006 no Distrito Federal e verificar as mesmas características apontadas pelas autoras anteriormente citadas, como: indefinição sobre a formação desejada, perfil polivalente e inadequação dos conteúdos das provas à formação específica dos professores.

Esse parece ser um problema que ainda não encontrou saídas eficazes na área de educação musical, tendo em vista que os resultados da pesquisa conduzida por Pereira e colaboradores (2014)¹⁹ indicam que permanecem indefinições e inconsistências que dificultam o ingresso dos professores de música na educação básica, embora o espaço para a música na escola pareça ter crescido nos últimos anos, por meio de editais específicos para atuação em música e também de editais

¹⁹ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

que nomeiam o cargo do futuro professor como professor de música. Os autores ressaltam que

[...] ao menos no âmbito dos editais analisados, ainda é pequeno o espaço garantido para a Música na educação básica, em função dos seguintes fatores: a frequência pouco expressiva de editais que exigem Licenciatura em Música, a recorrência dos termos Educação artística e Artes no conjunto dos editais analisados, o predomínio das áreas de Artes visuais e Teatro/Artes cênicas nos conteúdos programáticos, a permanência da ideia de atuação em mais de uma modalidade artística na maior parte dos editais e a porcentagem pouco expressiva de referências do campo da Música e da Educação musical nas bibliografias dos editais. (PEREIRA *et al.*, 2014)

Penna (2002) chama a atenção para outro aspecto da questão, que se refere à falta de disponibilidade de profissionais formados em música para atuar na educação básica.

Todo esse quadro coloca em cheque a visão corrente de que a reduzida presença da música na escola é decorrente da falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. Embora seja certo que a educação musical ainda precisa ser valorizada socialmente de modo mais amplo, cabe indagar até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola. Então, acreditamos que toda a questão também é válida em uma colocação inversa, ou seja: até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela. (PENNA, 2002, p. 17)

Assim, a autora responsabiliza também a área de educação musical pela não ocupação do espaço da escola. Para a autora, mesmo sem definições legais, há um espaço potencial, que, para se tornar efetivo, depende do compromisso dos profissionais da área.

A preocupação com a presença do professor de música na educação básica continuou mesmo após a aprovação da Lei nº 11.769/08, principalmente em torno das discussões geradas pelo veto de seu artigo 2º (BRASIL, 2008). Essas discussões dizem respeito à indefinição sobre qual professor deve atuar no ensino de música nas escolas, bem como à falta de professores com formação específica em música. Segundo Requião (2013), “uma das principais questões que norteiam as discussões sobre a implementação da Lei 11.769/2008 é a questão de quem seria o profissional habilitado a ser o responsável pelo conteúdo música na disciplina Artes”

(REQUIÃO, 2013, p. 96). Mendes e Carvalho (2012) ressaltam a falta de professores que possam assumir o ensino de música nas escolas:

Outro motivo que gera bastante debate e que dificulta a inserção da Lei 11.769/08 é a falta de professores com formação específica na área e, conseqüentemente, em condições de assumir as aulas de música, principalmente profissionais que estejam afinados com as diretrizes educacionais em geral e com as perspectivas e objetivos para o ensino de música na atualidade. (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119)

Essa preocupação refere-se à presença do professor licenciado em música em diferentes etapas da educação básica. Entretanto, é discutida também a atuação de professores unidocentes e a relação entre esses dois tipos de profissionais.

Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe. (PENNA, 2004a, p. 24)

De acordo com Figueiredo (2004), raramente são solicitados licenciados em música para os anos iniciais da escolarização, especialmente nos sistemas educacionais públicos. Para possibilitar o acesso ao ensino de música aos estudantes dessa etapa, propõe-se a atuação dos unidocentes, tendo em vista que várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica desses professores, mesmo na ausência de professores especialistas (FIGUEIREDO, 2004). A partir dessa perspectiva, os textos apontam para o fato de que o trabalho dos unidocentes é uma possibilidade a mais para a presença da música na escola.

Ter música na EI [educação infantil] e nos AIEF [anos iniciais do ensino fundamental] também faz parte da lei. Como os professores que atuam nesses níveis escolares são, em sua grande maioria, unidocentes, ou seja, organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento, sem contar com outro professor, entende-se que eles também deverão trabalhar com música na escola. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 54)

Entretanto, há limitações a considerar em termos da preparação desses profissionais para desenvolver o ensino de música na escola.

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Santos, M. (2005) relaciona as limitações dos professores unidocentes para lidar com o ensino de música na educação básica com a formação que eles recebem nessa área. Para o autor, isso justifica a ausência da educação musical nos primeiros anos da educação básica:

A ausência da educação musical significa, no entanto, que as atividades musicais nas séries iniciais do ensino fundamental têm sido conduzidas por pessoas que, embora possam ter interesse e gosto pela música, não têm formação específica nessa área. (SANTOS, M., 2005, p. 31)

Figueiredo (2004) também associa a falta de preparo dos professores unidocentes (a quem chama de generalistas) à ausência da educação musical nos primeiros anos da educação básica:

O resultado dessa falta de professores especialistas para essa faixa etária, associado ao despreparo dos professores generalistas para compreenderem e incluírem música em sua prática escolar, tem contribuído para uma ausência significativa da educação musical nos primeiros anos escolares. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Para Figueiredo (2004), a educação musical pode ser melhor abordada e desenvolvida se os professores receberem formação musical suficiente nos cursos universitários. A formação continuada de pedagogos e professores de outras áreas é apontada, assim, como um meio para possibilitar a atuação desses professores no ensino de música na educação básica. Para Figueiredo (2004; 2005), a formação musical dos professores generalistas é uma das possibilidades para que o ensino de música esteja cada vez mais presente no cotidiano escolar. Segundo Penna (2008), as atividades de formação continuada são essenciais para ajudar a rever concepções e construir alternativas, e propiciar ao profissional a reflexão e as ferramentas necessárias para a sua prática. Requião (2013, p. 98) reforça essa necessidade ao mencionar que “uma forma de contribuirmos com o trabalho com música nas escolas estaria na colaboração com formação inicial e continuada dos professores de artes, [...] e de professores generalistas”. Na mesma direção, Wazlawick e colaboradores (2013) acreditam que:

Ao trabalhar com uma proposta de formação profissional continuada de professores, que integra de forma sólida os aspectos da percepção, teoria e prática no próprio educador, este poderá trabalhar com propriedade de conhecimento primeiramente em si mesmo e auxiliar seus alunos na formação musical, inovando e (re)criando a prática pedagógica cotidiana nas escolas. (WAZLAWICK et al., 2013, p. 77)

A atuação dos unidocentes não significa a impossibilidade de atuação dos chamados professores especialistas em música nos anos iniciais da educação básica. A literatura reforça a ideia de que um profissional não substitui o outro na escola. Queiroz e Marinho (2007), por exemplo, sustentam que:

[...] é preciso ficar claro que a atuação desses professores não substitui o trabalho de um profissional com formação específica na área de música, mas sim se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas de ensino da música nas escolas. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75)

De forma semelhante, Figueiredo (2004) sustenta que os dois tipos de professores podem atuar na escola a partir de suas diferentes perspectivas. Dessa forma, “um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar” (FIGUEIREDO, 2004, p. 61).

A literatura analisada recomenda, assim, a integração entre unidocentes e especialistas em música nessa etapa. Bellochio (2001) foi precursora, no Brasil, em relação à proposta de que professores unidocentes e professores de música podem e devem trabalhar colaborativamente:

Longe de pensar que o professor desses anos [unidocentes] poderá substituir o professor especialista [licenciado em música], acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola. (BELLOCHIO, 2001, p. 45-46)

Dessa forma, entende-se que há possibilidades de atuação com o ensino de música para os diferentes tipos de profissionais, que podem ser potencializadas se estruturadas num projeto que envolva o trabalho dos unidocentes, licenciados em pedagogia, e dos licenciados em música. As alternativas citadas, portanto, vão em direção à ocupação do espaço para o ensino de música na educação básica, seja pelo professor unidocente, pelo licenciado em música ou pelo trabalho colaborativo entre os dois profissionais. Porém, embora sugira diferentes papéis para esses profissionais, a literatura não explora detalhadamente o que cabe a cada um deles.

5.2.5 Ações são necessárias para a conquista do espaço da docência

Para conquistar o espaço da música na escola, a literatura também destaca a necessidade de a área empreender uma série de ações. Alguns autores abordam a necessidade de um empenho coletivo para garantir o espaço do ensino de música na educação básica. Esse desafio é lançado, pela literatura analisada, como uma das condições para que a docência de música na educação básica possa acontecer.

Oliveira (2007, p. 54) destaca ações que, para a autora, podem ser “pontos para debates e trabalhos sobre a educação musical no Brasil”, dentre elas, ações políticas e educativas na área de educação e cultura; ações em direção à melhoria do ensino de música nas escolas básicas; ações de formação do professor de música; e ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada.

Santos, M. (2005, p. 34), de maneira ampla, sugere que, para que as mudanças aconteçam, é preciso “nos debruçar diante da complexidade da situação não para encontrar, mas para construir novos caminhos para a educação musical no Brasil”. Penna (2002, p. 8), por sua vez, ressalta a importância do compromisso “no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e suas necessidades próprias”. Já Beineke (2004) ressalta que as mudanças desejadas exigem posturas coletivas e que é preciso construir espaços para o ensino de música na escola pública, além de um “cenário” para tornar possível aquilo que se almeja.

Também são indicadas ações para a implementação do ensino de música nas escolas. Mendes e Carvalho (2012) sugerem que, para implementar o ensino de música nas escolas, é necessário atuar nos níveis das ações políticas, acadêmicas e práticas (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119). Esses autores afirmam que “ações conjuntas e articuladas em várias frentes de trabalho, porém com o mesmo fim, são formas de preencher as lacunas que emperram a progressão da implementação do ensino de música na escola” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 128).

Para a realização das ações, os sujeitos são convocados, sejam os professores ou outros profissionais da educação, de forma individual, sejam os profissionais da área de educação musical, num sentido coletivo, como exemplifica Bellochio (2001).

Afinal, como realizar mudanças, se efetivamente não estivermos engajados, de modo coletivo, em aspirações e formas de realização educacional [...]? Tal transformação implica não só passar pelo trabalho dos professores, mas também pelas equipes diretivas que coordenam os espaços escolares. As transformações são produzidas coletivamente, e não de modo isolado ou por imposições. (BELLOCHIO, 2001, p. 46)

Arroyo (2004) ressalta “a persistência que cada profissional da área precisa ter para rompermos com o ‘círculo vicioso’ da presença/ausência da música da educação básica e com a exclusão da música do ensino de Arte” (ARROYO, 2004: 34). Penna (2004b) também sugere esse posicionamento dos sujeitos, ao afirmar que “a realização efetiva desse potencial [da música na escola] depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos múltiplos espaços possíveis” (PENNA, 2004b, p. 27). No mesmo sentido, Beaumont (2004) se refere aos sujeitos e também aos órgãos envolvidos com o ensino.

Consideramos, por isso, que a efetividade do ensino disciplinar de Música é tarefa a ser discutida e realizada por todos os envolvidos e comprometidos com o ensino escolar: professoras, especialistas, gestores, pais, mães, alunos, órgãos governamentais municipais e estaduais da área de educação e universidades. (BEAUMONT, 2004, p. 53)

Figueiredo (2005, p. 25), por sua vez, convoca os profissionais da área de artes a construir “um espaço digno para o ensino de cada linguagem artística nos diversos níveis da educação escolar”.

Ressalta-se, ainda, dentre as ações necessárias, a importância da ação das universidades, principalmente no sentido da aproximação com a escola.

Implementar mudanças demanda trabalho coletivo e compartilhado. Contudo, vivemos a ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação *na* academia (intra e interdepartamentos) e da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio. (SANTOS, 2003, p. 67)

Beineke (2004) focaliza essa ideia no compromisso das instituições de ensino superior com as políticas públicas e com a escola. Para a autora, as universidades são produtoras de políticas públicas, de acordo com a sua visão: “Falo então do olhar ‘de dentro para fora’ para as políticas públicas, isto é, das políticas públicas que nós estamos auxiliando a tecer nos nossos cursos de licenciatura, individualmente ou em algumas redes institucionais” (BEINEKE, 2004, p. 35).

Já Mendes e Carvalho (2012), passam a visão de que as instituições de ensino superior têm o papel de assessorar as escolas na busca pela melhoria do ensino.

É nosso papel, como professores formadores, assessorar as redes de ensino para que o ensino de música nas escolas aconteça com qualidade e, para isso, precisamos nos aprimorar e profissionalizar para valorizar a nossa profissão. A presença da universidade criando meios para a formação docente (inicial e continuada) é um dos recursos mais importantes de assessoramento. Isso não só incentiva os novos ingressos no curso de graduação em música, como desperta um estado de segurança os professores já atuantes que passam a se sentir amparados com informações, materiais para suporte e a clareza de que a área de música é séria e comprometida. Com isso as redes se sentem fortalecidas para enfrentar o desafio da inclusão da música na escola. (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 129)

A literatura sugere diversos tipos de ações, sejam individuais ou coletivas, para garantir o espaço da docência de música na educação básica e também para a melhoria de suas condições nas escolas. Os sujeitos e as instituições responsáveis pelo ensino são convocados a agir na direção dessa conquista e da qualificação do ensino de música na escola.

Neste subcapítulo, foram apresentados dados referentes às asserções sobre a docência identificadas na literatura analisada. Isso possibilita uma noção de como a docência tem sido tratada pela área. Asserção é sinônimo de afirmação. Assim, a análise procurou compreender o que a área tem afirmado sobre a docência, o que nem sempre está explícito de maneira direta. As asserções destacadas são o resultado de interpretação e de escolhas que surgiram com a leitura e análise dos textos. Isso não exclui a possibilidade de outras ideias latentes terem ficado na espera de um desenvolvimento. A seguir, serão apresentados dados sobre o que a literatura estudada espera da docência de música na educação básica, com o foco no docente.

5.3 EXPECTATIVAS LANÇADAS SOBRE OS PROFESSORES

Os resultados que seguem foram encontrados ao buscar responder quais são as expectativas lançadas sobre os professores em termos de conhecimentos, ações e condutas. Essas expectativas, de forma semelhante às asserções, foram destacadas por sua ênfase em algum período, frequência ou por serem elemento de

compreensão para algum aspecto considerado importante. As informações foram recolhidas a partir do mesmo roteiro utilizado para o registro dos dados.

A palavra expectativa denota a condição de quem espera algum acontecimento, que pode ser apenas uma possibilidade, e não, necessariamente, algo que vai acontecer. Por essa razão, as expectativas identificadas na literatura estudada são apresentadas na forma de perguntas.

5.3.1 O que o professor deve saber?

A literatura estudada trata, dentre outros aspectos da docência, da formação dos professores e dos saberes necessários para a sua prática pedagógico-musical. Boa parte da produção se inicia na primeira década dos anos 2000, ao refletir um contexto de mudanças ocorridas na legislação. Passa pela busca da identidade das licenciaturas e dos saberes necessários à docência de música, de acordo com as novas diretrizes para a formação de professores, e trata, também, dos espaços de atuação para os quais os licenciados devem ser formados. Discute, ainda, a formação musical dos pedagogos.

Destacam-se, nas discussões, a relação entre teoria e prática na formação dos professores e a importância de conhecer as realidades e estabelecer parcerias entre as universidades e as escolas. Ressalta-se a importância de formar professores reflexivos, tendo a pesquisa como principal ferramenta. Discute-se, também, a relação entre saberes pedagógicos e saberes musicais dos professores de música.

Como visto anteriormente, a discussão sobre a formação docente atravessa a literatura analisada. A partir de 2003, essa discussão é mais constante, o que parece ter sido amplificado pelas reformas curriculares nos cursos de licenciatura, geradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Os textos relatam, naquele contexto, “um momento de intensa renovação curricular nos cursos superiores de música e implantação de novos cursos” (SOUZA, 2003, p. 8) e, também, um “tempo de implementar as mudanças, concretizar os projetos pedagógicos” (SANTOS, R., 2003, p. 67). Arroyo (2004) observa que aquele foi um período marcado pela reformulação dos projetos

político-pedagógicos dos cursos de música, em especial os de formação de professores, e pelas novas diretrizes oficiais que norteiam a reformulação desses cursos. Da mesma forma, Queiroz e Marinho (2005) reforçam esse movimento em torno das novas diretrizes:

Os cursos de música das universidades brasileiras, principalmente as licenciaturas, passam por um momento de redefinição e de buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área. [...] os cursos de licenciatura em música vêm sendo reestruturados em suas bases curriculares, com a elaboração de projetos políticos pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84)

Juntas, a LDB de 1996 e as diretrizes dos cursos de graduação nas diferentes modalidades de artes, em se tratando das licenciaturas, ofereceram possibilidades para se modificar a concepção da formação de caráter polivalente para a formação específica em cada modalidade de arte. Pires (2003) relata, porém, que coexistiram na prática, naquele período, as licenciaturas específicas e as licenciaturas em Educação Artística. Isso pode ter contribuído para a persistência de indefinições e ambiguidades, como ressalta Penna (2004b), por conta dos resquícios da polivalência, que estava em prática há muitos anos.

A isso tudo se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? (PENNA, 2004b, p.24)

Além disso, diferentes nomenclaturas foram adotadas simultaneamente para os cursos de graduação em música. Isso foi um aspecto que trouxe problemas para a área, pois, de acordo com Pires (2003, p. 86), “a diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior”.

Desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de arte em geral, e da música em especial: múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; além da presença da polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de música. (PIRES, 2003, p. 84)

Contudo, as diferentes nomenclaturas representam diferentes formas de se conceber a licenciatura em música, aspecto que se reflete nos saberes considerados necessários à formação dos professores de música e também nos espaços de atuação para os quais serão formados.

Outro aspecto da discussão sobre a identidade das licenciaturas trata da relação com o bacharelado. As diretrizes para a formação do professor da educação básica (BRASIL, 2002) trazem uma nova relação entre os dois cursos, em que a licenciatura apresenta características próprias e, por isso, demanda um projeto específico. “Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (BRASIL, 2002). Bellochio (2003) lembra que as diretrizes

[...] salientam a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação de professores da educação básica, o qual supera fragmentações históricas e, em alguns casos, práticas presentes, as quais fazem com que a licenciatura seja considerada um apêndice dos cursos de bacharelado. (BELLOCHIO, 2003, p. 19)

Queiroz e Marinho (2005) também se orientam por essa determinação e refletem sobre as diferenças entre os dois cursos.

Assim, podemos encontrar esses dois universos da área da música, no que se refere aos seus cursos de graduação: um que visa a formação do músico (bacharelado), e outro que tem como objetivo a formação do professor para a atuação no ensino da música (licenciatura). Universos estes que constituem a área como um todo, mas que têm campos de atuação diferenciados – não excludentes –, com competências específicas que particularizam as definições estruturais, políticas e pedagógicas de seus cursos. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84)

As renovações propostas pelas diretrizes acompanham um momento de mudanças na educação, que exigem um novo direcionamento do olhar para uma formação de professores que abranja o contexto social, político e econômico (HENTSCHE, 2003). Para a autora,

[...] as mudanças propostas [naquele contexto] estão muito longe de serem mudanças cosméticas, de grade, de súmula ou carga horária. Elas demandam uma mudança total de paradigma educacional, das práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdo, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional em nível de graduação, diferente do que vem sendo praticado. (HENTSCHE, 2003, p. 54)

Essa afirmação ajuda a contextualizar as preocupações do período relatado. Contudo, os aspectos levantados pela autora são abrangentes e não estão definidas quais seriam essas mudanças, nem aonde se pretende chegar. Entretanto, percebe-se que é um período em que se intensificaram as reflexões sobre os saberes e competências necessárias à formação do professor de música. É o que parece reforçar Souza (2003) ao apontar que, “mais do que nunca, falamos em formação e qualificação de profissionais que possam dar conta dos desafios propostos para quem hoje lida com educação” (SOUZA, 2003, p. 8). Tal preocupação suscita a busca por formas de organização dos cursos de formação.

Uma mudança representativa trazida pelas novas diretrizes está relacionada ao equilíbrio entre teoria e prática na formação de professores. Destaca-se a importância da prática desde o começo da formação, conforme ressalta Beineke (2004):

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica [...] apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da idéia de que a prática de ensino é “a última coisa” do curso, uma “aplicação prática” de conhecimentos teóricos, a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica. (BEINEKE, 2004, p. 36)

Para Figueiredo (2005, p. 22), a formação precisa cada vez mais estar “atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos”. Para isso, é preciso promover a aproximação entre a universidade e a escola, como já indicava Bellochio em 2001:

Aproximar esses polos educacionais de formação e ação profissional do professor é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo 'real', no caso, mundo musical real, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional. (BELLHOCHIO, 2001, p. 44)

Alguns anos depois, com base no que expõe Sobreira (2008), é possível perceber que a necessidade de aproximação dessas instâncias ainda parece ser uma demanda da área.

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um

modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto. (SOBREIRA, 2008, p. 51)

Percebe-se uma ênfase no incentivo às parcerias entre escolas e universidades, mas nem sempre está claro como seriam realizadas. A forma como essa proposta aparece na literatura analisada mantém a perspectiva das instituições de formação de professores. Porém, parcerias não podem ser impostas. Há que saber se as escolas desejam essas parcerias e quais as suas reais necessidades.

Inserese nessa aproximação a reflexão sobre o estágio supervisionado. Tourinho (1995), num dos primeiros números da Revista, já apontava para o estágio como uma possibilidade de aproximação da formação com a realidade da profissão. Para a autora, a ideia é que,

[...] através do estágio, o professor tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino [...]. Durante o período de estágio, os futuros professores de música deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar ideias sobre ensino e aprendizagem musical. (TOURINHO, 1995, p. 36)

Por ser um período inicial da produção da Revista e anterior às referidas diretrizes, percebe-se o direcionamento para um reconhecimento da prática profissional no contexto escolar, reforçado pelos termos experimentar e testar. Mais tarde, a perspectiva se transforma, como sinalizam Mateiro e Téó (2003), ao abordarem o planejamento a partir dos relatórios de estágio. Nesse período, a discussão sobre o estágio parece buscar o ajuste com as reformulações curriculares e o pensamento corrente no período.

Levantamos também a necessidade de um currículo mais voltado para a prática pedagógica. Talvez a possibilidade de práticas plurais, espalhadas durante a graduação, com acompanhamento inicial, crescente complexidade de tarefas e atividades, sendo algumas delas estabelecidas em conjunto com o professor, na universidade: tudo com o intuito de alcançar a naturalidade no processo de ensino, o conhecimento das funções e necessidades do contexto habitado pelo professor de música e, enfim, o crescimento e a consecutiva valorização do profissional em educação musical.

O intuito final é unir esses processos à prática pedagógica, não só durante o período de estágio, mas também na universidade e nas instituições de ensino onde ele é praticado, para que possamos contribuir com o sucesso dos futuros estagiários em educação musical durante esta complicada, porém insubstituível, etapa da sua formação acadêmica. (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 95)

Entre os textos selecionados, apenas o trabalho de Tourinho (1995) tem o foco no estágio, embora outros (BASTIÃO, 2010; BEINEKE, 2004; BELLOCHIO, 2002; 2003; CERESER, 2004; MATEIRO; TÉO, 2003; MONTANDON, 2012; PENNA, 2007; PIRES, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005; RIBEIRO, 2003) abordem o estágio como tema secundário. A presença dessa discussão sobre o estágio nos textos ressalta sua importância na formação para a prática profissional do licenciado em música. Isso leva à reflexão sobre uma possível carência de discussão mais específica sobre os estágios, uma vez que, embora apontado como tema importante, não há muitas pesquisas e discussões que focalizem o estágio curricular na literatura analisada. Ao ampliar a busca por textos sobre o tema dos estágios nos anais de eventos da ABEM, é possível perceber que há muito mais trabalhos que focalizam as discussões nos estágios, principalmente se forem incluídos os relatos de experiências de práticas de estágio. Trabalhos sobre esse assunto, entretanto, não têm ganhado continuidade e aprofundamento, por meio da sua publicação como artigos.

Outro aspecto apontado pela literatura analisada trata da necessidade de formar profissionais críticos e reflexivos.

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas. (DEL-BEN, 2003a, p. 32)

Nesse sentido, a literatura trata da importância de desenvolver a pesquisa na formação, pois, conforme Penna (2007), a pesquisa “é fundamental para garantir uma postura crítica e reflexiva, capaz de analisar os desafios de diferentes contextos educativos, de modo a construir alternativas adequadas para a sua atuação docente” (PENNA, 2007, p. 54). A pesquisa relacionada à formação foi abordada anteriormente também por Souza (2003, p. 8), que indica a pesquisa como uma aliada, “ao contribuir para uma visão crítica do mundo”.

Outra preocupação que pode ser identificada refere-se ao equilíbrio entre saber música e saber ensinar (ou entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos). Segundo Penna (2007, p. 49), “não basta tocar para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica”.

Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical. (PENNA, 2007, p. 53)

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53)

Del-Ben (2003a, p. 31) também aponta que, para ensinar música, “não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar”, sendo importante “buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores” (DEL-BEN, 2003a, p. 31). No mesmo sentido, Bellochio (2003) propõe que,

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. (BELLOCHIO, 2003, p. 20)

A autora procura, então, identificar saberes docentes na área de música, entre saberes pedagógicos, musicais e pedagógico-musicais.

Em primeiro lugar, entendo que o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. (BELLOCHIO, 2003, p. 20)

Alguns anos mais tarde, Furquim e Bellochio (2010) reforçam a discussão sobre os saberes docentes do professor de música, e enfatizam a integração entre os saberes pedagógicos e os saberes musicais.

Esse conhecimento formativo necessita ser desenvolvido nas interfaces da formação musical e pedagógico-musical, sendo integrado às atividades de viver e aprender música e saber como transformar essas internalizações em

potenciais para o ensino, articulando a música com as demais áreas do saber que configuram e estruturam a formação e atuação do pedagogo. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 61)

Discussões sobre os saberes docentes podem ser encontradas também em Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), que apresentam um conjunto de estudos e pesquisas sobre esse tema. Para as autoras, é importante para a profissionalização docente investigar a natureza dos saberes docentes e a forma como se manifestam, para a compreensão da profissão de professor de música (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Entretanto, as autoras não definem quais são esses saberes. Isso sugere que, embora a literatura analisada aponte para a importância de se discutir os saberes docentes, são poucos os autores que focalizam esse tema e não há uma definição objetiva desses saberes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), no entanto, apresentam uma relação de como deve se constituir a formação de professores, de forma mais precisa:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p. 3)

Os saberes destacados ultrapassam o saber música e o saber ensinar, incluindo o conhecimento mais amplo do mundo, da cultura, da profissão e das pessoas. Tais aspectos se aproximam da definição de docência apresentada anteriormente, em termos de valorização das relações sociais e do desenvolvimento científico e cultural, além das especificidades do ensino e do conhecimento da área específica.

A discussão sobre os saberes não acontece descolada dos espaços de atuação profissional, dentre eles a educação básica. Del-Ben (2003a), por exemplo,

aponta para a necessidade de relacionar a formação do professor à sua atuação profissional:

Isso parece ser fundamental na medida em que, já há algum tempo, estamos ouvindo e dizendo que há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares. (DEL-BEN, 2003a, p. 29)

Consideradas as múltiplas possibilidades de atuação do licenciado, os autores apresentam seu posicionamento em relação ao tipo de formação que deve ser promovido. Predominam propostas que defendem uma formação ampla e diversificada, que atenda a múltiplos espaços. Esse parece ser um desafio para a área e dificulta ainda mais a definição precisa dos saberes necessários à formação docente.

Kleber (2003) expõe que a discussão nas universidades (naquele momento) gira em torno da impossibilidade de se restringir a formação a uma única perspectiva, e que essa formação deveria oferecer as bases para a atuação profissional em múltiplas direções e situações imprevisíveis. Por outro lado, a autora considera que “é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso” (KLEBER, 2003, p. 59).

Para Queiroz e Marinho (2005, p. 83), o contexto educacional demanda por “novas configurações pedagógicas que permitam aos profissionais atuantes nessa área lidar com diferentes contextos, situações e possibilidades de ensino e aprendizagem”. Para isso, a formação precisa ser ampla, a fim de abranger diferentes espaços.

Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor de música é hoje um dos maiores desafios dessa área. Nessa perspectiva, fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 83-84)

Os autores apresentam o projeto político pedagógico para o curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba e, com isso, refletem sobre a necessidade de oferecer uma formação aberta a diferentes espaços de atuação.

Temos que buscar novas concepções, (re)definir conteúdos e objetivos, ampliar as dimensões pedagógicas e, principalmente, considerar e contemplar a diversidade da área, entendendo que não é mais concebível pensar em cursos que promovam uma formação restritiva e unilateral, formando profissionais com uma visão limitada e elitista do fenômeno musical. É preciso, de fato, encontrar estratégias e caminhos que dêem aos professores de música os conhecimentos necessários para atuar de forma competente no seu campo de trabalho, o que somente será possível a partir de propostas de formação abrangentes, que tratem a música de forma ampla e contextualizada com as realidades e as necessidades de cada universo educacional. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 90)

Contudo, não se define objetivamente como a formação num único curso poderia dar conta de todas essas expectativas, sem correr o risco de aligeirar e fragmentar a formação. Del-Ben (2003a, p. 32) propõe como alternativa a flexibilização “dos percursos de formação dos professores de música, relacionando-os aos múltiplos espaços de atuação profissional”, de modo a “superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única”. Nesse sentido, os próprios licenciandos teriam a possibilidade de traçar sua trajetória de formação, de forma reflexiva e mais voltada para seus interesses profissionais. Entretanto, a aproximação da formação aos campos de atuação parece ser uma tarefa bastante complexa, para a qual os autores não apontam soluções finais.

A formação musical dos professores unidocentes faz parte das discussões sobre formação. Conforme Bellochio (2002), a formação de professores não especialistas é um dos polos das investigações sobre o ensino de música na educação básica, em paralelo com a formação de especialistas em música. Em conjunto com as asserções sobre a docência que tratam da ocupação do espaço para o ensino de música na educação básica também por esses professores, as expectativas sobre essa ocupação refletem sobre a formação de professores unidocentes para atuarem nesse espaço. A literatura aponta que, mesmo sendo considerada um conhecimento a ser ensinado pelos professores dos anos iniciais da escolarização, a música ainda não tem sido contemplada na formação inicial em pedagogia. Assim comenta Figueiredo (2004) ao tratar da formação musical de professores:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Penna (2004b) menciona a inadequação dessa formação em relação ao que propõe os PCN:

Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª à 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas. (PENNA, 2004b, p. 24)

Dessa forma, seria importante que esses profissionais fossem preparados para lidar com música em sua profissão. É o que sugere Bellochio (2003), ao expressar o desejo de que o ensino de música esteja presente na educação básica.

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. [...] Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. (BELLOCHIO, 2003, p. 20-21)

Em texto mais recente, Bellochio, em coautoria com Furquim, continua a defender a formação musical no curso de pedagogia, e utiliza-se da lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música (BRASIL, 2008) como uma das bases de sua colocação.

Compreende-se que a área de música, na formação profissional do licenciando em pedagogia, constitui-se em um dos saberes que compõem a totalidade dos conhecimentos necessários à estruturação, implementação e avaliação da prática da unidocência na escola de educação básica. Do ponto de vista da formação acadêmico-profissional na pedagogia, que tem como base a docência nos primeiros anos da educação básica, considera-se a área de música como um conhecimento que constitui parte da educação básica e que, a partir da Lei 11.769/08, coloca-se como conteúdo obrigatório na escola. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 54)

Percebe-se, pelos anos de publicação dos textos, que essa discussão perpassa toda uma década. Talvez nos últimos anos, sob a influência da Lei nº 11.769/08, possa ter havido alguma alteração nesse sentido, com mais cursos de pedagogia que ofereçam o ensino de música a seus alunos. Entretanto, na literatura analisada, até então, não há novas asserções nesse sentido.

Os textos apontam, ainda, que a formação inicial não encerra a preparação dos professores, sendo que a formação acontece ao longo da experiência profissional. Com isso, são criadas iniciativas que procuram desenvolver formação continuada para esses professores, tais como cursos, oficinas e projetos. Correa e Bellochio (2008) investigam as contribuições, de oficinas de música de um programa

de formação oferecido pela universidade, na formação musical e pedagógico-musical de unidocentes. O projeto

[...] ofereceu instrumentalização às futuras professoras para que, durante a prática, pudessem estabelecer conexões entre aquelas experiências mais representativas de formação e a relação de como ensinar conteúdos específicos da música. (CORREA; BELLOCHIO, 2008, p. 57)

Por ser um espaço de formação musical caracterizado como diferenciado entre os cursos de pedagogia, foi considerado pelas entrevistadas como meio de aprofundamento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais necessários para o trabalho com música durante a unidocência. (CORREA; BELLOCHIO, 2008, p. 57)

Para as autoras, iniciativas como essa poderiam ser incentivadas. Em combinação com essa perspectiva, outros autores também sugerem a formação continuada de unidocentes através de cursos e oficinas. É o caso de Queiroz e Marinho (2007), que, ao apresentar uma proposta de educação musical na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, comentam alguns dos seus resultados:

Fundamentalmente podemos afirmar que o trabalho, realizado principalmente nas oficinas, pôde contribuir para ampliar as perspectivas sobre formas e conteúdos para se trabalhar a música nas escolas, rompendo com certos preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento uma educação musical consistente. O trabalho deixou evidente, ainda, para os professores que eles podem contar com os materiais disponíveis na escola e que a criatividade e a estruturação de propostas, a partir de músicas vivenciadas pelos alunos e de práticas desenvolvidas por eles mesmos para o universo escolar, são caminhos possíveis para construir rumos consistentes para a educação musical nas escolas.

Finalmente, percebemos que a proposta não só apresentou perspectivas importantes para a formação dos professores como também alicerçou reflexões para a construção de alternativas para a educação musical nas escolas de educação básica. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75)

Destaca-se, nesse relato, a percepção de que formações desse tipo podem ampliar as experiências dos professores e ainda alicerçar reflexões para a educação musical na educação básica. O mesmo pode ser notado no trabalho de Wazlawick e Maheire (2008), que relatam uma oficina de canções e sensibilização com professoras da educação infantil. Como resultados, as autoras destacam que “as educadoras passaram a trabalhar de modo mais seguro, integrado, responsável e criativo com todos esses recursos junto a seus alunos, pois se ‘apropriaram’ desse fazer” e que “certamente foi uma ampliação de suas possibilidades” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p. 89).

Kebach, Duarte e Leonini (2010) também relatam uma oficina, inserida como parte de uma pesquisa, que foi oferecida para professoras que não haviam recebido anteriormente formação musical. A expectativa dos autores segue no mesmo sentido, de oferecer novas possibilidades para professores sem formação musical.

Portanto, o objetivo principal das oficinas pedagógicas de musicalização deve ser o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada participante.

As interações na oficina devem provocar mudanças de atitudes e conceitos em relação às ações musicais. (KEBACH; DUARTE; LEONINI, 2010, p. 68)

O mesmo ocorre, ainda, no artigo de Wazlawick e colaboradores (2013), que apresentam os resultados de curso de extensão cujo objetivo foi “capacitar e instrumentalizar os participantes para realizarem atividades musicais, visando desenvolver e aprimorar seu conhecimento musical teórico-prático, para estarem aptos a trabalhar com essas atividades com seus alunos na escola” (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 82). Como resultados do curso realizado, os autores relatam que

[...] os professores unidocentes participantes do curso aumentaram seus saberes, e com isso podem compreender melhor seus contextos de vida e de atuação profissional, desenvolvendo de modo qualitativo o aspecto cognitivo-intelectual, estimulando o senso crítico e a percepção da realidade, ampliando, de modo geral, sua autonomia no fazer educacional. Certamente o desenvolvimento desses aspectos se reflete diretamente em seus resultados em sala de aula, junto a seus alunos. (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 84)

Destaca-se, ainda, a expectativa de que o trabalho nas oficinas possa ser multiplicado pelos professores em outros contextos:

Os professores apreendem os conteúdos e práticas a eles ensinados, mas, mais que isso, se tornam multiplicadores desses conhecimentos: começam a ser preparados/formados para as tarefas na área musical que podem desenvolver com seus atuais e futuros alunos. (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 84)

Bellochio (2001), que realiza um trabalho compartilhado com estagiárias de Pedagogia e professoras já atuantes, parece descrever os resultados da integração de maneira mais precisa:

Trabalhando com a mediação do conhecimento musical dos alunos, o professor [unidocente] poderá fazer leituras que interrelacionem hipóteses presentes na construção desse conhecimento com o desenvolvimento dos alunos em outros campos cognitivos. Outra constatação é que os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do som. Também

podem trabalhar com produção de ambientações sonoras, composições, improvisações e escrita com grafias não convencionais etc. Desse modo, não trabalham só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; realizam construções e apreciações musicais junto a seus alunos, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais. (BELLOCHIO, 2001, p. 45)

A partir dos exemplos citados, percebe-se a predominância de uma visão otimista acerca dos resultados de iniciativas como essas. Entretanto, há que se refletir sobre o potencial efetivo dessas oficinas, que, embora possam ser produtivas, muitas vezes, surgem como medidas de curto prazo para a prática pedagógico-musical de unidocentes, e se tornam as únicas aproximações desses profissionais com a música em sua formação.

Esse conjunto de aspectos, que trata do que a literatura considera que o professor da educação básica precisa saber, vincula-se às asserções sobre a docência, no sentido de que o espaço para a docência de música na educação básica precisa ser ocupado, pois, para isso, são necessários professores formados e preparados para lidar com a música na escola, embora eles também sejam preparados para outros espaços. São necessárias também ações que promovam essa formação, tanto inicial quanto continuada. Porém, não se definem de modo preciso os saberes docentes, nem os espaços de atuação do professor que é formado, o que pode comprometer a construção da identidade do docente de música na educação básica.

Há uma tendência em tratar a formação como algo que nutre as práticas, o que parece valorizar a dimensão da profissionalidade. Porém, Bellochio (2003, p. 18) lembra que: “Por certo não é uma relação simplista, em que a lógica desembocaria na equação: ‘se melhorar a formação do professor, no caso do professor de educação musical, os problemas da área, automaticamente, estarão resolvidos’”. Ao mesmo tempo, há todo um movimento em torno de trazer as práticas para enriquecer a formação. A literatura sugere, assim, a existência de pares: formação e atuação, teoria e prática, universidade e escola, saberes musicais e saberes pedagógicos, como dimensões que precisam ser tratadas de modo conjunto e complementar.

5.3.2 O que o professor deve fazer?

Além de expectativas sobre o que os professores devem saber, há também expectativas sobre o que eles devem fazer, isto é, sobre sua prática docente. Os textos apresentam propostas de abordagens para as práticas pedagógico-musicais, com indicações que vão desde a defesa de paradigmas educacionais para fundamentar as práticas até aspectos do trabalho diário do professor de música, como a escolha do repertório para as aulas.

A literatura analisada aponta para a construção de pedagogias críticas e práticas reflexivas, em detrimento de abordagens conservadoras rígidas (BEINEKE, 2001; PENNA, 2007; 2010; RIBEIRO, 2008). Essa perspectiva questiona processos arraigados da docência de música que foram, por muito tempo, pouco profícuos ao desenvolvimento criativo e crítico dos alunos. Para Loureiro (2004, p. 67), “o momento atual [naquele contexto] vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir”.

Os textos tratam da importância de valorizar as práticas musicais, priorizando o fazer musical, que é uma abordagem considerada mais significativa para os alunos (BASTIÃO, 2010; BEINEKE, 2008; 2011; BENEDETTI; KERR, 2008; MARTINEZ; OLIVEIRA, 2006; PEDERIVA, 2013; SANTOS, 2011; SANTOS, R., 2005). Santos (2011), por exemplo, propõe uma abordagem de ensino que vá direto para a prática e, em sentido semelhante, Santos, M. (2005, p. 33) aponta para “o potencial das práticas musicais como elemento de expressão, comunicação, reflexão e crítica, como espaço de prazer e conhecimento”.

Além do fazer musical, outras propostas sugerem a promoção de experiências significativas ao aluno. Para Loureiro (2004), os conteúdos devem ter significado cultural para os alunos e devem emergir do seu próprio meio para, depois, “possibilitar aos alunos meios para uma aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências” (LOUREIRO, 2004, p. 72). Para Souza (2013),

[...] é necessário preencher de significados reais as aulas de música, se quisermos que o fenômeno musical seja compreendido e incorporado. Enquanto isso não ocorrer, os alunos continuarão distinguindo aula de música de música propriamente dita. Em outras palavras, eles continuarão entendendo que música é o que eles ouvem em casa, pelo rádio, TV e internet, enquanto a aula de música não trata de música necessariamente.

Romper com esse cenário só será possível mediante diálogo e troca de experiências, tanto de professor para aluno, quanto de aluno para aluno. Além disso, é necessário incorporar nas didáticas atividades que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo de modo significativo. (SOUZA, 2013, p. 61)

Cabe observar que, mesmo atendendo ao gosto musical dos alunos, a prática musical realizada na escola não será necessariamente igual à prática musical que ocorre fora dela, o que não significa que aquela será uma experiência ruim ou sem significado para os alunos. De modo mais amplo, cabe questionar se música (ou, mais precisamente, experiências musicais fora da escola) e aula de música (na escola) não seriam, de fato, coisas distintas, tendo em vista seus próprios contextos e finalidades.

Dentro da perspectiva de valorização daquilo que é significativo para os alunos, Beineke (2011) defende a necessidade de dar espaço para a criatividade e para as atividades de composição:

Refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas podem trazer alguns subsídios aos educadores musicais, com base em três pontos principais. O primeiro refere-se às ideias das crianças sobre a música enquanto prática social e a maneira como conectam as atividades em sala de aula às suas vivências cotidianas. (BEINEKE, 2011, p. 102)

Benedetti e Kerr (2008, p. 40), por sua vez, consideram importante “conhecer e valorizar o conhecimento musical informal dos alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano”. Beineke (2008, p. 29) também defende que “é necessário que os interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos estudantes sejam reconhecidos, estabelecendo pontes entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola”. Para Martinez e Pederiva (2013, p. 21), “a música terá mais sentido para o aluno se a sua identidade cultural for respeitada e valorizada” e, no mesmo sentido, Galizia (2009) sustenta a importância de valorizar aquilo que os alunos conhecem e trazem para a escola:

Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas poderia ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. São identificadas duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os

professores escolares não as levem em consideração: o fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico para os professores; e serem produzidas e distribuídas digitalmente, o que exigiria conhecimentos sobre novas tecnologias por parte dos professores. (GALIZIA, 2009, p. 76)

Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. (GALIZIA, 2009, p. 78)

Destaca-se, também, a necessidade de se respeitar a diversidade social e cultural dos alunos. Souza (2013, p. 56) aponta para a “necessidade emergente de se trabalhar com a pluralidade das manifestações artístico-musicais, ressignificando-as a partir de novos contextos e olhares”, o que se vincula a “uma nova identidade para a educação musical”, como afirma Loureiro (2004), em trabalho publicado quase uma década antes:

Diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, uma nova postura inspira e busca uma nova identidade para a educação musical. Suscita uma nova concepção de aprendizagem, que suponha uma ação construtivista de conhecimento, deslocando o eixo centralizador dos conteúdos para uma organização não linear dos conteúdos, onde o aluno interage com o meio ambiente através das relações estabelecidas com o professor e com a classe. (LOUREIRO, 2004, p. 67)

Para lidar com a diversidade e incluí-la na prática pedagógico-musical, Targas e Joly (2009) propõem uma abordagem multiculturalista:

A postura multiculturalista, pois, deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais. Como consequência, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as produções musicais populares e as da mídia. (TARGAS; JOLY, 2009, p. 114)

Nesse contexto, o diálogo se torna uma prática e um princípio para lidar com a diversidade.

Isso porque o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando presente no cotidiano da prática escolar, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode promover o intercâmbio de experiências culturais. (TARGAS; JOLY, 2009, p. 114)

Entretanto, os autores não sugerem se limitar ao que os alunos conhecem, mas ampliar a experiência musical dos mesmos. Nas palavras de Loureiro (2004, p. 69): “da mesma forma que não podemos mais ignorar o gosto musical dos alunos, não podemos negar-lhes a possibilidade de ampliar o seu campo de conhecimento musical”. Para Benedetti e Kerr (2008, p. 41), o conhecimento musical cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida do processo educacional, mas não seu ponto de chegada, como se vê a seguir.

No caso da educação musical, o “algo a mais” que deve ser oferecido pelo ensino formal para promover o efetivo desenvolvimento dos alunos poderia ser a ampliação de sua bagagem musical: não porque o conhecimento musical cotidiano seja “inferior”, mas porque ele certamente é limitado, cabendo à educação formal interferir para ampliar e conduzir a formação educacional das pessoas. Não se trata aqui de defender a “educação bancária” ou o ensino como simples transmissão de conteúdos, mas sim de tomar o ensino formal como espaço para se ampliar as possibilidades de experiência estética dos alunos para além do seu conhecimento musical cotidiano, oferecendo-lhes a oportunidade de apreciar as infinitas músicas do mundo; espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas musicais cotidianas e não-cotidianas, espaço de reflexão sobre qual o lugar histórico, a função e os sentidos das músicas – inclusive de suas músicas cotidianas – na história da humanidade. (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41)

De forma semelhante, Penna (2002) acredita que

[...] o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia. (PENNA, 2002, p. 18)

Em relação às expectativas sobre o que o professor de música deve fazer, a literatura sinaliza a necessidade de redimensionamento ou transformação das práticas docentes, embora não caracterize, de modo preciso, as práticas que precisam ser transformadas. O principal caminho recomendado para se alcançar a mudança parece ser uma maior aproximação com os alunos, seus interesses, experiências e conhecimentos musicais. O foco desse caminho está na relação com música dos alunos, na sua experiência musical fora da escola e nos significados a elas atribuídos. Parece que a docência de música na educação básica pode se tornar mais significativa, e, assim, ganhar maior legitimidade, se se aproximar do que acontece fora da educação básica.

5.3.3 Qual a identidade profissional do professor?

A identidade profissional esperada para o professor de música foi analisada a partir de três parâmetros, identificados na leitura do conjunto dos artigos, ensaios e relatos analisados. O primeiro aborda as formas de se referir aos professores: palavras e expressões utilizadas para designar o professor responsável pelo ensino de música na educação básica. O segundo trata das etapas de ensino a que os textos se referem. Já o terceiro aspecto diz respeito aos diferentes tipos de professores que aparecem nos textos, seja através de críticas a algum comportamento, seja uma descrição de algum aspecto comum, ou a sugestão de alguma qualidade a ser desenvolvida.

5.3.3.1 Formas de se referir ao professor

Esse parâmetro permitiu identificar como os textos nomeiam os possíveis responsáveis pelo ensino de música na educação básica. Os termos ou expressões utilizados pelos autores sinalizam concepções de docência subjacentes aos textos analisados. Para encontrar essas informações, contei novamente com o auxílio da ferramenta de busca do Adobe, a partir das palavras: “professor” (incluindo professor de música e outros), “educador” (incluindo educador musical e outros), “docente” (incluindo unidocente), “especialista”, “generalista”, “pedagogo”, “arte” (incluindo “artes”), “artística”, “profissional”, “licenciado”, “responsável”, “regente”, “de sala”, e variações de gênero e número, além dos termos equivalentes em inglês e espanhol, quando necessário. Durante a busca, duas novas palavras foram consideradas, a partir do que os textos trouxeram e que pareceu importante contabilizar: “multidisciplinar” e “licenciando”. Nesse processo, considerei também as palavras presentes em notas de rodapé e citações. Não considerei se a palavra ou expressão conota crítica ou elogio, mas, simplesmente, a aparição do termo. Para serem considerados, os termos precisam estar explícitos. Em alguns casos, o termo aparece, mas, no contexto, não se refere ao professor responsável pelo ensino de música na escola, por isso, não foi considerado. A expressão “professor regente de turma de estágio” foi incluída apenas quando esse professor é o responsável pelo ensino de música, e não se apenas citado, com função de acompanhar o estagiário. O termo “educador musical” também pode caracterizar o pesquisador e estudioso da

área, por isso, foi contabilizado somente quando se referia ao professor da educação básica.

Como resultado, encontrei mais de 200 expressões diferentes, conforme apresenta o Apêndice D. A tabela 12 apresenta uma redução desses dados em eixos e categorias, de acordo com a proximidade dos significados dos termos. Cabe lembrar que podem haver ocorrências de diferentes expressões no mesmo trabalho, considerando que algumas expressões foram agrupadas por semelhança. Assim, o total de ocorrências não corresponde ao número de textos selecionados e, por isso, não consta na tabela.

Tabela 12 – Termos e expressões para se referir ao professor de música.

| Termo ou expressão | Frequência |
|---|-------------------|
| <i>Eixo das referências ao indivíduo/profissional</i> | |
| Professor | 111* |
| Educador musical | 68* |
| Profissional | 59* |
| Futuro professor | 55 |
| Educador | 47* |
| Docente | 46* |
| Músico (professor) | 2 |
| <i>Eixo das referências associadas ao lugar/espço de trabalho</i> | |
| Professor [de alguma etapa de ensino] | 63 |
| Professor regente de classe | 18 |
| Professor da escola | 4 |
| <i>Eixo das referências associadas à ação, função ou área</i> | |
| Professor de música | 138** |
| Professor de arte/artes | 44 |
| Professor da área de educação musical | 35 |
| Professor unidocente | 27 |
| Professor de educação artística/polivalente | 23 |
| Professor generalista | 20 |
| Professor pedagogo | 17 |
| Profissional da educação | 11 |
| Profissional de ensino | 3 |
| Professor multidisciplinar | 3 |
| Professor de várias áreas de conhecimento | 2 |
| Professor de artes visuais | 2 |
| Profissional da docência | 1 |
| Profissional do magistério | 1 |
| Professor de artes cênicas | 1 |
| <i>Eixo das referências à formação/especialidade</i> | |
| Professor formado em música/especialista em música | 95 |
| Professor não especialista em música | 22 |
| Professor formado em educação artística | 21 |
| Professor formado em arte/artes | 18 |
| Professor formado em pedagogia | 4 |
| Professor formado na escola Normal/magistério | 2 |
| Professor formado em artes visuais | 1 |
| Professor formado em artes cênicas | 1 |
| Professor formado em letras | 1 |

* Não foram contadas as repetições dentro de um mesmo texto, nem somadas expressões semelhantes. ** Ao somar os termos e expressões semelhantes, o número de ocorrências ultrapassou o total de textos selecionados.

Fonte: elaborada pela autora

O eixo das referências ao indivíduo/profissional diz respeito às ocorrências de termos que identificam o profissional sem associá-lo a outros aspectos, como acontece nos outros eixos. Por exemplo: quando o texto se refere apenas a “professor”, não o identifica pelo seu espaço de trabalho, nem sua formação, nem pelo que ele ensina, mas, simplesmente, pela sua profissão de maneira genérica. A

palavra “professor” aparece em todos os textos. Embora possa parecer óbvio, foi importante considerar essa característica, que indica um consenso: mesmo utilizando uma grande variedade de termos para se referir ao responsável pelo ensino de música na escola, a literatura não deixa de estabelecer uma identidade de professor pela sua própria denominação. A frequência com que aparece a denominação de educador musical também é um aspecto sobre o qual é preciso refletir, uma vez que não define um profissional da docência, necessariamente. Como já mencionado, educador musical é um termo mais abrangente, podendo tratar de outros profissionais, bem como qualquer pessoa que se destine a educar alguém musicalmente, como um membro da família ou de outros espaços educativos (ver BOZZETTO, 2012). Assim, o uso da palavra professor parece especificar mais a docência como profissão, já que a educação, como consta na própria LDB (BRASIL, 1996), é tarefa também da sociedade e não somente da escola. Educar é algo mais global e envolve, entre outras tarefas, o ensino, que é a docência em ação. A LDB regulamenta a educação escolar, que acontece predominantemente por meio do ensino. Este, por sua vez, é tarefa de um profissional: o professor.

Destaca-se também o número de referências a “profissional”, que representa 53,15 % do total de textos selecionados e pode oferecer um mínimo entendimento de que a docência é considerada uma profissão pela literatura analisada.

O eixo das referências ao lugar/espço de trabalho é o que identifica o professor tanto a partir do local físico (a escola e a sala de aula), quanto das etapas de ensino em que o professor atua. As etapas são as mais frequentes nesse eixo e diferentes tipologias são utilizadas para designá-las, ao mesmo tempo em que essas etapas se entrelaçam nas referências, podendo aparecer mais de uma etapa em cada expressão.

O eixo das referências associadas à ação, função ou área que os professores lecionam diz respeito às diferentes áreas de atuação dos professores, disciplinas, matérias ou conteúdos que se atribuem à sua ação. A expressão “professor de música” é assumida preponderantemente, embora os textos tratem de professores de diferentes áreas do conhecimento. Permeiam boa parte dos textos as referências aos professores generalistas/unidocentes/pedagogos, além das referências aos professores de educação artística.

O eixo das referências à formação/especialidade dirige-se especificamente às áreas de formação dos professores, sua especialidade ou a ausência dela, no caso das referências aos professores não especialistas em música. A maior ênfase está no professor licenciado em música, porém, destacam-se as referências à formação em educação artística e em artes.

A ampla variedade de denominações parece revelar o reconhecimento da área de que são muitos os que podem se responsabilizar pela docência de música na educação básica. São profissionais com formações e experiências diferentes que podem se incumbir de tal tarefa. Por outro lado, a diversidade de termos pode expressar certa falta de identidade, pois marca uma indefinição de quem efetivamente pode assumir essa função.

A predominância da referência a “professor de música” parece ir em direção à profissionalização, pois marca uma identidade profissional específica, embora abranja professores com outras formações, que não a licenciatura em música. Já as referências a professores não especialistas (entre eles, unidocentes, generalistas e pedagogos) definem o docente pela formação, mas pelo que ela não é, sem determinar a sua função, mas estão presentes nas discussões sobre quem ensina música na escola. É uma forma de identificar os profissionais que, embora sendo pensados como responsáveis pelo ensino de música, têm algo que os diferencia e precisa ser levado em consideração.

5.5.5.2 Etapas de ensino

As etapas de ensino abordadas nos textos também foram analisadas, pois indicam os espaços da docência de música na educação básica. Esse aspecto considera que as diferenças entre as etapas da educação básica, aquelas em que vai atuar o professor de música, podem delinear as características desse professor.

A educação básica no Brasil é atualmente constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Essas etapas de ensino já tiveram nomenclaturas e divisões diferentes ao longo da história, referentes à legislação vigente em cada época. Como a literatura analisada abrange mais de 20 anos, os textos refletem essas diferenças, as quais foram consideradas durante a busca pelas etapas de ensino contempladas nos textos. Desse modo, termos como 1º grau, ensino primário e referências aos quatro primeiros ciclos da educação básica

(referentes às séries: 1ª a 8ª séries) foram considerados equivalentes ao ensino fundamental. Quanto às etapas dentro do próprio ensino fundamental, foram considerados equivalentes os termos séries e anos; da mesma forma foram considerados os termos 2º grau e ensino médio.

Em relação aos trabalhos internacionais, algumas vezes, as divisões das etapas e suas denominações não são diretamente correspondentes. Entretanto, na medida em que as informações no texto possibilitaram, a equivalência foi avaliada. Do texto de Joan Russell (2005, Canadá), já traduzido do inglês para a língua portuguesa, considerei a própria classificação ali presente como correspondente ao sistema brasileiro: pré-escolar como educação infantil e séries iniciais e finais como ensino fundamental. Quanto ao trabalho de Frank Abrahams (2005), o próprio tradutor já tratou de fazer as adequações entre os sistemas, diferente do texto de Lucy Green (2012) que, embora traduzido, traz a nomenclatura do sistema educacional da Inglaterra quando menciona o ensino secundário, cuja classificação vai considerar a abrangência do termo, que abarca os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Nos textos americanos não traduzidos, foram encontrados os termos *pre-school*, *elementary school* e *secondary school*, os quais foram considerados, respectivamente, educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, de acordo com o contexto do trabalho. Nos textos provenientes de autores de Portugal – Rui Ferreira e Rui Bessa (2011); Tais Dantas e Graça Palheiros (2013) – a nomenclatura apresentada é 1º ciclo do ensino básico, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. No texto da argentina Violeta Gainza (2011) aparecem os termos escola primária e escola secundária. Embora não exatamente equivalentes, esses termos são considerados neste trabalho como correspondentes a ensino fundamental e a ensino médio. Já a educação secundária da Espanha (País Vasco), mencionada no texto de Ana Rasines e Maravillas Gómez (2013), foi classificada como correspondente ao ensino médio.

A partir dessas considerações, realizei uma busca pelas etapas de ensino a que se referiam. Para isso, utilizei novamente a ferramenta de busca do Adobe, com base nas nomenclaturas das etapas de ensino adotadas ao longo do período no Brasil (“educação infantil”, “pré-escola”, “jardim da infância”, “creche”, “ensino fundamental”, “1º grau”, “séries”, “anos”, “ciclos”, “ensino primário”, “secundário”, “ginásio”, “colegial”, “ensino médio”, “2º grau”) e termos correspondentes de outros

países, conforme antes apresentados. Havendo a presença de algum desses termos, eles foram considerados. Por isso, eles não correspondem, necessariamente, ao interesse principal dos autores, mas, de alguma forma, fazem parte das discussões trazidas pelos mesmos. Assim, encontrei a referência ao ensino fundamental em 79 textos, que correspondem a 71,17% dos trabalhos analisados. A segunda etapa de ensino mais abordada foi o ensino médio, com 50 referências, o que corresponde a 45,05% dos trabalhos. Em menor número está a educação infantil, com 36 referências (32,43%). Por fim, 28 textos (25,23%) não especificam qualquer etapa de ensino da educação básica. Esses números indicam que o ensino fundamental tem sido o mais referido quando se trata de docência de música na educação básica.

As frequências ultrapassam o número total de artigos selecionados, pois muitos textos mencionam mais do que uma etapa. Dos 111 textos selecionados, 37 (33,33%) mencionam duas etapas de ensino e 23 (20,72%) mencionam três. Somente 23 textos (20,72%) abordam uma única etapa. A partir desses dados é possível perceber que as etapas da escolarização são abordadas nos textos predominantemente em conjunto. Há um número expressivo de trabalhos que explicitam etapas de ensino, porém, talvez estas não estejam sendo tratadas a partir de suas especificidades. Essa característica parece refletir a própria formação dos professores de música, no sentido de que os cursos de licenciatura em música parecem buscar atender simultaneamente a multiplicidade de espaços de atuação profissional e etapas da educação básica.

Os dados sobre as etapas da educação básica abordadas em cada texto podem colaborar com a reflexão sobre como as especificidades dessas etapas são tratadas pela literatura estudada. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sinalizam a especificidade de cada etapa de ensino em função dos alunos que a frequentam:

O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo (2000) devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais. (BRASIL, 2013, p. 58).

De modo semelhante, a LDB estabelece finalidades específicas para as diferentes etapas da educação básica, conforme se lê nos artigos 29, 32 e 35. As orientações legais, portanto, apontam para particularidades das diferentes etapas da educação básica, em função de suas finalidades e sujeitos, que implicam particularidades tanto nos modos de ensinar e pensar o ensino quanto na formação de professores, particularidades que nem sempre são contempladas pelos cursos de licenciatura, como observa Gatti (2010)²⁰.

Os dados encontrados, a partir da busca realizada pelas etapas de ensino contemplados nos textos, sugerem que as especificidades das etapas da educação básica não são centrais nos trabalhos analisados. É possível que a docência de música esteja sendo tratada como uma profissão uniforme, independentemente dos espaços de atuação do professor. Isso corresponde aos resultados do trabalho de Del-Ben (2014a)²¹, que, em pesquisa com licenciandos em música, mostra que, para aqueles professores em formação, a finalidade do curso de licenciatura é formar o professor de música, independentemente de seu espaço de atuação. Reforça-se, ainda, a ideia, já mencionada, de que a identificação desses licenciandos parece ser, principalmente, com música, e não necessariamente com o lugar em que se concretiza a docência (DEL-BEN, 2011b)²².

Esse aspecto faz parte, portanto, de um possível dilema da área de educação musical, que é a multiplicidade, tanto de espaços de atuação, quanto de tipos de formação possíveis para assumir esses espaços. Aliado à indefinição dos saberes, antes mencionada, pode dificultar a construção da profissionalidade da docência de música na educação básica.

5.3.3.3 Características de professores que aparecem nos textos

Há nos textos uma diversidade de características, expressas através de críticas, elogios, caricaturas, atribuições e indicações sobre e para o professor de música. São expectativas lançadas sobre os professores que atravessam os textos, seja através de comentários sobre tipos de professores que existem ou já existiram, seja através da manifestação de modelos ideais desejados ou tipos indesejados. Em

²⁰ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

²¹ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

²² Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

alguns casos, aparece apenas a descrição de concepções de docência existentes, sem haver, necessariamente, uma defesa de um ou de outro padrão. Assim, podemos encontrar nos textos referências aos professores que se tem ou não se tem e aos professores que se quer ou que não se quer. Cabe lembrar que são considerados, nesta parte da análise, tanto professores licenciados em música quanto em outras especialidades, conforme aparecem nos textos, desde que tratem do profissional responsável pelo ensino de música na educação básica.

Algumas das características destacadas dizem respeito a saberes, competências e habilidades do professor de música. São, por exemplo, textos que indicam que os professores precisam ser críticos e reflexivos (DEL-BEN, 2003a; PENNA, 2007; 2010), como mencionado antes, em relação ao que o professor deve saber. Para Penna (2007),

[...] um 'professor reflexivo' é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PENNA, 2010, p. 29)

A autora descreve, assim, características do professor consideradas positivas e, ao mesmo tempo, indica atribuições e posturas esperadas na atuação dos professores de acordo com essas características. De forma semelhante, Beineke (2001, p.90) sugere a importância de que o professor seja um “profissional que reflete criticamente sobre a prática”.

Em contrapartida, os textos também se referem a características não desejadas quanto a esse aspecto, como: professores conservadores, rígidos, desatualizados e relutantes às mudanças (LOUREIRO, 2004); professores técnicos, pouco conscientes e pouco ativos no processo educacional (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; PENNA, 2010).

De acordo com os textos, o professor deve manter-se em contínuo processo de formação e atualização (ARROYO, 2004). Precisam ser profissionais formados com base na prática educativa, com uma competência qualificada (BEINEKE, 2004). Num sentido semelhante, Penna (2010) apresenta uma crítica à formação distanciada da prática, como a do modelo da racionalidade técnica, e usa a metáfora do professor como nadador teórico: que aprendeu a nadar sem entrar na água

(teoria sem prática) até que um dia é jogado em mar tempestuoso para aplicar o que aprendeu (professores iniciantes na sala de aula).

Para alguns autores, falta capacitação para os professores, que são criticados por serem professores despreparados (FERNANDES, 2004; NUNES, 2010). Nesse sentido, Grossi (2003, p. 89) menciona que, “no nosso cotidiano, verificamos problemas em relação à falta de qualificação/capacitação dos professores de música”.

Ainda em relação à formação e qualificação dos professores, autores defendem que o professor de música deve ser o licenciado em música (PENNA, 2007; QUEIROZ, 2012).

Outras características que aparecem nos textos dizem respeito ao envolvimento político e social do professor e também ao seu comprometimento com a área e com a escola. São textos que propõem que os professores sejam: participantes ativos no processo de construção de políticas públicas para a educação musical (BEINEKE, 2004); responsáveis pela conquista do espaço da música na educação básica (PENNA, 2004a); além de comprometidos com a sociedade e o contexto escolar (MENDES; CARVALHO, 2012). Dessa forma, comenta-se a respeito da dificuldade em relação à escassez de professores atuantes na educação básica, ao mencionar que são raros, ausentes ou em quantidade insuficiente nas escolas (ÁLVARES, 2005; BEINEKE, 2004; CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009; LOUREIRO, 2004; NUNES, 2010; PENNA, 2003; REQUIÃO, 2013). Alguns textos apresentam críticas, também, quando os professores se mostram isolados (OLIVEIRA, 2007).

O professor de música é visto, ainda, como alguém sujeito às imposições da lei e do sistema escolar, que se deixam levar conforme as tendências educacionais de cada época, representando ser pouco conscientes do processo educacional. São os professores passivos (FUKS, 1992), ou que desconhecem as teorias de educação musical, agindo como um “prático” (GROSSI, 2007). É o que parecem sugerir Martinez e Pederiva (2013, p. 21), quando apontam que, na atuação do professor de música, ao longo da história, “ora houve uma valorização extremada da técnica. Ora houve um esvaziamento da música como prática educativa, o que ocasionou a falta de intencionalidade pedagógica”.

Por fim, algumas características presentes nos textos dizem respeito à prática pedagógico-musical dos professores de música e à sua relação com os

alunos. Destaca-se a crítica às práticas pouco inovadoras e distantes dos interesses dos alunos (LOUREIRO, 2004) e o predomínio da teoria sobre a prática musical, quando os professores tendem a ensinar teoria musical, conteúdos isolados e desconectados da própria música (BASTIÃO, 2010, p. 16). Mencionam-se também os professores que não compreendem os alunos, pois suas realidades são diferentes, o que caracteriza os “maus professores” (BENEDETTI; KERR, 2008): aqueles que realizam trabalhos sem sentido para os alunos.

Espera-se, então, que o professor considere a diversidade musical e cultural dos alunos, contemplando suas vivências e gostos musicais, e, assim, que o professor crie novas estruturas de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2006); não esteja preso a padrões pré-estabelecidos (KEBACH, 2009); mas “saiba adaptar os conhecimentos da área de música aos interesses dos alunos e do contexto educacional” (BASTIÃO, 2010, p. 17).

Para isso, espera-se que o professor de música esteja atento para os desafios da prática e em constante reavaliação (BASTIÃO, 2010). E que esteja aberto também para “as novas maneiras de apreensão do mundo” (LOUREIRO, 2004, p. 67), uma vez que, diante das transformações culturais e sociais, os professores “precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo, tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar” (LOUREIRO, 2004, p. 68).

Para Souza (2013, p. 60), o professor “precisa, a todo custo, compreender o caráter dialógico da educação, em que a aprendizagem ocorre tanto do professor para o aluno quanto vice-versa”. Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador das experiências musicais e do conhecimento dos alunos (BENEDETTI; KERR, 2008; LOUREIRO, 2004; SOUZA, 2013; WAZLAWICK *et al.*, 2013). É o que parece propor Loureiro (2004, p. 66), com a frase: “Cabe ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música”, acrescentando, entretanto, também a relação com a escola. Destaca-se, nesse sentido, o professor que saiba atrair os alunos para a matéria (SANTOS, 2011) e saiba gerir a classe (SILVA, 2013). Declara-se, ainda, o professor como sujeito de seu fazer docente (FERNANDES, 2012; GAULKE, 2013) ou de suas ações (OLIVEIRA, 2007), aquele que realiza a proposta curricular e precisa decidir o que ensinar, em diálogo com os pares (GAULKE, 2013).

Além de mediadores, os professores também são considerados referências para seus alunos, “tanto do ponto de vista musical, no que diz respeito às suas competências técnicas, como também enquanto ser humano que é [...]” (SOUZA, 2013, p. 59), e ainda modelos de expressividade (BASTIÃO, 2010).

Wazlawick e colaboradores (2013) sugerem que os professores sejam criativos. Para os autores, o professor tem que ser um artista. De forma semelhante, Bastião (2010) sugere ao professor uma “postura cênica” na sua prática pedagógica.

Há textos que propõem uma relação afetiva dos professores com os alunos (ÁLVARES, 2005). Outros autores elogiam professores que estimulam os alunos e são transmissores de valores (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Para Wazlawick e Maheirie (2008), o professor

[...] precisa lidar com a dimensão emocional, sensível, e partilhar emoções, para que, ao agir integrando razão e emoção, possa efetuar as mudanças que se fazem necessárias no contexto educacional, enquanto também ele (educador) e alunos – sujeitos concretos – possam sair transformados, capazes de modificar realidades, inovar e crescer. (WAZLAVICK; MAHEIRIE, 2008, p. 85)

É o que também parece afirmar Souza (2013), ao mencionar que

[...] como articulador das aprendizagens, ele [o professor] deve promover espaços para as opiniões e gostos musicais dos alunos, valendo-se de absoluto respeito com as vivências e significados deles. Compreendendo a dimensão emocional que a música envolve, é preciso agir com espontaneidade e sinceridade, mas sobretudo com afeto, com amor à profissão (ou missão?), buscando, na relação com o outro, uma possibilidade de mútuo aprendizado. (SOUZA, 2013: 60).

A citação acima ilustra a abrangência das atribuições do professor de música, que parece ir além de ensinar a sua matéria e inclui as relações interpessoais. Contudo, a autora parece ultrapassar o vínculo profissional ao valorizar demasiadamente o aspecto afetivo e questionar se essa não seria uma missão, ao invés de uma profissão. Essa ideia que une o ensino de música à afetividade também está expressa nos versos de Álvares (2005, p. 62):

Se essa escola, se essa escola fosse minha
 Eu mandava, eu mandava musicalizar
 Com educadores musicais brilhantes
 Pro aluno cantar, tocar e criar
 [...]
 Se eu toquei, se toquei teu coração
 Foi porque tu tocaste o meu também
 Se a música foi a arte qu'eu te ensinei

É porque, é porque te quero bem.

Percebe-se nessas frases uma visão idealizada da profissão, tanto no sentido da valorização de professores com qualidades excepcionais (“brilhantes”) quanto da relação quase direta entre a música e os laços de afeto entre professor e aluno.

As expectativas que os textos parecem ter sobre os professores se mostram diversas e, muitas vezes, controversas. Algumas das atribuições sugeridas para os professores acabam transbordando (NÓVOA, 2009)²³ o ensino propriamente dito. Porém, a mesma literatura que põe uma série de responsabilidades sobre os ombros dos professores, também os subestima em sua qualificação e capacidade crítica. Há uma série de verbos como “dever”, “precisar”, “necessitar”, que tentam impor comportamentos, conhecimentos e posturas aos professores. Isso se contrapõe à ideia de autonomia e reflexividade que a própria literatura recomenda. Ao mesmo tempo em que se criticam processos em que os professores são destituídos de sua autoridade e precisam seguir padrões impostos por instituições e sistemas, parece haver uma sucessão de comportamentos e formatos aos quais os professores devem seguir. Generalizações, por vezes, deixam de considerar que existe também o trabalho individual de professores, e que estes realizam suas escolhas de acordo com o seu contexto.

Muitas dessas características já haviam sido mencionadas nos resultados apresentados anteriormente, entre as asserções e expectativas. Percebe-se uma tendência da literatura em propor conhecimentos, ações e condutas aos professores. Entretanto, cabe compreender a partir de que bases a literatura tem construído suas asserções e expectativas.

5.4 BASES DE SUSTENTAÇÃO DAS ASSERÇÕES E EXPECTATIVAS

Para refletir sobre as bases que sustentam as asserções sobre a docência identificadas na literatura analisada e as expectativas lançadas sobre o professor de música na educação básica, é preciso levar em consideração muitos dos resultados apresentados anteriormente. As bases se constituem das características da produção analisada, desde a procedência dos textos e suas estruturas, passando pelos contextos em que foram construídos. Constituem-se, também, pelas

²³ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

discussões e reflexões que fundamentam as afirmações e questionamentos dos autores dos textos analisados. Assim, podem ser consideradas bases, por exemplo, os temas principais abordados, pois representam os pontos de partida das discussões apresentadas, bem como os procedimentos de produção adotados, pois identificam quais são os sujeitos e as fontes de dados a partir dos quais se desenvolvem as pesquisas. Entretanto, optei por destacar dois aspectos que representam mais diretamente essas bases, para compor este subtítulo do trabalho: os campos disciplinares com os quais os textos dialogam, identificados a partir das bases e fontes teóricas dos textos analisados; e o questionamento sobre a ausência das práticas, dos professores e das escolas como fontes de estudo na literatura analisada.

5.4.1 Campos disciplinares

Para conhecer os campos disciplinares com os quais os textos dialogam, realizei uma busca das bases e fontes teóricas que os fundamentam, a partir dos critérios sugeridos por Marin, Bueno e Sampaio (2005):

a. base teórica: corrente teórica explicitada pelo autor como a que ele utilizou ou se fundamentou para realizar a investigação (construtivismo, abordagem sociohistórica, epistemologia genética, marxismo, sociointeracionismo etc.); b. fonte teórica: autor explicitado pelo resumo como os que utilizou ou se fundamentou para realizar a investigação (Piaget, Marx, Gramsci, Vigotski, Freud, Bourdieu etc.). (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p. 190-191)

Para encontrar as bases teóricas foram considerados os 111 textos selecionados. Numa primeira busca, foram utilizadas palavras-chave, a saber: “referencial teórico”, “teoria”, “conceito”, “fundamentação”, “base”, “princípio” e “ideia”, incluídas variações de número. Ao localizar as palavras-chave, li o parágrafo e proximidades para compreender se o termo encontrado poderia ser considerado base teórica para o trabalho. Depois, foi feita uma busca mais refinada, com a leitura dos textos na íntegra. Foram consideradas como bases e fontes aquelas que estavam claramente anunciadas nos textos. Caso contrário, a classificação foi “não define claramente” as bases e fontes teóricas do texto. Contudo, cabe lembrar que, mesmo não explicitando literalmente quais as suas bases e fontes teóricas, os autores se baseiam nas referências utilizadas e dialogam com elas. Seria

importante, assim, um estudo mais aprofundado das referências dos textos analisados para uma compreensão mais detalhada dos campos disciplinares com que a área dialoga quando trata da docência de música na educação básica, a exemplo do trabalho de Oliveira e colaboradores (2012), cuja dimensão foge ao escopo deste trabalho.

A partir do procedimento descrito, foi possível reconhecer bases e/ou fontes teóricas em 52 textos. Os demais (59) não mencionam bases teóricas ou não as definem tão claramente a ponto de serem identificadas pelo procedimento descrito. Das bases e fontes encontradas, a maior concentração refere-se ao campo da educação, encontrado em 27 trabalhos. Em seguida, aparece o campo da educação musical, em 15 textos, da psicologia (13), da sociologia (cinco) e, depois, da filosofia (dois).

A tabela 13 apresenta os principais autores mencionados correspondentes a cada campo disciplinar. Cabe lembrar que num mesmo trabalho pode ser mencionado mais de um autor, assim como nem todos os textos declaram os autores que utilizam como referência. Isso faz com que a soma de ocorrências seja diferente dos valores informados anteriormente.

Tabela 13 – Fontes teóricas por campo disciplinar.

| Fontes teóricas | Ocorrências |
|-------------------------|--------------------|
| <i>Educação</i> | |
| Bárbara Freitag | 3 |
| Paulo Freire | 3 |
| Maria da Graça Mizukami | 2 |
| Paddy Walsh | 2 |
| Outros 30 autores | 1 |
| <i>Educação musical</i> | |
| Cláudia Bellochio | 3 |
| Sérgio Figueiredo | 3 |
| Alda Oliveira | 2 |
| Cássia Coelho de Souza | 2 |
| Ilza Joly | 2 |
| Keith Swanwick | 2 |
| Cecília França | 1 |
| John Sloboda | 1 |
| Thomas Regeslki | 1 |
| <i>Psicologia</i> | |
| Lev Vygotsky | 3 |
| Edward Deci | 2 |
| Richard Ryan | 2 |
| Outros 12 autores | 1 |
| <i>Sociologia</i> | |
| Alfred Schütz | 1 |
| Allan Merriam | 1 |
| Boaventura S. Santos | 1 |
| Peter Berger | 1 |
| Pierre Bourdieu | 1 |
| Thomas Luckmann | 1 |
| <i>Filosofia</i> | |
| Agnes Heller | 1 |

Fonte: elaborada pela autora

A tabela 14 apresenta as teorias ou conceitos mencionados como bases teóricas dos textos analisados. Foram utilizadas as expressões exatamente como propostas pelos autores, sem a categorização por semelhança.

Da mesma forma que os dados da tabela anterior, é importante lembrar que num mesmo trabalho pode ser mencionado mais de um conceito ou teoria, e nem todos os textos declaram as bases que utilizam como referência. Isso faz com que a soma de ocorrências seja diferente dos valores dos campos disciplinares, conforme informados anteriormente.

Tabela 14 – Bases teóricas por campo disciplinar.

| Bases teóricas | Ocorrências |
|--|--------------------|
| <i>Educação</i> | |
| Política educacional | 3 |
| Cultura e educação | 2 |
| Aprendizagem, docência e narrativas de formação | 1 |
| Competências | 1 |
| Complexidade | 1 |
| Conscientização e transformação | 1 |
| Dialogicidade | 1 |
| Educação ao longo de toda a vida | 1 |
| Epistemologia da prática profissional | 1 |
| Escola de tempo integral, educação integral e currículo integrado | 1 |
| Filosofia da educação | 1 |
| Formação de professores na pedagogia | 1 |
| Formação dos professores na atualidade | 1 |
| Gestão de sala de aula | 1 |
| Multiculturalismo crítico | 1 |
| Níveis prescritivo e descritivo do discurso educacional | 1 |
| Os quatro pilares da educação | 1 |
| Pensamento do professor | 1 |
| Perspectiva crítica e pós-crítica do currículo | 1 |
| Perspectivas de formação de professores | 1 |
| Redenção | 1 |
| Saberes docentes | 1 |
| Tempos escolares | 1 |
| Teoria do currículo | 1 |
| <i>Educação musical</i> | |
| Abordagem Pontes | 2 |
| Educação musical e legislação | 2 |
| Arquitetura estratégica | 1 |
| Didática e currículo musicais | 1 |
| Estudos sobre a formação e atuação dos professores unidocentes | 1 |
| Formação musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental | 1 |
| Legislação brasileira sobre educação infantil | 1 |
| Literatura da área de educação musical | 1 |
| Metodolatria | 1 |
| Modelo (T)EC(L)A | 1 |
| O papel da educação musical face a um conjunto de tendências culturais dominantes no mundo de hoje | 1 |
| Teoria crítica da educação musical | 1 |
| <i>Psicologia</i> | |
| Teoria das representações sociais | 3 |
| Teoria da autodeterminação | 2 |
| Desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal | 1 |
| Distúrbio das expectativas e zona de desenvolvimento proximal | 1 |
| Estudos de cognição | 1 |
| Método dialético-didático derivado do método clínico de Piaget | 1 |
| Multifrenia | 1 |
| Musicoterapia centrada na cultura | 1 |
| Psicologia cultural contextualizada | 1 |
| Teoria das pulsões | 1 |

Tabela 14 – (continuação).

| Bases teóricas | Ocorrências |
|--|--------------------|
| <i>Sociologia</i> | |
| Capital cultural | 1 |
| Concepção de apropriação | 1 |
| Esferas cotidiana e não cotidiana da sociedade | 1 |
| Fenomenologia social | 1 |
| Funções da música na sociedade | 1 |
| Socialização primária | 1 |
| Teoria crítica pós-moderna | 1 |
| <i>Filosofia</i> | |
| Perspectiva deleuziana | 1 |

Fonte: elaborada pela autora

Embora algumas bases e fontes teóricas sejam comuns entre os textos, percebe-se um número grande de autores, conceitos e teorias diferentes que têm sido utilizados como referências para a literatura estudada. Por um lado, essa variedade pode ser um sinal de dispersão da produção, de forma semelhante aos resultados encontrados no trabalho de Oliveira *et al.* (2012), embora as dimensões desta e daquela pesquisa sejam diferentes. Por outro lado, reforça a ideia de um diálogo da educação musical com outras áreas de conhecimento, como aponta Kraemer (2000). Além disso, a frequência com que aparece a educação musical como campo disciplinar e a diversidade trazida de fontes e bases teóricas sugerem a existência de um corpo de conhecimento construído pela própria área, que tem sido utilizado para orientar a produção, como observado por Del-Ben (2011a).

5.4.2 Professores, práticas e escolas como fontes de estudos e pesquisas sobre a docência de música na educação básica

A literatura analisada parece apoiar-se pouco nos pilares indicados no título acima como bases para a construção de seus estudos e pesquisas. Ainda é escassa, na literatura analisada, a compreensão da docência a partir da participação dos próprios professores, da prática da docência de música na educação básica e da escola como fonte de dados.

Dos 111 textos analisados, 39 trazem os professores como participantes das pesquisas, o que representa aproximadamente 35% do total. Embora pareça um

número razoável, penso que esse percentual é pequeno, uma vez que houve uma seleção de textos focados na docência.

Ao considerar o crescimento dos estudos sobre os professores (AZEVEDO, 2010) e o interesse que a literatura da área de educação musical tem apresentado sobre o professor como campo temático de seus trabalhos (DEL-BEN, 2011a), a proporção de pesquisas envolvendo professores, quando se trata da docência de música na educação básica, mostra-se pequena. Isso sugere que a literatura trata da docência sem o docente, principalmente, ao considerar a quantidade de fundamentos e princípios orientadores que atravessa a produção analisada.

Conforme os campos temáticos apresentados anteriormente, apenas 14 textos apresentam as práticas pedagógico-musicais como foco principal, com pesquisas empíricas ou reflexões a partir da própria experiência, embora muitos abordem a prática ao tratar de outros focos. Ao tratar da prática, o que mais aparece nos textos são fundamentos e princípios orientadores, sugerindo como deve ser a prática, por meio de orientações e da defesa de concepções determinadas. Muitas das indicações são propostas de abordagens, concepções e perspectivas pedagógicas para as práticas. Muitos autores tecem recomendações sobre como a docência deve ser exercida, e sugerem conteúdos, atividades, posturas, que levem aos resultados ou aprendizagens desejadas. Parece haver um interesse em fornecer orientações sobre como a docência de música deve ser exercida.

Quase não há trabalhos sobre o estágio supervisionado e sobre atividades realizadas em sala de aula, assim como pesquisas que mostrem os resultados das reformulações dos cursos que foram realizadas ao longo do período em que foi publicada a produção analisada. Isso impede que se examine se a área tem conseguido colocar a prática como eixo da formação de professores, bem como os resultados que essa perspectiva pode ter proporcionado. A impressão é que a literatura tem tratado da docência sem a prática docente.

Dos trabalhos analisados, apenas 15 declaram que se referem a pesquisas realizadas em escolas. A escola aparece pouco nos textos analisados, assim como já apontava Fuks (1992), há mais de duas décadas: “Existe em torno da escola um silêncio que se caracteriza pela ausência de livros, teses, artigos e reflexões a seu respeito” (FUKS, 1992, p. 45). E ainda: “Negligencia-se a realidade da escola [...]” (FUKS, 1992, p. 46). Mesmo que sejam abordadas as práticas, a escola parece ficar ao longe.

Ao trazer o foco para a atenção dada à escola, na literatura analisada, noto que a escola aparece, nos textos, de diversas formas. A principal se refere ao espaço para a educação musical: local para as práticas pedagógicas, incluindo os estúdios (MATEIRO; TÉO, 2003; TARGAS; JOLY, 2009; TOURINHO, 1995); lócus para a formação contínua (FERNANDES, 2012; REQUIÃO, 2013); contexto para a aprendizagem da docência (GAULKE, 2013); lugar para fazer e ensinar música (DEL-BEN, 2012); um dos espaços de atuação do professor de música (MATEIRO, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005); a possibilidade para a democratização do acesso ao ensino de música (PENNA, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2007; SOUZA, 2013); lugar para a implementação do ensino de música (REQUIÃO, 2013); lócus de efetivação das propostas de educação musical (SOBREIRA, 2008).

A escola é vista como um espaço diferente e distante do dia a dia dos estudantes (GALIZIA, 2009; SILVA, 2013; SOUZA, 2013). A música na escola, nessa perspectiva, é diferente da música da vida, do cotidiano dos alunos. A escola tem muros (NASCIMENTO, 2012) e é um estranho para os professores de música (SILVA, 2013).

Outra característica da literatura analisada é tratar da escola como sistema, e não necessariamente como o contexto, o espaço para a prática pedagógica. Da mesma forma, algumas vezes, a escola é pensada pelo viés do projeto político pedagógico ou do currículo, sem que as realidades escolares sejam reconhecidas ou investigadas. A ausência de pesquisas que adentrem o espaço escolar faz com que pareça que a escola está sendo pensada sem referência a ela mesma, como um espaço abstrato. A escola, portanto, não se faz conhecer pela literatura. Porém, a própria literatura aponta para a necessidade de fazer pesquisas sobre a escola, sobre os professores e suas práticas.

Por esses motivos reiteramos a necessidade do conhecimento *in loco*, da percepção sobre a concepção da escola e de seus professores a respeito da educação musical e da prática musical no cotidiano escolar. Acreditamos que dessa forma nossas ações estarão mais bem fundamentadas e com maior possibilidade de acertos. (REQUIÃO, 2013, p 100-101)

Essa indicação de realizar pesquisas nas escolas não se traduz, porém, na própria literatura analisada, que parece tratar a escola tangencialmente, muitas vezes, para dizer como deveria ser a escola ou qual é o seu papel na sociedade. A

escassez de análises sobre a prática nas escolas, sinalizada por Fuks (1992), parece não ter sido modificada ainda, com base em textos posteriores:

Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas de educação musical concebidas e concretizadas por professores de música atuantes em escolas de ensino fundamental.

Pouco sabemos sobre o que pensam esses professores acerca da educação musical, sobre o que realizam em sala de aula ou sobre as possíveis dificuldades e desafios por eles enfrentados no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado de como esses professores desenvolvem suas práticas educativo-musicais em contextos escolares poderá subsidiar a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação inicial e continuada que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades tanto das escolas quanto dos professores. Políticas educacionais, projetos de intervenção, estudos e pesquisas poderão ter mais sentido e relevância se tomarem como base dados concretos sobre o ensino de música nas escolas. (DEL-BEN; HENTSCHE, 2002, p. 49-50)

Essa perspectiva também é sugerida por Beineke (2004), para quem a pesquisa poderá contribuir para o reconhecimento da escola como ela é:

Também não há dúvidas quanto à necessidade de trabalharmos com a escola pública real e pararmos de falar dela de forma abstrata, muitas vezes distorcida, ou até mesmo pintando bichos-de-sete-cabeças.

Sem generalizações, precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política.

[...]

Se não estamos considerando isso, estamos trabalhando com a idéia de uma escola ideal que talvez ainda não exista – e quem está inadequado somos nós, que não estamos olhando para essa realidade, e não a escola! Se para o nosso trabalho “dar certo” precisamos de um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, de uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo de todas as atividades que modificam a rotina “normal”, então estamos planejando para outra realidade, planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho “dá errado” nós contribuimos para que tudo fique como está. (BEINEKE, 2004, p. 38)

A pesquisa apresentada por Del-Ben (2013)²⁴ dialoga com esses resultados e reafirma a importância de reconhecer as realidades escolares. A partir da análise de artigos da Revista da ABEM, sobre os modos de pensar a educação musical escolar, a autora aponta que as especificidades da escola não estão sendo contempladas na literatura por ela analisada.

Mesmo trabalhos que se propõem a analisar práticas desenvolvidas nas escolas e a apontar especificidades da escola como espaço de educação musical [...], não trazem a escola para dentro de seus textos. A instituição

²⁴ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

escolar “está lá”, mas suas práticas, tradições, condições, contradições, características e finalidades parecem não ser consideradas na análise daquilo que nela se pensa e se faz. Essa invisibilidade da escola nos artigos analisados se contrapõe à recorrente defesa da necessidade de aproximação entre cursos de formação de professores e os contextos reais de trabalho dos professores [...]. (DEL-BEN, 2013, p. 139)

Assim, a escola permanece como um lugar desconhecido:

Os sujeitos escolares parecem pensar e agir num espaço abstrato, já que as escolas, como instituição, assim como os sistemas educativos em que estão inseridas, estão praticamente ausentes dos artigos analisados. As condições de trabalho dos professores, a estrutura e a cultura organizacional das escolas e dos sistemas de ensino raramente são tomadas como categorias a serem analisadas. (DEL-BEN, 2013, p. 139)

A literatura valoriza a profissionalidade e, dentre as ações recomendadas, está a aproximação entre a formação e a prática escolar, seja no sentido da formação como qualificadora das práticas, seja no sentido de a prática ser incorporada à formação inicial, para que os professores sejam melhor preparados para seu campo de atuação profissional. Porém, a própria literatura não parece investigar as práticas a partir dos seus *loci* e dos seus sujeitos.

São asserções e expectativas cujas bases não estão no que a própria literatura recomendaria como bases. Parecem estar mais atreladas à legislação educacional, às referências teóricas dos autores e às experiências dos docentes do ensino superior do que aos contextos da prática da profissão docente. A docência é constituída por dimensões teóricas e práticas, mas a produção analisada trata mais das dimensões teóricas, na medida em que enfatiza os fundamentos e princípios, contando com poucos estudos sobre a prática como ela é. Ao priorizar certas dimensões em detrimento de outras, a imagem fica nublada. Os resultados encontrados sugerem que as bases que sustentam as asserções e expectativas identificadas não estão construídas a partir da prática da docência de música na educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMAGENS DA DOCÊNCIA QUE EMERGEM DA LITERATURA ESTUDADA

A partir dos resultados apresentados até aqui, procurei construir uma compreensão das imagens que emergiram do conjunto dos textos analisados. As imagens da docência de música na educação básica encontradas, a partir da literatura da área de educação musical, não são as únicas possíveis. Foram construídas e formadas através de uma seleção de textos e do resultado de uma interpretação, que não é, necessariamente, a única. O contexto da produção analisada, e também a situação hermenêutica, precisam ser considerados.

As colocações que seguem partem de aspectos que emergiram, que podem representar tendências e predominâncias da produção analisada. Partem, também, de lacunas ou indefinições, as quais oferecem, igualmente, recursos para a compreensão.

6.1 EM BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

As dimensões da profissionalização docente, conforme apresentadas por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), tratam da profissionalidade e do profissionalismo. Em síntese, a profissionalidade se refere à aquisição de saberes e conhecimentos para a formação e atuação profissional. Já o profissionalismo diz respeito ao trabalho político na esfera pública, à reivindicação de um *status* e do reconhecimento social e à busca de uma identidade profissional. Com esse embasamento, encontrei na literatura analisada discussões e reflexões que se aproximam do processo de profissionalização docente. Os resultados mostram que a área tem se preocupado com determinados aspectos que podem estar relacionados a uma busca pela profissionalização docente. Esses aspectos, desenvolvidos, levariam ao fortalecimento da docência de música na educação básica como profissão.

Em relação à profissionalidade, considero os aspectos voltados mais para a formação e o desenvolvimento dos saberes. A literatura parece caminhar em direção à definição da formação específica, pautada na prática profissional, e dos espaços de atuação do professor de música. Busca ainda discutir os saberes docentes necessários para a formação e prática docentes.

Quanto ao profissionalismo, considero os aspectos relacionados ao reconhecimento da profissão docente de música na educação básica, tais como: a busca por garantias legais para a presença da música na educação básica; a reflexão sobre identidade do professor de música e sua identificação com a profissão na educação básica; a discussão sobre as finalidades do ensino de música na educação básica; a importância dada à aproximação da prática pedagógico-musical aos interesses dos alunos; o incentivo à atuação coletiva em busca dos interesses da área.

Nóvoa (1991) menciona que uma das etapas decisivas no processo de profissionalização da docência se refere ao momento em que o estado tomou para si a responsabilidade da escolarização. A partir de então, a regulamentação representou um avanço no sentido da profissão, pois o exercício da atividade docente passou a ser realizado mediante uma licença ou permissão para ensinar, obtida através de exames ou concursos. A busca pelo respaldo da legislação para a presença do ensino de música na educação básica pode, então, ser considerada como uma parte do processo de profissionalização da docência de música na educação básica. Da mesma forma ocorre com a formação de professores, conforme indica Nóvoa (1991). Nesse mesmo sentido, Tardif (2013) menciona a importância de uma base de conhecimentos adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual, que exija atualizações frequentes e a incorporação dos resultados de pesquisas.

O reconhecimento das especificidades e a legitimação do espaço para o ensino de música na educação básica vão em direção à consideração da docência de música como profissão, o que colabora para a conquista de maior *status* social da profissão. Cabe lembrar, ainda, que o *status* está diretamente associado às imagens da docência, no processo de profissionalização. O fortalecimento da identidade docente é um fator favorável nesse sentido, uma vez que as indefinições e ambiguidades são fatores de desprofissionalização. Ao defender a definição da formação específica e a presença de um professor licenciado para atuar na educação básica, a área parece dar mais um passo em busca da profissionalização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica propõem a busca pela articulação entre teoria e prática, a presença da prática desde o início da formação, a valorização da aproximação da universidade com a escola, a ênfase na formação continuada, a pesquisa na

formação, a formação com base nos conhecimentos da área pedagógica e nos conhecimentos da área específica e ainda:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, p. 1)

A literatura analisada mostra que há um compromisso da área em adequar-se à legislação vigente, na medida em que discute e apresenta propostas para por em prática os aspectos exigidos nas diretrizes para a formação de professores.

A reflexão sobre as finalidades do ensino de música na escola são também um passo em direção à profissionalização. Ao longo da história da educação, as incertezas sobre o papel da escola na sociedade foram um fator de “desprofissionalização” docente, conforme aponta Nóvoa (1999a). Discutir as finalidades da docência de música na educação básica colabora para a reflexão sobre o objetivo da profissão docente na área de educação musical. Para que serve a docência? Que benefícios ela pode trazer às pessoas? Para que precisamos de profissionais? Isso está relacionado com o reconhecimento da docência como profissão. O reconhecimento, pela sociedade e pelos outros profissionais da escola, é importante para o *status* da docência como profissão. Além disso, parece haver uma busca pelo reconhecimento da importância da docência para os alunos e, assim, o seu reconhecimento social como profissão.

Esse reconhecimento necessita, ainda, do sentido de coletividade. O processo da profissionalização docente foi constituído, também, pela construção de uma identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1999a), o surgimento das associações de professores resultou em um aumento do prestígio dos professores, por conta de suas ações. Com base em Nóvoa (1999a), uma cultura profissional coletiva, ou seja, a consolidação de uma classe profissional dos professores, fortalece o processo de profissionalização docente. A literatura parece caminhar nesse sentido, ao convocar professores e demais profissionais à atuação política, numa ação coletiva, que inclui a universidade.

A discussão sobre os saberes docentes é outro aspecto que vai nessa direção, pois procura tratar a docência de música como profissão. Para Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), investigar a natureza dos saberes docentes é central para a profissionalização docente.

Assim, da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício. Os saberes docentes, portanto, configuram um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização docente. (HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006, p. 50)

Os saberes estão, portanto, diretamente relacionados com a profissionalização docente. A literatura sinaliza, então, a importância da formalização dos saberes para esse processo. Para Bellochio (2003, p. 21), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. A autora aponta para a importância da pesquisa, como possibilidade para se pensar o trabalho educativo com mais rigor e seriedade. No mesmo sentido, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) sugerem a investigação das práticas a partir de pesquisas no contexto escolar.

No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes. Esses saberes não devem permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores. Na aproximação entre teoria e prática e entre pesquisa e ação docente, os saberes da ação pedagógica ou da experiência [...] apresentam uma nova dimensão profissional, e devem ser sistematizados, conhecidos, difundidos e compartilhados. (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO; 2006, p. 57)

Ao dedicar-se a todos esses aspectos, a literatura da área sinaliza o movimento da área pela profissionalização docente. Isso suscita a ideia de que a área busca construir uma imagem da docência como profissão. Contudo, embora essas características sugiram a busca da área pela profissionalização docente, há, na literatura analisada, certas características que mostram a existência de contradições nesse sentido. A principal delas parece ser a ausência, na própria literatura, de pesquisas que investiguem a prática pedagógico-musical nos contextos escolares. Embora os textos atribuam importância às práticas e ao estudo das práticas, a maioria dos próprios textos analisados não estuda a prática diretamente. A literatura sugere a aproximação entre universidade e escola e pesquisas na

escola, mas apresenta poucas pesquisas em que a escola seja o foco ou o campo empírico, ou que apresentem resultados de trabalhos colaborativos realizados.

Conforme destaca Bellochio (2003), com base na obra de Gauthier, “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpo de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (BELLOCHIO, 2003, p. 21), e isso parece se estender para a área de educação musical. Abordam-se os saberes e a importância do repertório de conhecimentos para o fortalecimento da docência como profissão. Porém, ainda são poucos os trabalhos que buscam conhecer o que os professores pensam, como agem em sala de aula e como organizam seu trabalho. A escola, a prática docente e os docentes não estão sendo estudados diretamente.

Parece haver, assim, um desequilíbrio no sentido do reconhecimento da docência de música na educação básica. Embora haja todo um envolvimento em busca da conquista do espaço, parece haver mais a necessidade de garantir a presença do que o reconhecimento do que ocorre no contexto de trabalho. A ênfase da literatura na formação parece representar um desequilíbrio entre as dimensões da profissionalização. Sugere que a literatura está mais voltada para a profissionalidade do que o profissionalismo, mais para a formação do que para a prática da profissão.

Quase não são abordadas as condições de trabalho dos professores nas escolas. Parece, também, que pouco se tem pesquisado sobre o que já existe e tem sido feito, em termos de educação musical na educação básica. Poucas são as temáticas que se dedicam ao estudo das possibilidades já conquistadas, dos contextos escolares onde já atuam professores de música, que analisem o ensino que ocorre na sala de aula, a prática docente em si, ou, ainda, as necessidades profissionais e condições de trabalho do professor.

Quando os temas abordam a prática, a maior parte deles parece pretender dizer aos professores “como fazer” e não parecem buscar reconhecer a profissão e seu desenvolvimento nos contextos escolares. As recorrências de fundamentos e princípios, bem como de sugestões para a prática pedagógica, dão à literatura analisada um tom prescritivo. Predomina a ideia de que, na aproximação entre universidades e escolas, são as instituições de ensino que devem assessorar as escolas. Essa característica da literatura analisada já havia sido sinalizada por Del-

Ben (2013)²⁵, em pesquisa sobre tema semelhante, que aponta para a existência de uma intenção na literatura analisada de “definir um ideal de formação e atuação, que, algumas vezes, assume um caráter prescritivo, definindo o que deve ou precisa ser feito, verbos frequentes em vários artigos” (DEL-BEN, 2013, p. 135). Uma década antes, Bellochio (2003) já apontava para algo semelhante:

Parece-me que, durante muito tempo, na educação de modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor, elementos que pudessem rearticular e rever pressupostos teóricos e práticos para a construção de propostas de formação do educador musical. (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

Talvez a frequência de orientações, fundamentos e também prescrições seja uma característica da área, por assumir para si a tarefa de esclarecer o que envolve a construção do conhecimento musical, como propõe Kraemer (2000), ao descrever as tarefas da pedagogia da música²⁶.

A pedagogia da música, por isso, tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também **princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional**. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar, (KRAEMER, 2000, p. 66, grifos do autor)

O excesso de prescrições, entretanto, pode se tornar uma contradição no que diz respeito à busca, da área, de uma mudança da racionalidade técnica para a racionalidade da prática, cuja abordagem crítica e reflexiva daria ao professor autonomia para realizar o seu trabalho, pois a própria literatura pode estar tratando o professor como um técnico, que não tem autonomia. Além disso, muitas vezes, a docência parece ser tratada de uma perspectiva distante, sem o reconhecimento contextualizado dos saberes docentes da prática, pois, ao que parece, falta a pesquisa que os próprios textos sugerem. São inúmeras sugestões e prescrições de como deve ser a prática, como devem agir os professores e como devem ser formados os professores.

²⁵ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

²⁶ Jusamara Souza (2000), tradutora do texto de Kraemer (2000), explica que na literatura alemã é corrente o uso do termo pedagogia musical para designar a área como ciência, diferentemente de educação musical, que é utilizado para se referir à prática.

Lopes e Macedo (2007)²⁷, ao estudarem a temática do currículo em trabalhos da área de educação, constataam uma tendência ao caráter prescritivo da literatura sobre as práticas escolares. Tal caráter pode direcionar a prática para determinados fins e modelos aos quais os professores deveriam atender (LOPES; MACEDO, 2007). Isso contradiz a postura crítica proposta pela própria literatura. Assim, as autoras sugerem uma perspectiva mais compreensiva e interpretativa das dinâmicas escolares, que busque superar o caráter prescritivo, o que pode ser conseguido através da "valorização da escola como espaço prioritário de investigação" (LOPES; MACEDO, 2007, p. 66).

Do modo como se apresenta, a literatura parece tratar a docência mais a partir do que deveria ser do que daquilo que é. A docência parece ser pensada, assim, como um vir a ser. Porém, não se conhece a fundo o que há e o que se conhece é considerado ruim ou insuficiente. As imagens da docência parecem se constituir dessa dualidade: de um lado, uma idealização de um espaço garantido por lei, preenchido por um profissional com formação específica e reconhecido pela sociedade. De outro lado, estão as ausências: o que a própria literatura parece não apresentar, na direção daquilo que ela mesma sugere.

Pode ser que se trate do que Nóvoa (2009) aponta como um excesso de discursos que, frequentemente, esconde uma pobreza das práticas: "Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer" (NÓVOA, 2009, p. 17). Essa característica gera contradições, na medida em que produz-se uma "inflação retórica" sobre os professores, mas os professores não foram autores de seus discursos (NÓVOA, 2009).

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. (NÓVOA, 2009, p. 15)

Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de valorizar os saberes dos professores e as culturas docentes, e que não se transforme os professores numa profissão dominada por outros, incluindo os "universitários", com referência ao conhecimento produzido dentro da academia. Assim, o autor propõe três medidas

²⁷ Este texto não faz parte do campo empírico da pesquisa.

para “fazer aquilo que dizemos”: 1) passar a formação para dentro da profissão; 2) promover novos modos de organização da profissão (reforçar as comunidades de prática, a exemplo de outras profissões, como a dos médicos); 3) reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (NÓVOA, 2009).

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19)

6.2A ALEGORIA DO CAMINHO DA INICIAÇÃO, COM BASE NO TARÔ EGÍPCIO

Este trabalho, com seus capítulos e subcapítulos, roteiros, gráficos e tabelas, com seus resultados e questionamentos, por si, mostra uma construção de imagens da docência de música na educação básica a partir da minha interpretação. Os resultados encontrados nesse processo apontaram para a contradição entre a busca pela profissionalização e o discurso que pode desprofissionalizar a docência de música na educação básica. A partir dessa premissa, como exercício de reflexão, e seguindo os princípios teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa, proponho uma metáfora para a docência de música na educação básica, a fim de trazer o simbólico como complemento ao científico.

Apresento, assim, a alegoria do caminho da iniciação, com base no tarô egípcio. Para isso, “jogo” para a docência de música na educação básica duas cartas que pretendem representar as imagens construídas a partir da análise da literatura aqui empreendida. Ao sugerir tais cartas, não pretendo oferecer uma previsão do destino nem brincar com os valores esotéricos que possam constituir originalmente os fundamentos do tarô. Trata-se de um exercício reflexivo acerca dos achados que a pesquisa proporcionou. Por essa razão, as cartas não foram dispostas exatamente como a prática comum, mas selecionadas entre os Arcanos Maiores do tarô egípcio como recurso simbólico para a compreensão das imagens

da docência de música na educação básica. Para Kuperman (1992), os arcanos se constituem como “referenciais milenares destinados, ao que parece, a inspirar a ação criativa e a pregar peças em nossos planos lógicos, capturando nossa imaginação pelas projeções que fazemos diante de sua presença provocadora” (KUPERMAN, 1992, p. 44). As cartas selecionadas para esse exercício foram: O Mago e O Louco.

6.2.1 Características do tarô egípcio

A origem do tarô é controversa, bem como a sua popularização através de cartas (CROWLEY, 1944; KUPERMAN, 1995). Há duas explicações mais comuns para a sua origem, uma de que o tarô teria se originado nas tradições herméticas, cujo berço é o Egito, e outra versão que remonta à Veneza do século XIV (CROWLEY, 1944; KUPERMAN, 1995).

Segundo Kuperman (1995), informações desse tipo sobre o tarô não são tão relevantes, pois “o que parece certo é que as idéias que o inspiraram são de incontestável antigüidade, apenas expressas de modos diferentes segundo as épocas” (KUPERMAN, 1995, p. 115). Embora essas informações sirvam para contextualizar a prática em questão, o mais importante é que o tarô constitui uma linguagem que busca reconhecer ensinamentos profundos e serve como ferramenta de autoconhecimento.

Parto do suposto de que o Tarot teve sua origem em padrões do inconsciente coletivo, tendo acesso a um potencial de expansão de consciência disponível, como uma dessas pontes não-rationais que se colocam na aparente divisão entre o inconsciente e o consciente, um meio de entrar em contato com o nível mais profundo da psique humana: *os tarots são uma língua, da qual só o alfabeto nos é dado.* (KUPERMAN, 1995, p. 115)

Com a sua popularização, o tarô recebeu muitas formas diferentes de apresentação. Mesmo em se tratando de tarô egípcio, há diferentes gravuras disponíveis, de acordo com cada fonte. As variações existentes e outros detalhes não serão problematizadas neste trabalho. Muitos estudiosos se debruçaram sobre o tarô, como Court de Gébelin e Eliphas Lévi (KUPERMAN, 1995), e podem ser consultados para o aprofundamento do tema. Minha opção pelo tarô egípcio se deu

pela maior familiaridade com o mesmo em relação a outras variações do tarô, tendo em vista estudos pessoais realizados anteriormente.

O tarô é constituído por 78 cartas, sendo 22 Arcanos Maiores e 56 Arcanos Menores. As cartas do tarô egípcio são compostas, basicamente, por imagens, letras e números, que são elementos simbólicos e remetem a conhecimentos de astrologia, de alquimia e da cabala. Alguns dos símbolos comuns nos arcanos são: personagens humanos, divinos e híbridos, bastões, espadas, colunas, torres, figuras geométricas, astros (sol, lua, estrelas), animais, flores de lótus, signos astrológicos, símbolos sagrados e representativos de divindades (como a cruz Ankh, por exemplo), tronos e ferramentas de trabalho.

Os arcanos do tarô egípcios se apresentam a partir de três planos: o plano superior representa a parte divina, espiritual; o plano médio representa o homem; e o plano inferior, a natureza (ROVIRA, 2013). O homem, ao centro, representa a conexão entre o terreno e o celeste. Ressalta-se o princípio da dualidade, presente em diversos elementos simbólicos expressos nas cartas.

6.2.2 As cartas tiradas para a docência de música na educação básica

Conta-se que no Egito aqueles que buscavam a iniciação através das escolas de mistérios eram colocados diante de imagens simbólicas, em câmaras dentro do templo, para que obtivessem, a partir dessa experiência, a interiorização necessária para a compreensão de si mesmos, da sua alma e do Universo (CROWLEY, 1944; RAMOS, 2009). Com base nesse mito é que proponho a alegoria do caminho da iniciação para a docência de música na educação básica.

A escolha das duas cartas está baseada na ideia da dualidade que acompanha as imagens da docência de música na educação básica que emergem da literatura analisada: entre O Mago e O Louco está representada a contradição constatada entre o que é idealizado e o que é produzido sem desejar. Como as duas faces de uma moeda, um jogo de “cara ou coroa”, a literatura analisada busca construir a profissionalização, porém, as lacunas no próprio discurso podem desprofissionalizar a docência.

A seguir, são apresentadas as cartas selecionadas, suas principais características enquanto parte do processo divinatório a que pertencem, bem como

as razões pelas quais acredito que cada carta representa a docência de música na educação básica.

- O Mago:

Figura 1 – O Mago



Fonte: Ramos (2009)

As ideias chave que permeiam essa carta são as de domínio de si mesmo, poder interno e criador. É a imagem do iniciado, da mente consciente, que consegue realizar a união entre o divino e o humano, entre o céu e a terra (RAMOS, 2009; ROVIRA, 2013).

Com as duas mãos, a figura estabelece a ligação dessa polaridade: a mão direita segura o cetro que mostra o caminho para a estrela no céu; e a mão esquerda aponta o cubo da Terra, representando o processo de emanção (RAMOS, 2009) e o princípio universal da correspondência: “Como em cima, assim embaixo; como embaixo, assim em cima” (ROVIRA, 2013, p. 18). Na cintura uma serpente enrolada morde a própria cauda, símbolo da força e poder, pois, ao localizar-se na cintura, marca o “poder interior que une o triângulo divino da parte superior do corpo que se projeta poderoso sobre a matéria e o triângulo inferior que marca a verticalização ou espiritualização do mundo” (RAMOS, 2009, s/n).

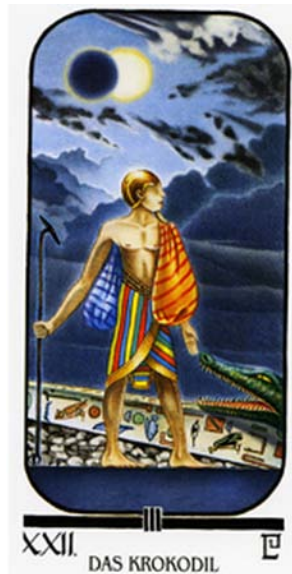
A estrela que surge no céu, deixando um rastro, mostra o Caminho, e o cubo simboliza o mundo material (RAMOS, 2009; ROVIRA, 2013). No centro do cubo

encontra-se o Ibis, “Senhor da Inteligência, criador da escrita e das artes, que permite por isso conhecer o mundo e trabalhar no justo sentido do seu aperfeiçoamento. Ele é o que devora os ovos do crocodilo que reina sobre o caos” (RAMOS, 2009, s/n). Sobre o cubo encontram-se três símbolos: a espada, símbolo da Vontade; a taça, como um Graal, simbolizando o Amor e a Sabedoria; o pentagrama, representando a verticalidade do Fogo da Inteligência (RAMOS, 2009).

Fazendo a analogia com a docência, o homem representado na figura pode ser considerado como o docente idealizado e planejado por aqueles que pensam a formação e a inserção dos profissionais nos espaços de atuação. A preocupação e o cuidado com a formação, bem como a adequação à legislação e ao pensamento educacional vigente, podem ser vistos como o cetro que aponta para a estrela. Esta, por sua vez, representa o “novo” paradigma da racionalidade prática. A recorrência de fundamentos, princípios orientadores e sugestões para a prática pedagógica são ferramentas oferecidas ao professor no intuito de conquistar essa perspectiva. Tais ferramentas estão representadas na carta através da espada, da taça e do pentagrama. Com essas ferramentas o iniciado é capaz de unir o mundo material ao espiritual. É o docente que consegue unir os pares: a teoria e a prática, os saberes pedagógicos e disciplinares, a formação e a atuação. O cubo representa os espaços de atuação, que é onde a docência se põe em ação, dando movimento aos saberes e competências desenvolvidos durante a formação e consolidando a profissionalidade docente. O Íbis, por fim, representa a pesquisa, tanto na formação dos futuros professores, para ser desenvolvida de dentro da profissão como parte da abordagem reflexiva, quanto a realizada por pesquisadores nos contextos da prática profissional, para servir como reconhecimento dos saberes e a sua formalização.

- O Louco

Figura 2 – O Louco



Fonte: Ramos (2009)

Ramos (2009) descreve as características dessa carta da seguinte forma: as ideias chave são a cegueira, a passividade e a irresponsabilidade. A Lua ofusca o Sol com um eclipse, representando a ausência de luz. O personagem, com a sua cegueira, arrasta-se através da vida como um ser passivo. É inconsciente e irresponsável, e segura o bastão do conhecimento que lhe permitiria abrir caminho, mas não tem ideia que já o possui. A multiplicidade de cores que veste reflete as múltiplas influências a que está sujeito, sem que as consiga coordenar ou sintetizar. Ele carrega duas bolsas que representam sua carga positiva e negativa, que tornam os seus passos pesados e difíceis. Como não vê por onde caminha, não tem consciência que os templos se desmoronam à sua volta e que vai direito à boca do crocodilo destruidor (RAMOS, 2009).

O eclipse representa, nesse exercício reflexivo, as ambiguidades e indefinições que foram observadas, como a multiplicidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura, a não definição dos saberes e dos espaços de atuação, a distância entre universidade e escola e entre teoria e prática pedagógica. São fatores que nublam as imagens da docência de música na educação básica.

O homem cego é o professor sem autonomia, que carrega consigo o bastão do conhecimento, mas, estando a formação desconectada da profissão, não é capaz

de utilizar esse recurso na sua prática pedagógica. Assim, ele se deixa levar pelas vertentes e pelas demandas cotidianas, sem muita consciência das suas escolhas.

As inúmeras prescrições sobre o que o professor deve saber, o que deve fazer e como deve ser estão representadas nas cores das vestes. As bolsas, por sua vez, são as inúmeras atribuições que transbordam a sua profissão, além das condições de trabalho desfavoráveis.

Os tempos destruídos representam a racionalidade técnica que, embora criticada e destituída de seu mandato, persiste na prática docente. E, por fim, o crocodilo é a escassez de pesquisas realizadas na escola que reconheçam a docência a partir da prática pedagógico-musical.

É importante frisar que os símbolos do tarô não representam, necessariamente, algo bom ou algo ruim, mas apresentam situações e ideias com as quais se precisa lidar. Embora a conotação de “louco” possa parecer pejorativa, não se trata de afirmar que a literatura estudada faz um julgamento de valor sobre a docência. O Louco é uma carta sem número, é um ponto de partida e de chegada, se o caminho for pensado como ciclo, que vai ter diferentes momentos, em diferentes etapas. É o processo necessário para a tomada de consciência para que se possa dar novos passos em direção à luz.

Ao retirar essas cartas, não significa que o destino da docência de música na educação básica esteja traçado. Pelo contrário, o tarô, por ser uma ferramenta de autoconhecimento, mostra tanto o que já está em andamento quanto o que há de vir. Mas sempre existe escolha.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: resumo: apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- ÁLVARES, Sergio L. A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005.
- ANDRAUS, Gisele C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.29-34, mar. 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, Maria C. C. C. A pesquisa sobre o professor: perspectivas para a pesquisa em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20, Florianópolis, 2010. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 406-410.
- BASTIÃO, Zuraída A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p.15-24, mar. 2010.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 189-217
- BEAUMONT, Maria T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.
- BEAUMONT, Maria T.; BAESSE, Janete A.; PATUSSI, Marcela E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p.115-123, mar. 2006.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.
- _____. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p.19-32, set. 2008.
- _____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.
- _____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. A formação profissional do educador musical:algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- _____. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 5-6, mar. 2008a.
- _____. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 5-6, mar. 2009.

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotéa M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, set. 2008.

BOZZETTO, Adriana. Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra. Tese (Doutorado, Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BRAGANÇA, Inês F. S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan. dez. 2001.

BRAND, Manny. Reel music teachers: use of popular films in music teacher education. *International Journal of Music Education*, v.38, p. 5-12, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*: Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução no 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, 7-38, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BURNAFORD, Gail; HOBSON, David. Capítulo 13 – Resposta à Reforma: imagens para o ensino no Novo Milênio. In: JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). *Images of schoolteachers in America*. 2ª ed. Rev. ed. of: *Images of schoolteachers in twentieth-century America*, c1994. New York: Routledge, 2001. (p. 229-243)

CERESER, Cristina M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORREA, Aruna N.; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 53-62, set. 2008.

CROWLEY, Aleister. *O livro de Thoth: um curto ensaio sobre o tarô dos egípcios*. 1944

CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. 20ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CUNHA, Sandra M.; LOMBARDI, Silvia S. L.; CISZEWSKI, Wasti S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, set. 2009.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 8, p. 29-32, mar. 2003a.

_____. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 5-6, set. 2003b.

_____. A pesquisa em Educação Musical no Brasil. *Per Musi*. Belo Horizonte. v.1, p. 16-82. 2003c.

_____. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 5-6, set. 2004.

_____. Educação musical escolar como objeto de estudo no Brasil. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, Vitória, 2011. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011a. p. 886 - 896.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: um estudo sobre as representações de licenciandos em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21, Uberlândia, 2011. *Anais...* Uberlândia: ANPPOM, 2011b. p. 437-443.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul. dez. 2012.

_____. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan. jun. 2013.

_____. A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música. In: QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. (Org.). *Educação musical: múltiplos contextos e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014a.

_____. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 130-142, jan. jun. 2014b.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.49-57, set. 2002.

DOURADO, Oscar. Apresentação. *Revista da ABEM*, Salvador, v. 4, p. 7, set. 1997.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. *Teoria & Educação*. n. 4, p. 41-61. jul. 1991.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FERNANDES, José N. (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (2002-2005)*. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006a.

FERNANDES, José N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 11-26, set. 2006b.

FERNANDES, José N. (Org.). *Publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música): Índice de autores e assuntos – Educação Musical (1989-2010)*. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2011.

FERNANDES, Iveta M. B. A. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 131-138, 2012.

FERREIRA, Susana C. *O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes Norte-Americanos (1955-1974)*. Tese (Doutorado em História – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) – Universidade Federal do Paraná. 2003. 210p.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. MARGARIDA DOS ANJOS, Marina B. F. (Coord.). 5ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

_____. Educação musical e legislação educacional. *Boletim Salto para o Futuro – Educação Musical Escolar*. Ano XXI, v. 8, p. 10-16, jun. 2011.

FISCHMAN, Gustavo E. Imagens da docência: neoliberalismo, formação docente e gênero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v. 7, n. 2, p. 1-28, 2010.

FUKS, Rosa. Estará morta a Escola Normal pública? *Revista da ABEM*, v.1, p. 41-47, mai. 1992.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 27-34, jun. 1995.

FURQUIM, Alexandra S. S.; BELLOCHIO, Cláudia R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

GALIZIA, Fernando S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009.

GATTI, Bernadete. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Final. São Paulo, 2009. (82p.). Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2014.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul. dez. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. CAP. 3 – Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: *Profissão, Professor*. 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação). (pp. 63-92).

GONÇALVES, Lília N. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 167-188

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p.39-47, mar. 2007.

HENTSCHKE, Liane. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 5, set. 2000.

_____. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria C. C.; ARAÚJO, Rosane C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 5-6, set. 2002.

HOBSON, David. Capítulo 3 – Mudando Imagens ao Longo das Gerações: Conversas com Professores Iniciantes, Correntes e Aposentados. In: JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). *Images of schoolteachers in America*. 2ª ed. Rev. ed. of: *Images of schoolteachers in twentieth-century America*, c1994. New York: Routledge, 2001. (p. 51-73)

HUMMES, Júlia M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). *Images of schoolteachers in America*. 2ª ed. Rev. ed. of *Images of schoolteachers in twentieth-century America*, c1994. New York: Routledge, 2001.

JOSEPH, Pamela B. Capítulo 7 – “O professor ideal”: imagens em livros didáticos da formação de professores no início do século XX. In: JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). *Images of schoolteachers in America*. 2ª ed. Rev. ed. of: *Images of schoolteachers in twentieth-century America*, c1994. New York: Routledge, 2001. (pp. 135-157)

KANTOR, Ken et al. 10. “I will not expose the ignorance of the faculty”: The *Simpsons* as school satire. In: JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). *Images of schoolteachers in America*. 2ª ed. Rev. ed. of *Images of schoolteachers in twentieth-century America*, c1994. New York: Routledge, 2001. (pp. 185-200)

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 77-86, set. 2009.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 64-72, set. 2010.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

KUPERMAN, Priscila S. O “fio-céu” ou imaginação simbólica como pedagogia. In: TEVES, Nilda (Coord.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992. (pp. 34-68)

- KUPERMAN, Priscila S. *Tarot: uma linguagem feiticeira*. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M.; LOGUERCIO, Rochele Q. Imagens, docência e identidade. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 36, p. 319-335, 2010.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Coord.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- LOUREIRO, Alícia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 - Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/items/items/view/issue/129>>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.
- MARTINEZ, Andréia P. A; PEDERIVA Patrícia L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul. dez. 2013.
- MARTINS, Raimundo. Editorial. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 5, jun. 1995.
- MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.
- MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003.
- MENDES, Jean J. F.; CARVALHO, Valéria L. de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p.118-130, 2012.
- MEKSENAS, Paulo. Alegoria do duelo e os conflitos escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 111-129, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- MONTANDON, Maria I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.
- MORAIS, Roselusia T. P. *Representações da docência em romances de Érico Veríssimo: a personagem Clarissa*. 113 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.
- MOSTAFA, S. P.; MÁXIMO, L. F. A produção científica da Anped e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 96-101, jan./abr. 2003.
- MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sergio L. F. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, mai. ago. 2012.
- NASCIMENTO, Fernanda A. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 105-116, jan. jun. 2012.
- NEVES, Alessandra A. A história da profissão docente na produção acadêmica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/334.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4, 1991. (p. 109-139).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2ª edição. Lisboa: Don Quixote, 1995. (p. 15-33).

_____. *Profissão, Professor*. 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 1999a. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. jun. 1999b.

_____. Entrevista. *Pátio: revista pedagógica*. Ano VII, n. 27, p. 25-28 ago. out. 2003.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Helena S. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 34-39, mar. 2010.

NUÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betania L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/9, p. 1-13, set. 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 17-35, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2010.

OLIVEIRA, Alda J. Apresentação. *Revista da ABEM*, v. 1, p. 4, mai. 1992.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, Fernanda A. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

OLIVEIRA, Mário A. W. et. al. Produção científica sobre educação musical escolar: uma análise das referências de artigos da Revista da ABEM. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22, João Pessoa, 2012. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 1879-1886.

OURIQUE, Maiane L. H. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 544-597, set. dez. 2010.

PENA, Elke B. F. *Artigo e Ensaio Científicos: dois gêneros e uma só forma?* Dissertação (Mestrado, Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.7-19, set. 2002.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.19-28, mar. 2004b.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PENSADOR, Gabriel; MOCOTÓ, Tiago. Professor de Música. *Xuxa só para baixinhos*, 8, Rio de Janeiro, Som Brasil, 2008.

PEREIRA, Joana et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, São Paulo, 2014. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014. pp. 1-10.

PIRES, Nair A. R. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. L. F. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (1972-2011). *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 171-208, dez. 2013.

QUEIROZ, Luiz R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, p. 35-46, 2012.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

_____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, José. *O simbolismo filosófico do tarot egípcio*. [2009?]. Disponível em: <http://www.nova-acropole.pt/a_simbolismo_filosofico_tarot_egipcio.html>. Acesso em: 18 abr. 2015

REQUIÃO, Luciana P. S. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, p. 91-102, jan. jun. 2013.

REVISTA DA ABEM. Linha editorial. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/about/submissions#authorGuidelines>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

RIBEIRO, Sônia T. S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 39-45, mar. 2003.

ROVIRA, Bibiana. *Tarô egípcio Kier: conhecimento iniciático do livro de Thoth: baseado no simbolismo, na mitologia e nas lendas do Egito*. São Paulo: Penamento, 2013.

SANTOS, Marco A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SANTOS, Regina M. S. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Campinas – SP, v.9, p. 49-72, dez. 2003.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49- 56, mar. 2005.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan. jun. 2011.

SCHWANDT, Thomas A. Cap. 7 - Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: normas e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006 (p. 193-218)

SILVA, Rafael R. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul. dez. 2013.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. 4. Os resultados da pesquisa. In: *A formação do professor de música no Brasil*. Soares, José; Schambeck, Regina F.; Figueiredo, Sérgio L. F. (Org.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 51-63

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. [Apresentação]. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. *Em Pauta*, v. 11, n.16/17, p. 49, abr. nov. 2000.

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

SOUZA, Cristiane M. N. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul. dez. 2013.

SOUZA Cássia V. C.; TORRES, Maria C. A. Editorial. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 7-10, jul. dez. 2013.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre Hermenêutica*. 2ª edição. 1ª reimpressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Coleção Filosofia; 40) (115 p.)

TARGAS, Keila M.; JOLY, Ilza Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, mar. 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Um bom professor, um bom começo*. São Paulo, DM9DDB, 2011.

TORRES, Cecília; BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sergio L. F. Editorial. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 5-6, mar. 2006.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, jun. 1995.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 7-10, set. 2006.

TREVISAN, Amarildo et al. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista? *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 121-141, jan. mar. 2013.

UNESCO. *The Dakar framework for action: education for all: meeting our collective commitments*.

Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

VEIGA, Ilma P. A. 1. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina. (Org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2ª edição. Campinas - SP: Papirus, 2014.

VELOSO, Rita C. L. A questão do método na hermenêutica filosófica de H.-G. Gadamer. In: BRITO, Emídio Fontenele; CHANG, Luiz Harding (Org.). *Filosofia e método*. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção CES) (p. 89-111).

VICENTINI, Paula P. Celebração e visibilidade: O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). *Revista brasileira de história da educação*, n. 8, p. 9-41, jul.dez. 2004.

WAZLAWICK, Patrícia et. al. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n. 30, p. 77-90, jan. jun. 2013.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 83-92, mar. 2008.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev85.htm> >. Acesso em: 22 set. 2012.

TEXTOS QUE FAZEM PARTE DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA, CITADOS NO TRABALHO:

ÁLVARES, Sergio L. A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005.

ANDRAUS, Gisele C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.29-34, mar. 2004.

BASTIÃO, Zuraída A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p.15-24, mar. 2010.

BEAUMONT, Maria T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BEAUMONT, Maria T.; BAESSE, Janete A.; PATUSSI, Marcela E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p.115-123, mar. 2006.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

_____. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p.19-32, set. 2008.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.

BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical:algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotéia M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, set. 2008.

CERESER, Cristina M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CORREA, Aruna N.; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 53-62, set. 2008.

CUNHA, Sandra M.; LOMBARDI, Sílvia S. L.; CISZEWSKI, Wasti S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, set. 2009.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 8, p. 29-32, mar. 2003a.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul. dez. 2012.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.49-57, set. 2002.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FERNANDES, Iveta M. B. A. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 131-138, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FUKS, Rosa. Estará morta a Escola Normal pública? *Revista da ABEM*, v.1, p. 41-47, mai. 1992.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 27-34, jun. 1995.

FURQUIM, Alexandra S. S.; BELLOCHIO, Cláudia R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

- GALIZIA, Fernando S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009.
- GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul. dez. 2013.
- GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p.39-47, mar. 2007.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria C. C.; ARAÚJO, Rosane C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.
- HUMMES, Júlia M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 77-86, set. 2009.
- KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 64-72, set. 2010.
- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.
- LOUREIRO, Alícia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.
- MARTINEZ, Andréia P. A; PEDERIVA Patrícia L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul. dez. 2013.
- MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.
- MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003.
- MENDES, Jean J. F.; CARVALHO, Valéria L. de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p.118-130, 2012.
- MONTANDON, Maria I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.
- NASCIMENTO, Fernanda A. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 105-116, jan. jun. 2012.
- NUNES, Helena S. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 34-39, mar. 2010.
- OLIVEIRA, Alda J. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, Fernanda A. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.7-19, set. 2002.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.19-28, mar. 2004b.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PIRES, Nair A. R. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

QUEIROZ, Luiz R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, p. 35-46, 2012.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

_____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

REQUIÃO, Luciana P. S. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, p. 91-102, jan. jun. 2013.

RIBEIRO, Sônia T. S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 39-45, mar. 2003.

SANTOS, Marco A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SANTOS, Regina M. S. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Campinas – SP, v.9, p. 49-72, dez. 2003.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49- 56, mar. 2005.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan. jun. 2011.

SILVA, Rafael R. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul. dez. 2013.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

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

SOUZA, Cristiane M. N. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul. dez. 2013.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

TARGAS, Keila M.; JOLY, Ilza Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, mar. 2009.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, jun. 1995.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 7-10, set. 2006.

WAZLAWICK, Patrícia et. al. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n. 30, p. 77-90, jan. jun. 2013.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 83-92, mar. 2008.

APÊNDICE A – TEXTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

| N. da Rev. | Ano | Título | Autor |
|------------|------|--|-----------------------------------|
| 1 | 1992 | Estará morta a escola normal pública? | Rosa Fuks |
| 2 | 1995 | Teoria e Prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical | Rosa Fuks |
| 2 | 1995 | "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estagio supervisionado | Irene Tourinho |
| 6 | 2001 | Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores | Cláudia R. Bellochio |
| 6 | 2001 | Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores | Viviane Beineke |
| 7 | 2002 | Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa | Maura Penna |
| 7 | 2002 | Escola – Licenciatura em música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores | Cláudia R. Bellochio |
| 7 | 2002 | Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música | Luciana Del-Ben / Liane Hentschke |
| 8 | 2003 | Pesquisa e formação em educação musical | Jusamara Souza |
| 8 | 2003 | Pesquisa e Formação em educação musical | Graça Mota |
| 8 | 2003 | A formação profissional do educador musical: algumas apostas | Cláudia Ribeiro Bellochio |
| 8 | 2003 | Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música | Luciana Del Ben |
| 8 | 2003 | O comprometimento reflexivo na formação docente | Teresa Mateiro |
| 8 | 2003 | Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música | Sônia T. S. Ribeiro |
| 8 | 2003 | Um currículo abrangente, sim | Elba B. Ramalho |
| 8 | 2003 | Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil | Liane Hentschke |
| 8 | 2003 | Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades | Magali Kleber |
| 8 | 2003 | A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno | Regina M. S. Santos |
| 8 | 2003 | Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical | Cristina Grossi |
| 8 | 2003 | A atuação profissional do educador musical: a formação em questão | Cássia V. C. de Souza |
| 9 | 2003 | Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas | Maura Penna |
| 9 | 2003 | A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia | Nair Pires |
| 9 | 2003 | Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento | Teresa Mateiro / Marcelo Téó |
| 10 | 2004 | A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos | Maura Penna |
| 10 | 2004 | Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96 | Margarete Arroyo |
| 10 | 2004 | Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade | Viviane Beineke |
| 10 | 2004 | A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar | Alícia M. A. Loureiro |
| 10 | 2004 | Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão | José N. Fernandes |

| N. da Rev. | Ano | Título | Autor |
|-------------------|------------|---|---|
| 11 | 2004 | A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar | Maura Penna |
| 11 | 2004 | Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola | Júlia Maria Hummes |
| 11 | 2004 | A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar | Cristina Mie Ito Cereser |
| 11 | 2004 | A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio | Daniela Dotto Machado |
| 11 | 2004 | Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas | Maria Teresa de Beaumont |
| 11 | 2004 | A preparação musical de professores generalistas no Brasil | Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo |
| 12 | 2005 | Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais | Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo |
| 12 | 2005 | Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais | Marco Antonio Carvalho Santos |
| 12 | 2005 | Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação | Vânia Müller |
| 12 | 2005 | Música, a realidade nas escolas e políticas de formação | Regina Marcia Simão Santos |
| 12 | 2005 | A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato | Sergio Luis de Almeida Álvares |
| 12 | 2005 | Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música | Frank Abrahams |
| 12 | 2005 | Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1a série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula | Joan Russell |
| 12 | 2005 | Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes | Caroline Silveira Spanavello; Cláudia Ribeiro Bellochio |
| 13 | 2005 | Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba | Luis Ricardo Silva Queiroz / Vanildo Mousinho Marinho |
| 14 | 2006 | Educação musical e diversidade: pontes de articulação | Alda de Jesus Oliveira |
| 14 | 2006 | Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música | Abel Moraes |
| 14 | 2006 | Conhecimento pedagógicomusical, tecnologias e novas abordagens na educação musical | Cássia Virgínia Coelho de Souza |
| 14 | 2006 | Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras ¹ na perspectiva de docentes e gestores | Maria Teresa de Beaumont / Janete Aparecida Baesse / Marcela Elessandra Patussi |
| 15 | 2006 | Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais | Cristina Tourinho |
| 15 | 2006 | Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre | Lélia Negrini Diniz / Luciana Del Ben |
| 15 | 2006 | Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical | Liane Hentschke / Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo / Rosane Cardoso de Araújo |
| 15 | 2006 | Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos | Mônica de A. Duarte / Tarso Bonilha Mazzotti |

| N. da Rev. | Ano | Título | Autor |
|-------------------|------------|---|---|
| 15 | 2006 | Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular | Cecília Cavaliere França |
| 16 | 2007 | Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências | Vanda Bellard Freire |
| 16 | 2007 | A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte | Cristina Grossi |
| 16 | 2007 | Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical | Maura Penna |
| 16 | 2007 | Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia | Juliane Aparecida Ribeiro Diniz / Ilza Zenker Leme Joly |
| 16 | 2007 | Por dentro da matriz | Cecília Cavaliere França |
| 17 | 2007 | Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas | Luis Ricardo Silva Queiroz / Vanildo Mousinho Marinho |
| 17 | 2007 | Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre | Fernanda de Assis Oliveira |
| 18 | 2007 | Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música | Luis Alfonso Estrada |
| 18 | 2007 | Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura | Alda de Jesus Oliveira |
| 19 | 2008 | Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto* | Maura Penna |
| 19 | 2008 | Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG) | Gisele Crosara Andraus |
| 19 | 2008 | Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil | Patrícia Wazlawick / Kátia Maheirie |
| 19 | 2008 | O rap e a aula: tocando nas diferenças... | Sônia Tereza da Silva Ribeiro |
| 20 | 2008 | Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais | Cathy Benedict / Patrick Schmidt |
| 20 | 2008 | A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais | Viviane Beineke |
| 20 | 2008 | O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica | Kátia Simone Benedetti / Dorotéia Machado Kerr |
| 20 | 2008 | Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas | Sílvia Sobreira |
| 20 | 2008 | A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar” | Aruna Noal Correa / Cláudia Ribeiro Bellochio |
| 21 | 2009 | Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública | Vera Lúcia Gomes Jardim |
| 21 | 2009 | Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais | Fernando Stanzione Galizia |
| 21 | 2009 | Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise | Neide Esperidião / Leny Magalhães Mrech |
| 21 | 2009 | Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora | Keila de Mello Targas / Ilza Zenker Leme Joly |

| N. da Rev. | Ano | Título | Autor |
|------------|------|---|--|
| 22 | 2009 | Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida” | Sandra Mara da Cunha / Silvia Salles Leite Lombardi / Wasti Silvério Ciszevski |
| 22 | 2009 | Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música | Teresa Mateiro |
| 22 | 2009 | A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos | Patrícia Fernanda Carmem Kebach |
| 23 | 2010 | A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música | Zuraida Abud Bastião |
| 23 | 2010 | Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação | Maura Penna |
| 23 | 2010 | A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica | Helena de Souza Nunes |
| 24 | 2010 | For the love of children: music, education and culture / Pelo amor das crianças: música, educação e cultura | Patricia Campbell |
| 24 | 2010 | Diversidade e formação de professores de música | Cristiane Maria Galdino de Almeida |
| 24 | 2010 | A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul | Alexandra Silva dos Santos Furquim / Cláudia Ribeiro Bellochio |
| 24 | 2010 | Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo | Patrícia Kebach / Rosangela Duarte / Márcio Leonini |
| 24 | 2010 | A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS | Cristina Rolim Wolffenbüttel |
| 25 | 2011 | Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas | Violeta Hemsy de Gainza |
| 25 | 2011 | Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa | José Luis Aróstegui |
| 25 | 2011 | O menino do violão: a escola e a educação musical em família | Regina Márcia Simão Santos |
| 25 | 2011 | O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso | Rui Manoel Ferreira / Rui Manoel Bessa |
| 26 | 2011 | ¿Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical | Ethel Batres |
| 26 | 2011 | Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education / Diretrizes, política e a relação Norte-Sul: arquiteturas estratégicas na educação musical | Patrick Schmidt |
| 26 | 2011 | A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical | Mônica de Almeida Duarte |
| 26 | 2011 | Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais | Viviane Beineke |
| 27 | 2012 | Educação musical sob a ótica do pensamento complexo | Fernanda Albernaz do Nascimento |
| 28 | 2012 | Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência | Maria Isabel Montandon |
| 28 | 2012 | Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula | Lucy Green |
| 28 | 2012 | Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN | Jean Joubert Freitas Mendes / Valéria Lázaro de Carvalho |

| N. da Rev. | Ano | Título | Autor |
|------------|------|--|--|
| 28 | 2012 | Ensino de Música na Escola: formação de educadores | Iveta Maria Borges Ávila Fernandes |
| 29 | 2012 | Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador | Luz Dalila Rivas Caicedo |
| 29 | 2012 | Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008 | Luis Ricardo Silva Queiroz |
| 29 | 2012 | A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica | Andréia Veber |
| 29 | 2012 | Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música | Luciana del-Ben |
| 29 | 2012 | A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música | Francine Kemmer Cernev / Liane Hentschke |
| 30 | 2013 | Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes | Ana Urrutia Rasines / Maravillas Díaz Gómez |
| 30 | 2013 | Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses | Tais Dantas / Graça Maria Boal Palheiros |
| 30 | 2013 | Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música | Patrícia Wazlawick / Viviane Elias Portela / Glauber Benetti Carvalho / Soraia Schutel |
| 30 | 2013 | Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 | Luciana Pires de Sá Requião |
| 31 | 2013 | Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical | Andréia Pereira de Araújo Martinez / Patrícia Lima Martins Pederiva |
| 31 | 2013 | Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia | Cristiane Magda Nogueira de Souza |
| 31 | 2013 | Gestão de sala de aula na educação musical escolar | Rafael Rodrigues da Silva |
| 31 | 2013 | Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica | Tamar Genz Gaulke |

APÊNDICE B – PLANILHA GERAL

| CÓDIGO | TÍTULO | AUTOR | INSTITUIÇÃO | GÊNERO | TEMAS PRINCIPAIS | NÍVEIS DE ENSINO | METODOLOGIA | BASES E | FONTES TEÓRICAS | FORMAS DE SE REFERIR AO PROFESSOR |
|------------|---------------------|-------------|---------------|--------|------------------|------------------|--------------|---------------|-----------------|------------------------------------|
| R1/T4/1992 | Estará | Rosa Fuks | Conservatório | art | ensino de | 1º, 2º e 3º | não | não | não menciona | futuro professor; alfabetizador; |
| R2/T1/1995 | Teoria e | Rosa Fuks | Conservatório | ens | atuação de | 1º e 2º | - | não | não menciona | professor; professor de música; |
| R2/T2/1995 | "ATIREI O BOM TUBO" | Irene | ECÁ/USP | ens | Formação de | pré- | - | não | não menciona | professor de música; futuro |
| R6/T2/2001 | Educação | Cláudia R. | UFMS | art | Formação de | Educação | investigaçã | espiral auto- | Carr; | professor; professor de séries |
| R6/T5/2001 | Teoria e | Viviane | UDESC | art | Formação de | Pré- | estudo de | Epistemolog | Donald Schön | professor; professor de música; |
| R7/T1/2002 | Professores | Maura | UFPA | art | ensino de | Ensino | pesquisa de | não | não menciona | professor de música; professor |
| R7/T4/2002 | Escola – | Cláudia R. | UFMS | art | Formação de | escola | | não | não menciona | professor; professor especialista |
| R7/T5/2002 | Educação | Luciana | UFRGS | art | Práticas | séries | três estudos | fenomenolo | Schutz | professor de música; professor; |
| R8/T1/2003 | Pesquisa e | Jusamara | UFRGS | ens | Formação de | superior | - | não | não menciona | professor; professor de música; |
| R8/T2/2003 | Pesquisa e | Graça Mota | Escola | ens | currículo | superior | - | psicologia | Jerome | educador musical; professor; |
| R8/T3/2003 | A formação | Cláudia R. | UFMS | ens | atuação de | infantil, | não | não | não menciona | educador musical; professor de |
| R8/T4/2003 | Múltiplos | Luciana Del | UFRGS | ens | Formação de | Licenciatu | - | não | não menciona | professor de música; professor; |
| R8/T5/2003 | O | Teresa | UDESC | ens | Formação de | infantil, | - | não | não menciona | professor; professor de música; |
| R8/T6/2003 | Consideraç | Sônia T. S. | UFU | ens | Formação de | infantil, | - | não | não menciona | professor; educador musical; |
| R8/T7/2003 | Um | Elba B. | UECE | ens | Formação de | fundamen | - | | não menciona | professor; educador musical; |
| R8/T8/2003 | Dos ideais | Liane | UFRGS | ens | Formação de | Licenciatu | - | | não menciona | professor; professor de música; |
| R8/T9/2003 | Qual | Magali | UEL | ens | currículo | fundamen | - | Perspectiva | não menciona | professor; professor de música; |
| R8/T10/200 | A | Regina M. | Departamen | ens | currículo | superior, | - | | não menciona | professor; professor habilitado no |
| R8/T13/200 | Reflexões | Cristina | Departamen | ens | currículo | Graduaçã | - | | não menciona | profissional professor de música; |
| R8/T15/200 | A atuação | Cássia V. | UFMT | ens | currículo | superior, | - | | não menciona | profissional professor de música; |
| R9/T4/2003 | Ap(e)nde | Maura | UFPA | ens | ensino de | ensino | - | | não menciona | professor de música; professor de |
| R9/T5/2003 | A | Nair Pires | UFOP | art | Formação de | fundamen | qualitativa, | não | não menciona | professor de música; professor; |
| R9/T6/2003 | Os | Teresa | UDESC | art | Práticas | fundamen | análise de | não | não menciona | professor de música; professor; |
| R10/T3/200 | A dupla | Maura | UFPA | art | ensino de | infantil, | análise de | política | Bárbara | professor de Educação Artística; |
| R10/T4/200 | Música na | Margarete | UFU | ens | ensino de | infantil, | - | | não menciona | professor; professor de música; |

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ANÁLISE QUALITATIVA DOS TEXTOS

SOBRENOME, Nome. Título do texto. *Revista da ABEM*, Local, ano x, n. x, p. x-x, mês. ANO.

| Código | Título |
|---------------------------|---------------|
| | |
| Objetivos do texto | |
| | |

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

| |
|----------------------------|
| A prática docente |
| |
| O lugar da docência |
| |
| O docente |
| |

DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

| |
|--|
| - Indicativos de profissionalidade: |
| |
| - Indicativos de profissionalismo: |
| |

OUTROS FATORES SE DESTACAM E CONDUZEM A ALGUMA NOVA REFLEXÃO?

CITAÇÕES INTERESSANTES

APÊNDICE D – LISTA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA SE REFERIR AO
PROFESSOR DE MÚSICA

| Palavra/Expressão | Frequência |
|--|------------|
| Professor | 111 |
| Professor de música | 86 |
| Educador musical | 68 |
| Profissional | 59 |
| Docente | 45 |
| Educador | 45 |
| Licenciado em música | 34 |
| Professor especialista em música | 30 |
| Professor de arte/artes | 26 |
| Licenciando | 24 |
| Futuro professor | 21 |
| Professor unidocente | 18 |
| Especialista em música | 17 |
| Professor generalista | 15 |
| Pedagogo | 15 |
| Profissional de/da educação musical | 15 |
| Profissional da educação | 11 |
| Profissional com formação polivalente na área das artes | 11 |
| Professor das séries iniciais do ensino fundamental | 10 |
| Professor de educação musical | 10 |
| Unidocente | 8 |
| Professor de classe | 7 |
| Professor não especialista | 7 |
| Professor de Educação Artística | 7 |
| Profissional da área de música | 7 |
| Profissional da música | 7 |
| Professor polivalente | 6 |
| Professor com formação específica na área de música | 6 |
| Professor dos anos iniciais do ensino fundamental | 5 |
| Professor do ensino fundamental | 5 |
| Professor da educação infantil | 5 |
| Profissional da área de educação musical | 5 |
| Profissional de ensino de música | 5 |
| Profissional habilitado | 5 |
| Futuro profissional | 5 |
| Professor regente de classe | 4 |
| Professor não especialista em música | 4 |
| Licenciado em Educação Artística | 4 |
| Professor licenciado em música | 4 |
| Professor com formação específica em música | 4 |
| Futuro docente | 4 |
| Futuro professor de música | 4 |
| Profissional de ensino | 3 |
| Profissional professor | 3 |
| Professor multidisciplinar | 3 |
| Generalista | 3 |
| Professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental | 3 |
| Profissional das artes | 3 |
| Professor especialista em uma linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) | 3 |
| Profissional específico das artes | 3 |
| Professor com habilitação em música | 3 |

| Palavra/Expressão | Frequência |
|--|------------|
| Professor especializado em música | 3 |
| Professor formado em música | 3 |
| Profissional com formação específica em Música | 3 |
| Professor em formação | 3 |
| Profissional docente | 2 |
| Professor pedagogo | 2 |
| Professor titular | 2 |
| Professor da escola primária | 2 |
| Professor primário | 2 |
| Professor que atua na educação infantil | 2 |
| Professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental | 2 |
| Não especialista | 2 |
| Professor não músico | 2 |
| Professor unidocente não especialista em música | 2 |
| Docente de arte/Artes | 2 |
| Professor da disciplina arte/artes | 2 |
| Professor que ministra as aulas de Arte | 2 |
| Professor responsável pelas aulas de Arte | 2 |
| Profissional que trabalha com o ensino das artes na escola | 2 |
| Professor com formação em Educação Artística | 2 |
| Professor com formação superior na área específica de arte | 2 |
| Professor especializado em área artística | 2 |
| Docente de música | 2 |
| Pedagogo musical | 2 |
| Professor de musicalização | 2 |
| Profissional professor de música | 2 |
| Professor da área de música | 2 |
| Especialista em educação musical | 2 |
| Professor com formação em música | 2 |
| Professor com habilitação específica em música | 2 |
| Professor específico | 2 |
| Professor habilitado | 2 |
| Profissional especialista em música | 2 |
| Profissional especializado em música | 2 |
| Profissional específico | 2 |
| Futuro licenciado | 2 |
| Professor em formação inicial | 2 |
| Educador/professor | 1 |
| Professor/educador | 1 |
| Professor escolar | 1 |
| Profissional da docência | 1 |
| Profissional do Magistério | 1 |
| Profissional da escola | 1 |
| Profissional generalista | 1 |
| Profissional da unidocência | 1 |
| Professor de todas as áreas de conhecimento | 1 |
| Docente generalista | 1 |
| Docente das várias áreas do conhecimento escolar | 1 |
| Docente titular | 1 |
| Professor da sala | 1 |
| Professor regente das séries iniciais | 1 |
| Professor regente das turmas de estágio | 1 |
| Regente de classe | 1 |
| Alfabetizador | 1 |
| Docentes da educação infantil, ensino fundamental e educação musical | 1 |
| Educador da educação infantil | 1 |
| Educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I | 1 |

| Palavra/Expressão | Frequência |
|---|------------|
| Especialista em educação infantil | 1 |
| Especialista no ensino de educação infantil e anos iniciais de escolarização | 1 |
| Pedagogo professor dos anos iniciais da escolarização | 1 |
| Professor alfabetizador | 1 |
| Professor atuante nas séries iniciais do ensino fundamental | 1 |
| Professor atuante no ensino fundamental | 1 |
| Professor da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental | 1 |
| Professor de 1a a 4a série do ensino fundamental | 1 |
| Professor de 1a a 4a série que atuam de forma polivalente | 1 |
| Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I | 1 |
| Professor do 1o ciclo do Ensino Básico | 1 |
| Professor do ensino infantil | 1 |
| Professor do ensino primário | 1 |
| Professor do primeiro e segundo graus | 1 |
| Professor dos anos iniciais da educação básica | 1 |
| Professor dos anos iniciais da escolarização | 1 |
| Professor dos primeiros anos da educação básica | 1 |
| Professor dos primeiros anos escolares | 1 |
| Professor da educação infantil e fundamental | 1 |
| Professor infantil | 1 |
| Professor para as séries iniciais | 1 |
| Professor que atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental | 1 |
| Professor que trabalha nos primeiros níveis de ensino | 1 |
| Profissional das séries iniciais | 1 |
| Profissional dos anos iniciais da escola | 1 |
| Professor egresso da pedagogia | 1 |
| Professor licenciado em Pedagogia | 1 |
| Professor normalista | 1 |
| Professor habilitado para atuar na docência dos anos iniciais de escolarização | 1 |
| Professor que tenha cursado o Ensino Médio -Magistério - cuja grade curricular contenha a disciplina Artes como fundamento teórico-metodológico para as séries iniciais | 1 |
| Profissional egresso da pedagogia | 1 |
| Licenciado em Pedagogia | 1 |
| Professor não especialista da área de música | 1 |
| Professor não especialista no campo da música | 1 |
| Profissional que não possui formação específica na área de música | 1 |
| Professor leigo no ensino de qualquer modalidade de arte | 1 |
| Professor com formação em Letras | 1 |
| Docente da área de artes | 1 |
| Educadores artísticos | 1 |
| Professor atuante no ensino de Arte | 1 |
| Professor da área de arte | 1 |
| Professor da disciplina Educação Artística | 1 |
| Professor das diversas áreas artísticas | 1 |
| Professor de artes integradas | 1 |
| Professor de artes visuais | 1 |
| Professor de diversas linguagens artísticas | 1 |
| Professor de outra área que leciona Arte/Educação Artística | 1 |
| Professor de teatro | 1 |
| Professor na disciplina arte | 1 |
| Professor responsável pelas aulas de Arte no ensino fundamental | 1 |
| Profissional das Artes Visuais | 1 |
| Profissional para atuar nas diferentes áreas das artes (artes cênicas, artes plásticas e música) | 1 |
| Profissional que tenha condição de trabalhar as diversas faces da Arte | 1 |
| Licenciado em uma área artística | 1 |

| Palavra/Expressão | Frequência |
|--|------------|
| Professor com formação em arte | 1 |
| Professor com formação em Artes Visuais | 1 |
| Professor com formação na área de arte | 1 |
| Professor com graduação na área de arte | 1 |
| Professor com habilitação em artes cênica | 1 |
| Professor graduado em outro curso de arte | 1 |
| Professor habilitado (para ministrar a disciplina de Artes) | 1 |
| Professor habilitado em Educação Artística | 1 |
| Professor licenciado [em alguma modalidade de arte] | 1 |
| Professor licenciado em uma área artística | 1 |
| Profissional especialista de cada linguagem artística | 1 |
| Profissional habilitado em área artística | 1 |
| Profissional licenciado em Educação Artística | 1 |
| Docente de educação musical | 1 |
| Docente na área de educação musical | 1 |
| Docente responsável por lecionar as áreas de Música e Drama [especialista] | 1 |
| Educador que trabalha com música | 1 |
| Educador que trabalha com o ensino de música | 1 |
| Músico profissional do ensino | 1 |
| Músico-professor | 1 |
| Professor de apoio de Expressão Musical e Dramática (especialista) | 1 |
| Professor de apoio [especialista em música] | 1 |
| Professor de apoio de música e drama | 1 |
| Professor de Artes/Ensino de Música | 1 |
| Professor de atividades musicais na escola | 1 |
| Professor de canto orfeônico | 1 |
| Professor de iniciação musical | 1 |
| Professor de musicalização que atuam em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental | 1 |
| Professor de sensibilização musical | 1 |
| Professor do ensino de arte (modalidade música) | 1 |
| Professor que atua no campo da música | 1 |
| Professor que ensina música | 1 |
| Professor que lida com o ensino de música | 1 |
| Professor que ministra aula de música | 1 |
| Professor responsável por ministrar o ensino de música | 1 |
| Profissional atuante na educação musical | 1 |
| Profissional atuante no ensino de música | 1 |
| Profissional do ensino de música | 1 |
| Profissional que atua no ensino de música | 1 |
| Profissional que desenvolve atividades musicais na escola | 1 |
| Profissional que lidam com o ensino de música | 1 |
| Profissional responsável pela área de música | 1 |
| Professor que trabalha na educação musical | 1 |
| Arte-educador com habilitação em música | 1 |
| Docente especialista | 1 |
| Especialista no ensino de música | 1 |
| Habilitado em música | 1 |
| Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música | 1 |
| Licenciado em educação musical | 1 |
| Músico licenciado | 1 |
| Professor de música especializado | 1 |
| Professor de música não especialista | 1 |
| Professor especialista em Educação Musical | 1 |
| Professor especialista em educação musical infantil | 1 |
| Professor especialista em ensino de música | 1 |
| Professor especialista na área de música | 1 |

| Palavra/Expressão | Frequência |
|---|-------------------|
| Professor especialista na linguagem musical | 1 |
| Professor formado em educação artística com habilitação em música | 1 |
| Professor graduado na área específica de música | 1 |
| Professor habilitado no ensino superior para a educação musical | 1 |
| Professor licenciado em educação musical | 1 |
| Profissional com habilitação em música | 1 |
| Profissional especializado na área | 1 |
| Profissional formado no curso de música | 1 |
| Recém licenciado | 1 |
| Estudante/professor | 1 |
| Futuro docente de educação musical | 1 |
| Futuro educador musical | 1 |
| Futuro professor de educação infantil e anos iniciais | 1 |
| Futuro professor de educação musical | 1 |
| Futuro professor especializado | 1 |
| Futuro professor unidocente | 1 |
| Futuro profissional da educação | 1 |
| Futuro profissional em música | 1 |
| Professor em formação inicial da Licenciatura em Música | 1 |
| Professor em formação inicial da Pedagogia e Educação Especial | 1 |
| Professor-aluno | 1 |
| Profissional a ser formado | 1 |
| Profissional em formação | 1 |
| Professor polivalente formado em Educação Artística | 1 |
| Professor que trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança | 1 |
| Professor atuante na educação musical | 1 |