



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

DULCIANNE DA SILVA MOREIRA

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE
MÚSICA DA CIDADE DE MANAUS - AMAZONAS**

**CASCAVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

DULCIANNE DA SILVA MOREIRA

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE
MÚSICA DA CIDADE DE MANAUS - AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Jorge Both

**CASCADEL
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Moreira, Dulcianne da Silva
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE
MÚSICA DA CIDADE DE MANAUS - AMAZONAS / Dulcianne da Silva
Moreira; orientador Jorge Both. -- Cascavel, 2024.
130 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Socialização Profissional Docente. 2. Formação do
Professor de Música. 3. Educação Musical. I. Both, Jorge,
orient. II. Título.

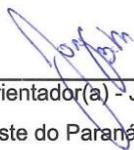
**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná

**PARANÁ**
GOVERNO DO ESTADO**DULCIANNE DA SILVA MOREIRA****O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE
MÚSICA DA CIDADE DE MANAUS - AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Jorge Both

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente

JACKSON COLARES DA SILVA
Data: 03/06/2024 22:16:33-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Universic.....l)

Cascavel, 29 de maio de 2024

DEDICATÓRIA

Aos pais, Rita e Eunizio, sem os quais nunca teria seguido em frente com os estudos. Este momento é fruto de todos os conselhos que recebi quando quis desistir e todo o apoio de anos para que eu pudesse estudar. Não existem melhores pais que vocês!

AGRADECIMENTOS

Soli Deo Gloria!

Ao meu Senhor Deus por todos seus milagres para que eu pudesse fazer o mestrado e ser suprida em todas as coisas para produzir essa dissertação apesar de todas as lutas, mas as suas misericórdias não tem fim. Ele para sempre é fiel.

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

Ao meu orientador que me auxiliou não somente com a elaboração deste trabalho, mas por sua solidariedade, serviço e aconselhamentos tão importantes que me ajudaram em todo esse trajeto. Por sua paciência em meio as minhas batalhas e por não desistir, mas sempre incentivar a seguir em frente.

A minha família que desde o momento que passei no mestrado se movimentou para me ajudar e foram muito além nas orações, nas palavras de incentivo, no apoio material. Nunca esquecerei a bondade de vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação que me deu ampla assistência em todas as coisas necessárias e além dos meus estudos. Foi um apoio imenso desde ajuda para moradia até roupas e mais. Para sempre carregarei no coração o amparo recebido pela Silvia, Profa. Dra. Mônica Isaura e todos os professores.

Aos meus amigos e irmãos na fé que se mobilizaram para me ofertar com os custos e despesas para minha viagem à Cascavel a fim de cursar o mestrado e as orações constantes. Sem tudo isso nada teria sido feito.

Aos meus caros colegas entrevistados que concederam do seu tempo para fazer a entrevista, conversando sobre suas vidas, carreiras e aspirações. Meu desejo é que sejam prósperos sempre em suas profissões.

EPÍGRAFE

A música dá alma ao universo, asas à mente, voo a imaginação
e vida a tudo.

Platão

MOREIRA, Dulcianne da Silva. **O processo de socialização profissional dos professores de música da cidade de Manaus - Amazonas**. 2024. 130f. Projeto de Qualificação de Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2024.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apresentar os agentes socializadores no antes, durante e depois da formação profissional dos professores de música da cidade de Manaus-AM. A pesquisa se caracterizou como descritiva exploratória, de corte transversal, com uma abordagem qualitativa sobre a análise dos dados. Os sujeitos investigados foram os professores de música atuantes na área de ensino nas escolas públicas ou privadas. A coleta de dados foi realizada através de questionários e uma entrevista semiestruturada. A análise de dados, de forma qualitativa, seguiu a orientação de Bardin (2011), que dividiu o processo em três etapas: pré-análise, uma organização geral dos documentos coletados, consistindo o *corpus* da pesquisa; exploração do material, sendo a aplicação sistemática das decisões tomadas na primeira fase; e o tratamento dos resultados, em que se deu o recorte, ou seja, a codificação da pesquisa. Os resultados se deram na compreensão de que o processo da socialização cooperou de fato na proximidade com a música, a escolha da graduação de música e no serviço na educação musical. Isso manifesta na prática que a socialização profissional realmente abrange toda a vida do sujeito e a forma na sua compreensão de si como profissional através das interações sociais ao longo da vida.

Palavras-Chave: Música; Formação do Professor; Socialização Profissional Docente; Professor de Música.

MOREIRA, Dulcianne da Silva. **The process of professional socialization of music teachers in the city of Manaus - Amazonas. 2024.** 130f. Dissertation Qualification Project (Master's Degree in Education). Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2024.

ABSTRACT

The aim of this study was to present the socializing agents before, during and after the professional training of music teachers in the city of Manaus-AM. The research was characterized as descriptive, exploratory and cross-sectional, with a qualitative approach to data analysis. The subjects investigated were music teachers working in public or private schools. Data was collected using questionnaires and a semi-structured interview. The qualitative data analysis followed the guidelines of Bardin (2011), who divided the process into three stages: pre-analysis, a general organization of the documents collected, consisting of the corpus of the research; exploration of the material, being the systematic application of the decisions made in the first stage; and treatment of the results, in which the cut was made, that is, the coding of the research. The results were based on the understanding that the socialization process did in fact help to bring them closer to music, to choose a music degree and to work in music education. This shows in practice that professional socialization really does cover the subject's entire life and shapes their understanding of themselves as professionals through social interactions throughout their lives.

Keywords: Music; Teacher Training; Professional Socialization; Music Teacher.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Influências na Vida dos Entrevistados	57
Gráfico 2	Espaços de Vivência Musical	58
Gráfico 3	Falta de Estrutura Curricular	73
Gráfico 4	Empregos Durante e Pós a Graduação	83
Gráfico 5	Tipos de Facilitadores	88
Gráfico 6	Pontos Negativos na Carreira do Professor de Música	94

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Ofertas de Cursos de Licenciatura por Regiões	41
Quadro 2	Matriz das Categorias	49
Quadro 3	Momento Antecipatório	52
Quadro 4	Formação Inicial	63
Quadro 5	Em Serviço	82

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ONG	Organizações da Sociedade Civil

SUMÁRIO

PARTE I

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificativa.....	18
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Socialização Profissional Docente	21
2.2. Identidade Profissional	24
2.3. Fases da Socialização Profissional Docente em Música	27
2.4. Músico-Professor: o contato com a música.....	29
2.5. Da Experiência à Escolha Musical	34
2.6. A Formação Do Professor De Música	37
2.7. A Formação Inicial e Continuada dos Professores de Música.....	40
2.8. A Entrada no Mercado de Trabalho.....	44
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1. Tipo de Pesquisa.....	46
3.2. Participantes da Pesquisa.....	47
3.3. Instrumentos de Coletas de Dados.....	48
3.4. Análises dos Dados.....	48
PARTE II	
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
4.1. Apresentação dos Entrevistados.....	50
4.2. As Fases da Socialização Profissional	51
4.2.1. A Fase Antecipatória.....	51
4.2.2 A Fase da Formação Inicial.....	63
4.2.3. A Fase em Serviço.....	81
5. Considerações Finais	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	123
ANEXOS	127

PARTE I

1. INTRODUÇÃO

A música é um termo de origem grega que significa a arte das musas. Foi conceituada por alguns estudiosos como a arte de exprimir sons com uma combinação harmoniosa e expressiva. Segundo o historiador e crítico francês Marmontel (1723-1799), a música é uma das maiores manifestações culturais, que, de todas as artes, é aquela que reflete de modo mais peculiar o desenvolvimento de um povo.

Através da história é possível afirmar que a música sempre foi uma arte apreciada por muitos, porém, interpretada por poucos, sendo os músicos intérpretes os responsáveis pela continuidade da aprendizagem musical para a próxima geração. Mateiro (2007, p. 191) disse que “[...] os músicos, por diversas razões dedicaram parte do seu tempo ao ensino, como orientador, instrutor, professor ou até mesmo educador. Eles passam seus conhecimentos teóricos, práticos e técnicos a seus discípulos, os futuros instrumentistas”.

Por um tempo, o ensino musical se baseou somente nesta estrutura de mestre e discípulo, voltado à prática instrumental e canto. Na Itália, a partir do século XVI, em que a criança começou a ser reconhecida como um ser necessitado de educação, foram criadas algumas escolas de educação básica em música, que reconheciam o valor deste ensino para o ser humano. Mas foi no século XVIII que a música começou a ser pensada e sistematizada de maneira a ser incorporada na educação formal, não somente com o objetivo do “músico-instrumentista”, mas para apoiar as propostas educacionais da época, cuja base seria a vivência e a experiência antes da teoria (Lambert, 2016).

Com o decorrer dos anos, a área da educação musical se tornou abrangente e com um conhecimento estruturado. Nos dias atuais, possui uma diversidade de cursos, formais ou não-formais, para quem deseja ingressar na área, sendo assim possível se tornar um profissional assegurado pela lei nº 3.857, de 22 de dezembro de 1960, no Brasil.

O “Imperial Conservatório de Música” (1848-1889) foi a primeira instituição, no Brasil, que aspirava à formação de professores e artistas. Após a Proclamação da República, passou a se chamar “Instituto Nacional de Música” (1890-1937). Em 1937, o instituto tornou-se Escola Nacional de Música (1937-1965) e, pelo decreto nº 4.759, denominou-se Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965-presente). Segundo Souza (2014), nos dias atuais as universidades no Brasil oferecem mais de 120 cursos de música.

Na sua maioria, são cursos de bacharelados voltados para a performance do músico e o estudo mais ativo nas produções musicais, e as licenciaturas com enfoque nas pedagogias musicais para o ensino na educação básica. Em termos gerais, as áreas são concentradas no canto (erudito/popular), composição, regência e instrumentos classificados como: sopro, corda e percussão.

O campo da pesquisa musical tem crescido, compreendendo estudos sobre a história musical, como os de Napolitano (2002) e de Abud (2005). Áreas da linguagem e produção musical também têm sido investigadas, como os trabalhos de Bernardes (2001), Leme (2003), Dietrich (2008) e Correia (2010). Segundo Contreras (1997), a combinação de música e tecnologia se desenvolveu, principalmente, para áreas de produção e gravação musical. São utilizadas também na educação musical para o ensino de instrumento, musicalização infantil e na formação dos professores. Dessa forma, promove um profissional capacitado não somente para interpretar e executar um currículo, mas também para poder recriá-lo por intermédio das variadas identificações de opções pedagógicas.

A formação inicial dos professores de música ocorre com muitos dos discentes possuindo um prévio conhecimento musical adquirido, em partes, de um aprendizado autodidata, aulas particulares, escolas, conservatório, participação num grupo musical, igreja ou âmbito familiar (Mateiro, 2007).

De acordo com o levantamento de Mateiro e Borghetti (2007) com alunos de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a preferência de alguns discentes pelo curso vem pelo simples fato de apreciação da arte musical, mas para outros estudantes o interesse pela formação inicial em música advém da experiência prévia do trabalho na área e/ou da influência da música na vida antes do ingresso na universidade. Assim, observa-se que a história de vida dos sujeitos é determinada pelos processos formativos que vivenciam e é tomado como

elemento de referencialidade para as decisões e escolha da profissão (Silva; Ribeiro, 2018).

Ainda em conformidade com a pesquisa de Mateiro e Borghetti (2007), a formação em licenciatura em música foi escolhida pelos estudantes por alguns motivos, como: a prova de vestibular sem a parte prática; porque é um meio de se alcançar um curso superior; para se aperfeiçoar nos conhecimentos musicais ou porque já atuavam como professores. Para Prates (2004), o curso proporciona que os alunos façam uma avaliação de si mesmos e de suas trajetórias, a fim de não somente ver a arte musical como hobby, mas, de fato, como uma profissão, trazendo, assim, curiosidade e entusiasmo sobre as diferentes áreas de atuação dentro da docência, seja com crianças, adolescentes ou outro ramo.

A finalidade do curso superior de licenciatura em música é fazer o docente atuar nas escolas de ensino regular como professor de artes, pois, segundo a LDB/96, esta disciplina é entendida como área de conhecimento, abrangendo os conteúdos de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Diante disso, o professor licenciado em Música passa a atuar na escola ou em qualquer outra instituição de cunho musical. A pesquisa feita por Silva e Ribeiro (2018) com os alunos da graduação da Instituição Pública de Ensino Superior do Estado da Bahia demonstrou que esse processo de prática docente em música varia entre os discentes.

Para os que trazem consigo essa bagagem educacional e desejam apenas a profissionalização oportunizada pelo curso superior, ministrar aula é considerado algo desejável. É um meio de fazer a diferença na sociedade, pois proporciona aos outros uma visão da beleza musical e da cultura, e pode atingir vidas que outrora não teriam essa oportunidade.

Aos alunos com a intenção de fazer a diferença e atuar diretamente na educação, a licenciatura em música é uma boa formação, e a prática no mercado de trabalho não se torna aterrorizante, em decorrência de algumas poucas oportunidades oferecidas em alguns lugares. Segundo Silva e Ribeiro (2018), as aulas de música se tornam mais dinâmicas e interativas, contendo explicações mais claras, sobretudo pela identificação com a área devido à prévia vivência em sua trajetória de vida.

Em contrapartida, de acordo com as pesquisas de Mateiro (2007); Silva e Ribeiro (2018) e Bueno e Bueno (2019), há aqueles discentes que não se identificam com a docência e se recusam a serem professores na educação básica, mantendo o

foco na interpretação, onde o lugar de atuação são os conservatórios, aulas particulares e grupos musicais.

Por certo, esses docentes sofrem a influência do campo em que estão inseridos, podendo promover o gosto pelo ato de ministrar aula ou não, integrando-se à própria característica profissional. Segundo Dubar (2005, p. 25), “a identidade é produto das sucessivas socializações”. Setton (2012, p. 17) refletiu sobre o conceito de socialização como uma “noção definidora de um conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais, a socialização é entendida como uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduos e sociedade”.

Esses elementos devem ser considerados no processo formativo por produzirem um significado na trajetória da vida e da profissão. Segundo Shinyashiki *et al* (2006), a socialização profissional é um processo pelo qual as pessoas adquirem, durante sua educação e treinamento, as habilidades, conhecimentos, valores e atitudes necessárias para assumir seu papel profissional.

Diante dessas afirmativas, pode-se ressaltar como a socialização profissional se torna um fator decisivo para formação do aluno de licenciatura em música através do contato com o outro, das experiências com a música, com as instituições de ensino, pois esses mecanismos de socialização norteiam as escolhas, estratégias e atitudes do profissional ao adquirir o conhecimento (Monte, 2003).

Ao considerar os professores de música de Manaus, sendo esses sujeitos o objeto de estudo deste trabalho, visou-se compreender quais foram os seus mecanismos de socialização que contribuíram para a escolha da profissão e a permanência na área, compreendendo as certas dificuldades da área na cidade.

Em frente desse cenário sobre a formação do professor de música, foram levantadas algumas das seguintes questões: O que leva as pessoas a escolherem ser professores de músicas? Como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes de música? Quais os seus agentes socializadores antes, durante e pós formação inicial em música? Como a socialização profissional atua de modo formativo na vida do educador musical?

Atendendo ao que foi apresentado até aqui, esta dissertação foi organizada no seguinte modelo:

- Primeiro capítulo: foram retratados os conceitos da introdução, objetivos e justificativa sobre a importância desse assunto na formação dos professores da educação musical da cidade de Manaus, revelando os trajetos trilhados e os resultados alcançados.
- Segundo capítulo: “Revisão de Literatura”, no qual foram explanados os conceitos: Identidade profissional; fases de socialização; músico-professor: o contato com a música; das experiências à escolha musical, a partir de fundamentos teóricos sobre o significado e percepções no caminho de vida do professor de música.
- Terceiro capítulo: Nesta seção foram apresentados os trajetos tomados por essa pesquisa a partir de sua forma metodológica. Mostrou os tipos de participantes, a forma de entrevista semiestruturada a ser utilizada e os métodos de categorização a partir do modelo de Bardin (2011) para os resultados das entrevistas.
- Quarto capítulo: foi explicitada uma breve apresentação das características dos entrevistados que contribuíram com esta pesquisa. Dados como idade, gênero, local de origem, local de trabalho e tempo de permanência no serviço de educador musical.
- Quinto capítulo: “As fases da socialização profissional” trouxe os resultados e discussões das entrevistas organizadas nos quadros de acordo com as fases de Antecipação, Formação Inicial e Em serviço. As categorias foram abordadas a partir de referencial teórico e falas dos professores de música entrevistados.
- Sexto capítulo: “Considerações Finais” descreveu sobre como a socialização atuou e moldou a vida dos professores de música desde antes de escolherem uma faculdade. É o resultado do trabalho exposto com a resposta do alcance do objetivo geral.

1.1. JUSTIFICATIVA

O estudo sobre a formação dos professores de música em relação às suas motivações, atuações e saberes tem sido visado há algum tempo por alguns pesquisadores da docência musical. Mateiro (2007) fez um levantamento com alunos de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina sobre a escolha profissional, a vida laboral durante o processo de formação, as expectativas

e outras características. Bueno e Bueno (2019) investigaram a ressocialização do indivíduo na sua formação musical a partir do potencial das licenciaturas em música e como essa instância educacional contribui na construção de identidade profissional.

Ainda sobre a construção da identidade por meio das experiências obtidas e a troca de saberes, Joly (2017, p. 2) afirmou que “a identidade é constituída, então, pelo processo de identificação com os outros significativos, de modo que somos a soma do que os outros representam para nós e a representação que estes outros fazem de nós”. Essa característica é formada pela vertente de socialização que a autora divide em: conhecimento; realidade (aquilo que conhecemos); universo simbólico (aquilo que é particular do indivíduo). De toda forma, todos estão envolvidos nesse processo, o professor principalmente, pois sua profissão requer essa ação, pelo fato de que “todo processo de socialização requer o conhecimento de sua cultura e a formação de opinião sobre ela. Como cidadão, o professor é socializado e como profissional, é sua função socializar” (Joly, 2017, p. 90).

Uma pesquisa elaborada por Cevik (2011) com estudantes de música na Turquia destacou sobre como a escolha da profissão em música se entrelaça com a percepção que os alunos possuem de si próprios em respeito à sua personalidade, achando que seriam bons professores por terem uma característica mais agradável, consciente e extrovertida. O ambiente também é um fator de influência que desempenha o papel fundamental no comportamento humano, sendo tal contexto necessário a se pensar no desenvolvimento na carreira.

A autora Grings (2015) se debruçou sobre as motivações e expectativas que levaram algumas pessoas a escolherem a formação em licenciatura em música, assinalando que essa profissão, de certo modo, possui suas peculiaridades no contexto geral da educação. O profissional educador musical possui uma gama complexa de competências e características. Logo, uma nova percepção para as pesquisas abre-se ao entender o professor de música como um ser complexo e com particularidades. Portanto, ao analisar as características e práticas do educador, deve-se sempre considerar toda a tradição da educação musical baseada nos métodos pedagógicos e didáticos, e também todo o contexto cultural, econômico e político que o professor traz consigo (Grings, 2015).

Ao considerar essas pesquisas sobre a identidade profissional, motivação das escolhas e expectativas do professor de música dentro da formação no contexto cultural da cidade de Manaus (Amazonas) se identificou com uma barreira. Numa

busca rápida nas plataformas de pesquisas Google Acadêmico e o Portal da Capes foram encontrados poucos artigos sobre esse contexto de formação docente de música e, delimitando para a realidade da região norte, os trabalhos são quase inexistentes. O que se pôde considerar sobre esse aspecto no âmbito científico foram pesquisas como de Barros, Nascimento e Georgieva (2012), “Desafios e perspectivas para o PARFOR/MÚSICA/UFAM, no estado do Amazonas”, que apresentou reflexões sobre a formação de professores nos municípios amazonenses e suas dificuldades acerca da infraestrutura, recursos e mão de obra; e Gama (2017), que abordou sobre os saberes docentes na atuação do ensino de música com graduandos e graduados em licenciatura em música em Manaus e quais as metodologias empregadas, a organização dos recursos didáticos e a aplicação das aulas.

Apesar dos esforços dos docentes de música da cidade de Manaus na produção científica, quase todos os trabalhos são voltados para análises culturais das músicas, história da música na região e educação musical nas escolas. Quase nada se fala sobre a formação do professor, suas escolhas, estímulos e lutas no desenvolvimento da profissão dentro desta realidade algumas vezes inóspita com a área musical.

A preocupação em investigar sobre a formação do professor de música na cidade de Manaus, os seus agentes socializadores, expectativas e escolhas, pode auxiliar numa compreensão maior da situação da educação musical na região, permitindo um contemplar da realidade e contribuindo para uma evolução na área. Grings (2015, p. 37) assegurou que “à medida em que a formação de licenciados em música promove um discurso sobre o papel do educador musical na sociedade, a área cresce”.

Por fim, como professora de música atuante na educação básica, porém, ainda mais como uma pessoa que aprecia a música e gosta de fazer parte desse mundo, além do viés educativo, a reflexão sobre os processos socializadores no pré, durante e pós formação inicial se torna oportuna, a fim de avaliar os meus próprios caminhos ao longo do tempo como profissional. Certamente, os gostos pessoais e a forma de lidar com as situações foram mudadas, repensadas e reavaliadas conforme as necessidades encontradas por um recém-formado. É importante pensar e analisar sobre quais foram as motivações que me trouxeram até essa formação e como esse processo de socialização experimentado na universidade e na escola moldou minha identidade e expectativas quanto às minhas funções na área musical.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Socialização Profissional Docente

Há variadas relações que envolvem as pessoas dentro do seu contexto de trabalho, desde as suas funções a serem executadas, espaços em que atuam e relações pessoais. A convivência e tempo dedicados ao desenvolvimento de uma função poderiam ser vistos como afazeres de um “profissional”, no entanto se obtém diversas interpretações sobre a real definição de “profissional”. Mas não se pode negar aquilo que envolve e move todo esse campo corporativo: a socialização.

A socialização pode ser definida como um “[...] processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente” (Dubar, 2012, p. 354). Essa moldagem da pessoa dentro do contexto profissional a leva a enxergar que suas atividades não se restringem somente a uma troca econômica de tempo e de energia gastos pelo salário, porém possuem uma dimensão simbólica de satisfação e reconhecimento social.

Para melhor compreensão, Dubar (2005) citou os três mecanismos específicos apresentados por Hughes (1955) sobre a socialização: a primeira é chamada de “passagem através do espelho”, que é o momento da imersão da “cultura profissional”, levantando os dilemas e as crises do indivíduo quando entra no contexto do campo de trabalho, sendo tão contrário e de aparência brutal à realidade em relação àquela cena inocente sobre a profissão, promovendo “a angustiante questão das duas culturas interagindo no interior do indivíduo”; o segundo mecanismo se refere à “instalação da dualidade” em que consiste o “modelo ideal”, que caracteriza a dignidade da profissão, sua marca, a valorização daquela atuação profissional, e o “modelo prático”, sendo essas as tarefas ordinárias, serviços duros e exigentes da tal função, certamente, nada tendo em comum com o glamour simbólico do primeiro modelo; o terceiro mecanismo trata da concepção de si, ou seja, a sua constituição de identidade se dá por meio do abandono dos estereótipos acerca da profissão e uma habitual fase de consciência sobre suas atividades.

De acordo com esses estágios da socialização estabelecidos por Hughes (1955), a socialização é um processo a percorrer por toda a vida do profissional. Ao

analisar o campo da docência, foi possível traçar os momentos vividos pelos professores, tendo por definição “o ciclo de carreira docente”, que, conforme Gonçalves (2009), era estabelecida por cinco fases: o início (1-4 anos); estabilidade (5-7 anos); divergência (8-15 anos); serenidade (15-22 anos); renovação do “interesse” ou desencanto (23 ou mais). O ciclo dos professores e professoras é entendido a partir da combinação da carreira profissional e do expandir a vida no trabalho. Assim, em todas as facetas da trajetória docente se estende o processo de socialização dentro da conjunção institucional estruturado por normas e prescrições (Bolívar, 2002; Ferreira, 2017).

A vivência do início de carreira é o momento mais decisivo, pois esse começo na docência tem uma especial relevância, uma vez que implica no confronto da realidade contraditória e rotativa com sua recém-formação de professor. Logo, é necessário a compreensão do que é importante, a fim de ele “aprender a sentir e agir como professor”, entendendo que o ensinar não diz respeito, simplesmente, a com o lidar com o conhecimento, mas se ocupar com o conhecimento em relação humana (Nóvoa, 2017; Melo, 2020).

Para enfatizar a importância das interações na formação docente, Nóvoa (2017) se utilizou da expressão utilizada por estudantes de medicina aos novos ingressantes do curso, “a vossa formação também é a nossa responsabilidade”, a fim de demonstrar a corresponsabilidade de uma verdadeira construção da formação profissional. Fazer do trabalho um processo de construção de si e de reconhecimento próprio se dá a partir de uma trajetória de prática constante do ofício e da obtenção de saberes por meio de relações mútuas.

Essa interação é a socialização sendo um meio pelo qual a pessoa se torna parte de um coletivo docente, pois é impossível se tornar um profissional sem o contato com os outros. Da forma como não se pode formar médicos sem a presença de outros médicos, não é possível formar professores sem a presença de outros professores. Portanto, é imprescindível construir ambientes formativos para haver cruzamentos de conhecimento e experiências com a presença das escolas e universidades, sem a qual ninguém se formará professor (Mussanti, 2010).

Entende-se que, além da relação com o próximo, outra interação importante para a socialização é com a instituição de trabalho. Por uma perspectiva funcionalista, apesar de esta promover uma dicotomia entre profissão e ocupação, no geral, a socialização compreende os papéis que permitem o ser a se integrar e se adaptar

com passividade ou ativamente na cultura da instituição como um processo. Afinal, todo recém-formado passa pelo choque inicial da experiência na academia para a do real contexto escolar, colocando em teste todos os seus conhecimentos adquiridos e se “obrigando” a lidar com todo esse meio.

Isso se torna um processo de identificação e de incorporação das práticas e rotinas da instituição, pois nesses espaços há a exigência de que os indivíduos devem se adequar e não ao contrário. É certo que viver bem em uma escola é tão importante quanto ensinar na sala de aula (Tardif, 2000; Mussanti, 2010; Dubar, 2012). Esse lidar com a instituição é compreendido e vivenciado por todo o tempo de carreira, no entanto, o professor, de certa maneira, pode contar com o costume do espaço escolar antes mesmo de se tornar um docente.

O processo da socialização não se inicia apenas na prática da profissão docente, mas nas experiências da vida comum, primeiramente com a família, depois na escolarização básica e demais experiências, como um rio que, num certo momento, deságua no mar. Os conhecimentos primários misturados à universidade e à prática docente profissional se tornam um oceano de novas possibilidades.

Nesta linha de pensamento sobre o desenvolvimento profissional do professor com disponibilidade de tempo e espaço, Isbell (2015) traçou uma divisão da socialização em três momentos, baseada no contexto de formação: a) a socialização primária que se estende desde a pré-escola até o ensino médio; b) a socialização secundária ocorre quando a pessoa entra na força de trabalho ou no ensino superior assumindo papéis de responsabilidade de um grupo menor; c) a socialização ocupacional é um termo específico para se referir a uma pessoa que aprende as atitudes e comportamentos para reconhecer a competência dentro de um contexto de emprego. Nessa fase da socialização se estabelece a carreira profissional.

Destaca-se que todas essas fases da carreira obtêm partes da socialização primária e secundária. Assim, Tardif (2000) apresentou as divisões dos três sentidos dos saberes temporais dos professores. Em primeiro lugar, boa parte dos ensinamentos e papéis sobre como ser professor vem de suas histórias de vida e, sobretudo, da bagagem escolar, manifestando seus conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas da prática docente. Um exemplo da socialização primária que influencia na ocupacional. Em segundo lugar, os saberes dos professores são temporais porque os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e nas rotinas de trabalhos, estruturando a prática

profissional. Enfim, no terceiro lugar, são temporais pois se desenvolvem no âmbito da carreira, ou seja, com uma longa duração de vida profissional, da qual fazem parte mudanças e construções de identidade profissional e dimensões de socialização profissional.

É nesse momento da profissionalização que os candidatos recebem os saberes, habilidades e conhecimentos específicos, além de terem confrontadas suas expectativas e ideais sobre a prática educativa. Nesse ponto, algumas das visões de mundo podem sofrer modificações, ocasionadas pelos agentes socializadores que possuem pesos distintos em cada vida. Logo, a socialização é um processo em que a pessoa obtém crenças, valores, competências e recursos para viver e atuar ativamente na sociedade. Fases e mudanças são um dos principais aspectos das jornadas dos professores, levando cada um a caminhos únicos naquilo que se transformarão como profissional, pois não há professores iguais, cada um deverá achar sua própria maneira de ser professor e sua composição pedagógica. (Handel, 2006; Musolf, 2009; Isbell, 20015; Nóvoa, 2017; Valente, 2020).

2.2. Identidade Profissional

A jornada do professor se inicia a partir das vivências com os outros. Como retalhos que se unem e são costurados firmemente pelas experiências, a fim de formar uma colcha única, a qual é a representação daquele profissional em sua essência. Alinhado a seu jeito, talento e saberes com as técnicas e fundamentos proporcionados pela academia. Entendendo, assim, como a carreira docente se desenha num processo de formação que une o desenvolvimento pessoal e profissional do “adulto-professor”. Não compreendendo somente os conhecimentos e habilidades constituídos na formação, mas no próprio ser (Gonçalves, 2009).

Assim se constitui a própria identidade profissional, a partir do percurso de atividade, ou seja, a prática da profissão. Como parte da construção identitária dos profissionais, engendra-se a socialização profissional, não sendo possível focar em apenas um único *habitus* docente, que se configura em diferentes referências, trajetórias, caminhos e peculiaridades nas relações sociais (Dubar, 2012; Valente, 2020).

Por certo, a concepção identitária do docente não se dá de forma fixa, mas da compreensão das inúmeras identidades que existem numa profissão e, sobretudo,

uma reflexão da sua construção como um meio. Como exemplo, observa-se que há alunos de música que, ao ingressarem na universidade e durante esse tempo de formação, sofrem para se verem como professores, a respeito da compreensão da identidade de intérprete, e isso com influência da cultura das universidades de música que muitas vezes promovem um status com exigência na prática musical, em vez da experiência de ensino (Isbell, 2015; Nóvoa, 2012).

¹Existe um consenso geral em vários estudos diversos (ou seja, Austin et al., 2012; Bouij, 1998; Roberts, 1991a) de que os processos de socialização são impulsionados, em grande parte, pela cultura de performance da escola de música. Além disso, esses estudos indicam que a cultura afeta a socialização dos alunos de educação musical devido, em parte, às pressões para competir por status social dentro da hierarquia institucional. Sejam essas pressões explícitas ou implícitas, elas parecem influenciar a maneira como os professores de música iniciantes consideram sua identidade ocupacional (Isbell, 2015, p. 8). (Tradução Nossa)

Em conformidade com Isbell (2015), entende-se que as escolas de música, na sua maioria, exaltam a performance musical ao invés da prática do ensino musical, ocasionando que muitos alunos se sintam primeiramente como músicos e não professores de música. Torna-se, assim, a identificação como educador musical demorada, dificultando a prática da profissão. Portanto, as escolas de música têm sua parcela negativa e positiva na construção da identidade social do professor de educação musical.

Isso carrega a reflexão de como os espaços institucionais atuam na construção da identidade, trazendo, de certa maneira, uma confusão ou conscientização do papel profissional docente, sendo o ambiente escolar propício a construir um entrecruzamento espesso e extenso de uma teia de significados que conversa e impacta os sujeitos que nela transitam (Delgado, 2019).

Dentro desse contexto, Boing (2002) relatou sobre como a prática docente dá consistência ao repertório pedagógico dos professores que foram assimilados durante o tempo de sua formação, e sua profissionalização está de mãos dadas com o

¹ There is general agreement across several diverse studies (i.e., Austin et al., 2012; Bouij, 1998; Roberts, 1991a) that the socialization processes is driven, in large part, by the music school performance culture. Furthermore, these studies indicate that the culture affects the socialization of music education students due, in part, to pressures to compete for social status within the institutional hierarchy. Whether these pressures are explicit or implicit, they appear to influence the manner in which preservice music teachers consider their occupational identity (ISBELL, 2015, p. 8).

estabelecimento de ensino, pois é a escola o único espaço onde o professor, de fato, é considerado um profissional, ou, ao menos, espera-se uma conduta profissional.

Além de a cultura escolar influenciar, como o exemplo das escolas musicais, na formação da identidade do professor, outro aspecto, como a precarização do espaço de atuação do docente, afeta também nessa constituição identitária, pois é difícil se utilizar do termo profissional se não houver um espaço onde realmente se possa praticar as funções aprendidas no campo acadêmico. Como reportou Novoa (2017, p.1129), “a escola, tal como se organizou desde os meados do século XIX, tem os dias contados. Por todo lado, surgem iniciativas e experiências que abrem novas possibilidades educativas”.

A precarização do trabalho docente pode repercutir sobre a construção da identidade dos professores. Com as crises no ambiente de trabalho, cada vez menos se fala em identidade de empresas, que implicava na possibilidade de carreiras internas. Porém, diante de um novo cenário, surge a noção de empregabilidade, em que não é mais a escola ou as empresas que produzem as competências dos indivíduos, mas o próprio indivíduo deve se preparar para o mercado de trabalho, consistindo, assim, no estado de competência e competitividade do mercado (Lüdke; Boing, 2004).

Com todas essas dificuldades dentro do contexto social do trabalho nas instituições escolares, o próprio termo “profissão” para o professor não é concordante entre todos, pois, mesmo capturando referências a partir das noções elaboradas das profissões liberais, o trabalho docente sofre com a falta de requisitos que poderiam garantir um estatuto de profissão. Pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, contudo, desvalorizada na sociedade, no campo dos saberes. Nisto se enxerga como a formação docente é mais ou menos de segunda mão, incorporando a prática docente sem serem legitimados por ela (Tardif et al., 1991; Lüdke; Boing, 2004).

Tudo isso instaura um sentimento de instabilidade para a identidade docente, visto que o professor fica sem apoio para sustentar sua profissionalização, pois o espaço institucional onde atua é afetado, ressoando um ruído pesaroso aos ouvidos dos professores, que se sentem retraídos e sem direção em certos momentos. Todavia, é diante desse cenário que se desenvolve a real visão sobre o trabalho docente, importando a preocupação em compreender como os docentes vão “tornando-se professores”, assim pode se encontrar respostas mais adequadas às

características das condições das pessoas profissionais, em diferentes tempos e conjunturas socioeducativas (Gonçalves, 2009)

Conforme essas colocações, volta-se a importância da socialização profissional durante essa construção da identidade do profissional docente, que é afetado de todos os lados. Segundo Dubar (2012), a socialização possibilitará a utilização e o reconhecimento das competências, o prazer e a progressão no trabalho no decorrer do tempo para se tornar um sentimento de privilégio ao executar aquelas funções, assim preservando o trabalhador de uma concepção de inferno e monotonia do emprego ordinário. O serviço realizado em um contexto coletivo possibilita o compartilhamento das alegrias e dissabores, contando também com o incentivo à perseverança dentro da área profissional, construindo a si próprio ao mesmo tempo em que proporciona o desenvolvimento de outros.

2.3. Fases da Socialização Profissional Docente em Música

O professor de música possui na socialização primária a influência da musicalidade de forma mais objetiva. Essas experiências na infância são como tijolos postos um a um e aos poucos constroem a musicalidade das crianças e jovens até se envolver por completo com a música de maneira profissional.

O primeiro estágio da socialização acarreta no sentimento, na expressão, na identificação e na felicidade de fazer música pelo simples gostar e poder utilizar dela para se expressar. Essas experiências cotidianas tornam-se parte da formação do gosto musical, assim como contribuem com o desenvolvimento das competências e preferências, além de que a prática diária musical pode trazer satisfação pessoal e transbordar na escola da profissão para quem opta pela educação musical (Mateiro, 2007; Isbell, 2015)

Certamente, a influência de pessoas como a família, professores e grupos musicais representa uma parcela expressiva desse período que influi nas tomadas de decisões pela licenciatura musical. Muitas vezes, a escolha pelo curso tem raízes numa vivência pelos pais, que podem ser músicos ou, simplesmente, gostarem de ouvir e apreciar, tornando-se um elemento prazeroso para o filho. Logo, o músico profissional surge não somente no vestibular ao decidir pela área, mas muito antes, numa imersão em espaços onde obteve iniciação musical, que se fez presente durante a vida de estudante (Silva; Ribeiro, 2018).

A exemplos disso, das experiências pessoais como músico, seja atuando numa igreja, grupo musical ou como professor, ainda sem formação, cooperaram para essa escolha. Uma pesquisa realizada com os alunos de bacharelados nos Estados Unidos falou sobre isso:

²Todas as experiências foram vistas como tendo um efeito muito positivo ou algo positivo. Apresentar-se em concertos escolares foi classificado como o mais alto (M=6.11) seguido por apresentações na comunidade (6.05), apresentações em festivais de música (6.04), liderança de seccionais (5.83), aulas particulares (5.70), regência de conjuntos escolares (5.13) e aulas particulares (5.06) (Isbell, 2008, p.169) (Tradução Nossa)

Portanto, pode-se definir que, pela socialização primária e seus componentes influenciadores como gosto pessoal, pessoas e experiências, os indivíduos chegam à faculdade de música, começando assim uma nova fase da socialização.

A socialização secundária se inicia na juventude com a matrícula da faculdade, onde o aluno é cercado por um conjunto de normas sociais e expectativas. É nesse espaço educacional que esses alunos deverão aprender a conciliar as expectativas, valores e crenças defendidos pelo corpo docente em diferença com aquelas concepções recebidas ao longo da vida. Por certo, não é fácil conciliar todos os conceitos aprendidos e ter que adaptá-los ou mesmo, em alguns momentos, alterá-los em decorrência das novas gamas de conhecimentos que se aprende, no entanto, o esforço é válido, pois nesses moldes os saberes docentes se articulam e se constituem, mobilizando e reconstruindo o cotidiano pela experiência, dialogando com as histórias sendo transformado e transformando-as o pessoal e profissional (Isbell, 2008; Ferreira, 2017).

De fato, a mudança dos saberes é necessária para o aluno de música porque é nesse período de socialização que se encontra o embate, como já mencionado, da identidade docente e da performance musical, pois na socialização primária o indivíduo se vê como um músico, principalmente porque conhece a música mais pela prática de tocar ou cantar, e mudar essa identificação construída por tanto tempo leva tempo. Durante a formação é importante um trabalho com objetivo de auxiliar nesse

² All experiences were viewed as having a very positive or somewhat positive effect. Performing at school concerts was rated highest (M = 6.11), followed by performing in the community (6.05), performing at music festivals (6.04), leading sectionals (5.83), taking private lessons (5.70), conducting school ensembles (5.13), and teaching private lessons (5.06). (ISBELL, 2008, p. 169).

aprimoramento de identidade – de intérprete para professor de música. Portanto, os estudos sobre “aprender a ensinar” devem buscar compreender tal processo nas diversas situações educativas, levando em consideração as habilidades, percepções, crenças e experiências dos futuros professores para, assim, tornar-se um programa formativo válido na preparação do profissional (Mateiro, 2007; Isbell, 2008).

Aprender com outros e ter o apoio dos espaços institucionais contribui para que o processo de construção de identidade do professor de música se estabeleça, pois “as identidades dos indivíduos só podem ser analisadas no interior de suas trajetórias pelas quais eles constroem “identidades para si”, ou seja, a história que as pessoas contam sobre o que elas são” (Cota; Ribeiro, 2014, p.2).

Na terceira fase da socialização, onde o aluno agora é o professor formado, se avistam as três dimensões ocupacionais, as quais são: professor, professor-outros, músico. Nesse momento, ele precisa se construir como profissional e ter sua própria “marca”, porém, tal desabrochar provém de um seriado de aprendizados. É nesse período que os professores de música obtêm a significação de suas próprias autopercepções, e a percepção de como os outros respondem a ela. A partir dessa interpretação “simbólica interacionista”, a sua identidade como educador musical emerge e progride (Isbell, 2008; Isbell, 2015).

Nesse contexto do mundo musical, a socialização é vivenciada em todo o momento, esse campo se estrutura e desenvolve tendo como fundamento o interacionismo das relações sociais que se inicia na infância, se torna âncora para as tomadas de decisões pela profissão da educação musical, sustenta todo o processo de formação e estabelece certa segurança no caminho da prática docente até o assegurar da identidade.

2.4. Músico-Professor: o contato com a música

Apropriando-se da expressão de Jane Austen (1775-1813) é “uma verdade universalmente conhecida” o quanto as relações pessoais, o ambiente e a cultura influenciam na vida dos indivíduos para a construção de seus valores, gostos e interesse, além de permitir maiores oportunidades. A afirmação disso se baseia no conceito de *habitus*, assunto que emerge da obra de Bourdieu. Segundo Araújo e Oliveira (2014, p. 218) definiu que:

O *habitus* configura-se como um sistema ímpar de disposições para a ação, desenvolvido por cada um em virtude da posição que ocupa na estrutura social. (...) inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc.

Ao relacionar tal definição dessa teoria com a vivência compartilhada por alunos de música, entende-se que realmente as suas realidades, posições e crenças se associam e pesam sobre suas escolhas e interesses. O *habitus* coopera para levar o indivíduo a se apropriar das oportunidades e práticas sociais comuns instauradas em seu grupo daquelas incomuns, destoantes e inusitadas (Araújo; Oliveira, 2014).

Esse contorno social contribui na vida do indivíduo a partir da vivência e das motivações que recebem. Isso abre portas para algumas definições sobre as motivações dos jovens para o interesse na música. A autora Prates (2004), ao citar a pesquisa de Sloboda (1990), expõe como as motivações das pessoas para o mundo musical, sob a ótica da psicologia da música, se fundamentam em duas categorias principais: intrínseca (da disposição de conjuntura subjetiva), e extrínseca (do estímulo externo). Ao analisar essas duas motivações, primeiramente, temos aquela inclinação natural à arte musical, sem isso não têm real resultado.

“Pouco importam as notas da música, o que conta são as sensações produzidas por elas”, frase atribuída ao poeta Leonid Pervomasiky (1908-1973), representa a sinceridade do músico no prazer de tocar e vivenciar aquela emoção ocasionada pelos arranjos, letras sinceras das canções. Essa “magia” musical é responsável por atrair as pessoas, levando-os a uma afinidade com essa arte tão peculiar. Se não tiver uma sinceridade entre a pessoa e a própria arte, haverá jovens estimulados a aprender música por qualquer motivo, contudo, não terá a perseverança e em breve a largará no meio do caminho e perseguirá outros sonhos ou se tornará um profissional frustrado. A vontade própria é a cola que liga todas as outras motivações.

Sem uma inclinação pessoal, nada pode levar o aluno a perseverar a ponto de chegar a ser um profissional da música, seja ele como professor ou intérprete. A exemplo de um interesse próprio, voltamos à história por um momento, trazendo o compositor Beethoven, que a partir dos seus 27 anos começou seus sintomas de surdez. Apesar da dificuldade, esse foi o período mais brilhante de sua carreira, pois produziu as maiores sinfonias que lhe dariam a imortalidade e influenciaria gerações

de músicos. O gênio tinha memória auditiva e era capaz de criar composições na cabeça, transformando-as, posteriormente, em partitura (Frazão, 2021). Isso é uma pequena demonstração de que, quando há uma disposição natural para a música, dificilmente os empecilhos farão o indivíduo desistir.

Atualmente, para exemplo de como o gosto pessoal ainda é um grande precursor da escolha e continuidade para a área musical, Mateiro e Audrá (2022) descreveram sobre a vida de uma professora de música e como o ato de fazer música foi decisivo. Iniciam com os primeiros anos escolares, manifestando como foi marcante a época e, ao analisar esse período, a professora reflete que esse tempo a influenciou mais para uma tomada de decisão pela área da música. Certamente, o ato de fazer música fosse cantando, tocando, interpretando ou improvisando, tornou-se uma ação presente em seu dia a dia, como uma atividade de lazer, não mais como na juventude nem no tempo de formação, mas que a acompanha por toda vida.

Nas pesquisas de Mateiro (2007) e Condessa (2011) com alunos de graduação de licenciatura em música, há relatos de como a sensação agradável proporcionada pela música, as inspirações e emoções pulsantes vivenciadas pelos adolescentes, representam as características intrínsecas envolvidas na decisão. As autoras declararam como a relação única e individual com a arte musical se manifesta no agrado em tocar o instrumento, impulsionando-os para a continuidade dos estudos musicais fora do contexto escolar ou familiar. Logo, o estímulo para uma escolha pela profissionalização fala mais alto, afinal, o gostar vem alinhado a uma atividade musical. Isso é o vivenciar a música.

Em termos simples, a palavra “vivência”, variada do latim, cujo significado está conectado com o “fato de viver”, isto é, de fato, estar ali e experimentar a realidade. Tudo isso compõe o indivíduo e molda-o. Conforme a Teoria da Autodeterminação elaborada por Deci e Ryan na década de 1970, os seres humanos têm a tendência natural para aprenderem e serem estimulados, adequando-se à estrutura social. Parte dessa teoria aborda como é importante as pessoas nas interações com os seus ambientes, pois este espaço proporciona autonomia e satisfação das necessidades psicológicas dos indivíduos (Cernev, 2011; Deci et al., 2013; Santos; Cernov, 2019). E a partir dos estímulos recebidos na parte externa, como as interações sociais, fatores ambientais, influenciam na internalização dos comportamentos (Santos; Cernov, 2019).

Para melhor afirmação, Condessa (2011), na sua pesquisa, mostrou que o importante não é apenas o papel das interações nos ambientes, mas os motivos intrínsecos e individuais – gosto, prazer, interesse –, sendo esses fatores um sustento e auxílio para permanecer motivado. E, nesse momento, os fatores ambientais, trazem um suporte diferente, porém essencial para a continuidade nos estudos.

Os motivadores externos que mais influenciam, segundo Sheriff e Chang (2022), são os familiares, professores e amigos também são responsáveis por uma vantajada parcela na formação dos indivíduos em relação à música, ocasionando possibilidades para que a pessoa futuramente participe de estudos musicais.

Na maioria das vezes, a família é a primeira via do jovem com o contato musical. Prates (2004) apresentou que, na vida dos alunos de graduação em música, os estudos iniciais na música ocorreram entre os seis e quatorze anos dentro do ambiente familiar. Esse contato se caracteriza nas experiências básicas de ver alguém significativo tocar para os outros, na própria família, ter disponível em casa espaços para cantar, tocar, desejar, dançar e escutar livremente muita música.

Condessa (2011) apresentou descrições de como a combinação das expectativas da família, a história de vida da família, do comportamento dos pais, encorajamento e integração presentes na vida musical tornam-se uma garantia e validação para uma continuidade bem-sucedida. Isso oferece incentivos verbais, um exigir dedicação dos estudos, uma exaltação das conquistas musicais do jovem, os familiares oferecem apoio de outras maneiras, como ir às apresentações, elevando assim a confiança do adolescente no campo musical ao se sentir privilegiado pelo grupo de adultos.

Gemesio (2010) relatou a vida de um estudante de piano que reconhecia o fundamento do ambiente familiar para a sua formação musical. A casa do estudante era sempre composta por diversos gêneros musicais, influenciando na sua memória e o conhecimento sobre o repertório erudito, considerando que a iniciação se obteve através da mãe, estudante do conservatório de música que o matriculou também. Outra narrativa é de Albernaz (2020, p.115) sobre a vida de um músico do Rio Grande do Sul, que embora não possuísse grandes estudos, os pais gostavam de muita música, e esse ambiente familiar o possibilitou a conhecer muita “música boa”. Apesar da origem humilde do pai, o hábito do genitor de ouvir rádio e disco 78 rotações, o colocaram em contato com os compositores como Jackson do Pandeiro, Pixinguinha e Ari Barroso, conhecendo-os de ouvido “desde criancinha”.

Ao trilhar para fora do contexto familiar, outro fator externo importante são as escolas, apesar das instituições de ensino públicas no Brasil não comportarem a música devidamente no seu currículo, elas corroboram para alguns pontos, como a oportunidade de tocar e formar parcerias, expandindo a socialização do capital cultural, configurando-se em aspecto significativo nesse momento da vida. Se a escola não tinha recursos, ao menos forjava os alunos a procurarem por pares de mesmo interesse (Prates, 2004).

Além das escolas, há também ambientes separados para ensino de música, sendo que os espaços para aulas de música foram reinventados no decorrer dos anos, sendo em casas de professores particulares, igrejas, conservatórios, nos bairros comunitários ou cursos de extensão de faculdade. Apesar das dificuldades, esses lugares influenciam para a música. A verdade é que os jovens são influenciados por três fatores: a família, a igreja e a escola e as plataformas audiovisuais de streaming. Não é uma influência somente por um desses fatores, mas pela combinação deles (Cereser, 2003; Mateiro, 2007; Gemesio, 2010).

Outro fator são os professores que, segundo Isbell (2008), dentro do contexto dos Estados Unidos, o educador da escola de música acaba assumindo um papel maior para incentivar os alunos a prosseguirem com suas habilidades musicais, fosse tocar ou cantar. Uma vez que os alunos obtêm aulas particulares, esse mestre se configura como uma inspiração e exemplo para perseverar nesse caminho, embora não seja tão forte e penetrante quanto os pais.

Assim sendo, entende-se que as influências recebidas têm um valor determinante na vida dos jovens, tendo seu caminho cruzado com a música desde cedo, sendo isso um componente fundamental para uma possível decisão para a escolha de uma profissionalização na área musical. É certo que não somente a família ou colegas, contudo, como mostrado acima, os professores cooperam para essa construção musical no indivíduo e sua conduta é muito importante, principalmente nos momentos de dificuldade, pois as palavras incentivadoras colaboram para a motivação dos alunos em aprender na escola, continuar os estudos fora dela, assim seu papel é reconhecido na qualidade de aprendizagem dos alunos (Condessa, 2011).

Prates (2004) apresentou como os jovens eram incentivados a perseverar por seu talento e pela música em si, e a voz ativa do professor era relevante nesses momentos, que frisavam no argumento não sobre o aluno perder, mas, sim, a música perderia, promovendo grande incentivo à continuidade na área. Na verdade, isso é

uma ponta daquilo que um eficaz professor de música pode conquistar com seus alunos. Um bom exemplo disso na história, utilizando-se novamente de Ludwig van Beethoven, que através de seu professor Christian Gottfield Neefe, organista-mor da corte, descobriu novos horizontes musicais através das composições de Haydn e Mozart, e seu talento com o violino fora aprimorado pelo mestre Rovantini, tendo mais tarde desenvolvido suas habilidades a ponto de explorar a harmonia e a estruturação da música, sendo o primeiro a mesclar o estilo clássico e romântico (Matsuki, 2020). Sem dúvidas, mesmo os mais brilhantes indivíduos, em qualquer campo de atuação, foram estimulados por um professor.

Além da família, escolas e professores, os amigos também são responsáveis por influenciar na vida dos que mais tarde decidiram por uma carreira na área musical. Isso se dá porque, diferente da família, que está ali para o incentivo ao assistir as apresentações, os amigos dão a possibilidade de outra experiência, que é o compartilhar e participar, essa talvez seja a maior contribuição: a possibilidade do fazer junto. Ter amigos na universidade acaba por instigar os jovens na carreira musical, não é o conselho dos colegas que motiva o indivíduo à área, mas a prática de participar ativamente, podendo conhecer realmente aquele campo a partir da vivência proporcionada pelas amizades (Condessa, 2011; Sheriff; Chang, 2022). A atuação dos amigos é forte ao ponto de até suprir a falta de um contexto familiar musical, segundo Mateiro e Audrá (2022, p. 8), a partir da entrevista com uma professora de música que declarou sobre sua família não haver um músico, mas os colegas a levaram a construir o vínculo afetivo com essa arte, ela disse: “Construíamos, através da música, uma identidade social e cultural que nos caracterizava e nos unia. A música nos representava e nós representávamos a música.”

A respeito disso, compreende-se mais uma vez à luz do *Habitus*, como relatou Bordieu (1997) e Prates (2004), a formação de classes é designada por pessoas com *habitus* semelhantes. Setton (2002) defendeu o *Habitus* como uma noção que auxilia no pensar das características de uma identidade social, um sistema de orientação, ora consciente ou não, dispondo de uma matriz cultural que prepara o indivíduo a tomar suas decisões.

2.5. Da experiência à escolha musical.

A música é uma arte que encanta alguns corações e desperta os corajosos a se lançarem nos seus mares de teorias, práticas e linguagem. Pode-se pensar: quando alguém realmente torna-se um músico? Será que ao tocar um instrumento ou ao ler uma partitura? É um ponto a se considerar. Mas é algo além, pois o descobrir, experimentar e participar da música promove boa sensação, e isso é um motivador para fazer a pessoa se sentir útil e assim colaborar com a sociedade. Efetuar aquilo que produz satisfação, não somente viver aquilo de modo particular, mas compartilhar com o mundo como recebeu dos outros. A vontade é alinhada num tecido social mediado pelo significado da música num âmbito pessoal, a construção de princípios, suas possibilidades, pessoas e possíveis recompensas (Prates, 2004).

Todo ser busca uma forma de se expressar e ser compreendido no mundo. A arte musical é uma ferramenta muito eficaz para isso. Poder falar o que sente, ainda que nem sempre entendido, mas saber que outras pessoas também podem compartilhar do mesmo é uma força motriz para qualquer um. O mundo musical não se reduz a figuras musicais, partituras, acordes e horas de treinos, é o poder de comunicar o coração e as emoções ao outro, esse é o combustível para aqueles que desejam nunca largar esse meio. Fazer parte disso é a porta aberta para a escolha dos jovens a uma faculdade de música, somando seu gosto pessoal, ânimo das relações sociais e agora, de fato, a vivência. A esperança de entrar num mundo distinto, mágico e entusiasta é uma consideração pontual, desde o início, no desenvolvimento da identidade do estudante de música, um pontapé para uma identificação profissional no futuro (Prates, 2004).

As afinidades, gostos e aptidões se entrelaçam com as decisões. Logo, é possível entender que a vontade de um curso de música emerge de toda a história de vida do indivíduo. Não é uma simples decisão, mas uma consequência de toda uma vivência e interações, que tomada como elemento de reflexão, compreende a chegada na profissão (Silva; Ribeiro, 2018)

Nesse enredo de vida, as experiências na área musical como professor de música têm grande relevância e impacto para aqueles que procuram se inserir na profissão de docente de música. Ao ensinar para alguma criança, um irmão, ajudar os amigos na escola, ou ser pago para isso, corrobora para os pensamentos que passam a considerar a licenciatura em música. Como apresenta Vasconcelos (2001, p.7) “a atividade docente é exercida num quadro de monoatividade e pluriatividade. Isto é, os docentes acumulam a docência em outros estabelecimentos de ensino e com outro

tipo de atividade, nomeadamente, música prática; investigação e animação”. Ainda na pesquisa desse autor, ele apresenta que 66,7% dos professores de música iniciaram sua prática docente enquanto estudante de música; e 70,4% têm a principal razão para se decidirem a serem professores o fato de sentir prazer em ensinar e fazer música.

Nesta linha de compreensão, percebe-se como a prática docente, mesmo que de modo informal, estabelece uma ligação com o indivíduo encorajando-o a seguir trilhas maiores dentro do caminho musical. Ainda que os alunos contraíam, no primeiro momento, uma dificuldade por saber que não serão somente o intérprete, a concepção de poder compartilhar da música se torna um grande entusiasmo, e uma potente ligação simbólica com a a atividade docente (Vasconcelos, 2001).

Contudo, além da prática docente ser um motivador para a escolha do curso, há também a reação e a experiência dentro do curso de licenciatura. É certo que todas as pessoas, antes de iniciarem sua faculdade, têm um pensamento quase definido sobre como será aquele período, o que aprenderá e como isso será benéfico, podendo ser para o lado bom ou não.

Os cursos de música nem sempre são o esperado, pois, conforme Mateiro (2007), 96% dos estudantes tinham expectativas de aprimorar seus conhecimentos musicais, confirmando que uma parcela considerável obtinha percepção prévia dos conteúdos de música. Apesar de alguns terem boas experiências com a área, levando-os a prosseguirem, outros tiveram suas decepções com a estrutura curricular ou ter de estudar matérias longe de seu interesse, pois o curso de licenciatura em música abrange de “tudo um pouco” no conceito musical.

Todas essas competências exortam os jovens sobre o real querer e para onde estão indo com suas escolhas. Como resume Sheriff e Chang (2022, p.315) a partir de suas pesquisas com alunos de música da Malásia:

O primeiro é a paixão interior e o interesse pela música, apoiados por seu talento e capacidade na área. A seguir, estão as possibilidades futuras de sua educação superior ou carreira, onde a música é vista como um dos caminhos que ele pode andar. Os resultados do estudo também revelaram que a atitude de um dos alunos foi afetada pelo currículo da disciplina de música e pelo método de ensino dos seus educadores. (Tradução Nossa)³

³ First up is their inner passion and interest for music, supported by their talent and capabilities in the field. Following that is the future possibilities of their tertiary education or career where music is viewed as one of the pathways they can walk on. Results from the study also revealed that students' attitude

Todo o processo de formação musical do sujeito inicia-se antes mesmo da faculdade, perpassa pelo gosto, influências, experiências cooperando para uma carreira profissional, que servirá de apoio e sustentação para todos os pormenores desse caminho. Esse trajeto se dá com diversas peculiaridades baseadas nas diferentes realidades dos alunos, contudo, a muita semelhança de como tiveram relação com a música e se desenvolveram a partir disso. A partir de um início, de quem sabe, curiosidade com o mundo musical por meio de um instrumento, a imitação de algum parente cantor, a alegria de participar de uma roda de música com os amigos, a satisfação em ver alguém aprendendo uns acordes, tudo isso é o suporte e o fomento para escolhas mais maduras sobre o caminho que deseja trilhar por toda uma vida, assim, o aluno carrega toda uma concepção de educação construída ao longo de sua trajetória. Acerca disso, os cursos de música são as opções e dentro desse novo universo mais um aglomerado de experiência farão parte na construção desse futuro professor de música (Silva; Ribeiro, 2018).

2.6. A Formação do Professor de Música

O curso de música no Brasil tem uma história cuja concepção e estruturação foi sendo concebida conforme a lei estabelecia o ensino de educação musical nas escolas do Brasil. Em 1854, o ensino de música foi instituído nas escolas públicas brasileiras, apenas em 1890, durante a reforma de Benjamin Constant, é que ocorreu uma exigência de formação específica para ser professor dessa disciplina. A legislação aceitava os músicos preparados em conservatórios para lecionar, sendo que não havia cursos específicos para a formação de professores nessa área (Lemos, 2017).

Nota-se como não havia realmente uma organização de cursos de formação para os professores de música no Brasil. A Lei de 1890 assinalava no Art. 14 que “Só podem exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal” (Brasil, 1890). Assim, ainda com exigências legais da segunda metade do

were affected by the syllabus of the music subject and the teaching method of their educators. (SHERIFF E CHANG, 2022, p.315).

século XIX, o ensino de música nem se estruturara nas primeiras duas décadas do século XX (Lemos, 2017).

Anos depois, entre 1932 e 1960, surgiu Heitor Villa-Lobos, que reformulou o ensino musical no Brasil e instaurou o Canto Orfeônico nas escolas de educação primária e secundária da nação. Por conta disso, houve o Decreto-Lei nº 4.993, de 1942, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação. Esse espaço se destinava, primeiramente, a uma organização dos cursos de formação dos professores de Canto Orfeônicos e respectivo regime escolar; em segundo, a um processo de equiparação ou reconhecimento de estabelecimentos de ensino de gênero musical existentes ou que viessem a existir no país; em terceiro, ao registro de diplomas relativos aos cursos referidos na alínea do artigo (Brasil, 1942). Essa estrutura de ensino musical nas escolas, criada por Villa-Lobos, moldou a criação de cursos para a formação dos professores, afinal, eles deveriam ser habilitados naquilo em que deveriam atuar. Mas isso já era um progresso na criação de um curso para formação dos professores de música.

Em 1961 iniciava-se um novo ciclo para o ensino musical, pois, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961 (Brasil, 1961), o canto orfeônico foi substituído das escolas pela disciplina de Ensino Musical. No entanto, durou por um breve tempo, sendo alterada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 5.695, de 1971. Desse modo, a Educação Musical foi retirada do currículo escolar, substituída pela Educação Artística (Grezele; Wolffenbuttel, 2021). Com isso, o governo, em 1973, criou o curso de Licenciatura em Educação Artística. Sobre esse tema Santini (2016, p. 5) relatou:

[...] a formação superior em Educação Artística foi criada de acordo com o Parecer 1.284/73 e a Indicação 23/73, primeiramente, com dois anos de duração (licenciatura curta) no formato de polivalência. Essa forma de trabalho docente seguia o modelo da experiência das licenciaturas polivalentes indicadas em 1964 e lançadas em 1965, por exemplo, a de Estudos Sociais, que habilitava um mesmo professor à docência de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil. No caso da Educação Artística, a polivalência resultava no ensino do desenho, das artes plásticas, da música e das artes cênicas (teatro e dança) por um mesmo professor do 1ª grau.

Esse modelo de ensino polivalente ocasionou uma derrocada para o ensino musical e, por certo, na formação dos professores de música, pois, em decorrência

de como era a formação antigamente, muitos professores obtinham somente a formação dos conservatórios e a legislação exigia a graduação em Educação Artística com Licenciatura Plena em Música. Em consequência disso, ocorreu um esvaziamento dos professores de música nas escolas, levando-os a buscar trabalho nos conservatórios ou escolas especializadas em Música (Grezele; Wolffenbuttel, 2021).

No princípio dos anos 2000, houve uma reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação no país. No campo das artes, as diretrizes definiram uma formação específica para cada área, negando o caráter polivalente da disciplina. Desde essa época, os cursos de educação artística foram substituídos pelas licenciaturas específicas de Teatro, Música, Artes Visuais e Dança (Lemos, 2017).

Após toda essa trajetória do curso de música, até as suas configurações atuais, mostrou como o ensino de música sempre foi um campo de luta tanto na escola de ensino regular quanto na formação dos professores e em sua atuação. Prova disso é que, no ano de 2008, a Lei Federal nº 11769/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, instituindo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular (...)” (Brasil, 2008), porém, dentro da disciplina de artes no ensino regular. Essa conquista foi celebrada, pois era fruto das muitas disputas sobre a importância da música na formação humana.

Por esse caminho, seguia o Art. 2º, que dizia:

Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte. Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (NR)” (Brasil, 2008).

No tocante a isso, o progresso para os professores formados e a chance de mais formações dentro da área musical era evidente, entretanto, algo inesperado ocorreu quando o tal artigo foi vetado com a seguinte argumentação:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (Brasil, 2008).

As exigências legais a respeito da formação dos professores caíram no vazio cuja articulação demonstra a tremenda ignorância dos políticos sobre a formação musical. Demonstra como muitas vezes a música é vista como um conteúdo somente para preencher lacunas e não valorizada por aquilo que proporciona à formação humana. Dessa forma, seu ensino não precisa ser pautado na ciência e nem sistematizado, qualquer um pode atuar como professor. É uma severa perda para a obtenção de ensino musical de qualidade, já que o professor não precisa possuir capacidades que o habilitam para realizar sua tarefa com êxito e o máximo de rendimento. A competência da formação abrange uma parte do domínio da matéria e, por outra, a preparação pedagógica, habilidades não desenvolvidas somente por quem tocar um instrumento (Penna, 2008; Gonçalves, 2012).

Assim, compreende-se que a legislação atua como uma espada de dois gumes para os professores de música. Ao mesmo tempo em que sanciona o conteúdo de música, abrindo espaço para a atuação dos profissionais, também prejudica ao declarar sobre a não necessidade de profissionais formados. É dentro deste cenário de instabilidade que o indivíduo, desejoso por seguir uma carreira de música, se encontra. Logo, ele precisa se reinventar para demonstrar sua importância e a diferença entre aquele que é formado e aquele que não. Nesta vertente, as universidades também necessitam se ajustar para apresentar seu valor para atrair os alunos e demonstrar como o conhecimento científico, de fato, faz a diferença.

2.7. A Formação Inicial e Continuada dos Professores de Música

A jornada da formação do professor de música trilha pelo caminho da graduação, dos cursos de licenciatura em música, que se preocupam em capacitar profissionais para atuar na educação básica. E os habilita também para atuar nas escolas especializadas e entre contextos emergentes na sociedade (Queiroz; Marinho, 2005). Os conteúdos básicos aplicados nas licenciaturas são: canto-coral, prática instrumental, teoria musical, didática e a legislação; o corpo docente costuma obter professores especialistas para lecionar as disciplinas.

De acordo com o levantamento feito por Grings (2015), foram apontados 115 cursos de licenciatura em música no Brasil, nas modalidades presencial e à distância. A região norte possui 13 cursos de música; o Nordeste oferta 22 cursos; o centro-oeste possui a menor quantidade, com 10 cursos de licenciatura em música; a região

sudeste possui a maior quantidade de oferta de licenciatura em música com um registro de 44 cursos, destes 23 somente no estado de São Paulo; a região sul oferece 26 cursos de graduação em licenciatura musical, sendo o estado do Paraná um destaque por obter cinco curso com uma administração Estadual. Diante disso, não se pode negar como a educação formal, para aqueles que anseiam trilhar em uma carreira docente de música, está mais acessível, seja de modo público, privado, presencial ou à distância.

QUADRO 1 – Ofertas de Cursos de Licenciatura em música por região

Sudeste	38%
Sul	23%
Nordeste	19%
Norte	11%
Centro-Oeste	9%

Fonte: elaboração da autora

Ao analisar, brevemente, a realidade da licenciatura em música em Manaus, cujo curso tem somente nas universidades públicas, em modalidade presencial, sendo a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), os cursos se estruturam da seguinte forma: Na UFAM a duração mínima de integralização é 4 anos e o tempo máximo 6 anos; de modalidade presencial, nos turnos matutino/noturno; a carga horária é de 3.275 horas. Na UEA a graduação dá-se no período noturno; 8 (oito) períodos; e carga horária de 3.170h.

Destaca-se a UFAM oferta o curso de licenciatura em música, na modalidade à distância, nos Polo da UAB (Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Coari e Tabantiga). Além disso, ressalta-se que oferece o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), que é uma ação conjunta do Ministério da Educação, Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretárias de Educação dos Estados e Municípios, visando os professores em exercícios em escolas públicas estaduais e municipais que não tem graduação, oportunizando-os com a formação em curso superior de modo público, gratuito e com qualidade. (Faartes, 2022; Proeg, 2024).

Assim, constata-se que a formação do professor de música tem sido seriamente pensada, e o conceito de formação inicial vem se destacando. Conforme estabelecido pela literatura, esta capacita indivíduos a exercerem com legalidade e

profissionalismo a função do professor. Essa formação inicial ocorre por meio das instituições específicas, com a ministração de aulas realizadas por professores especializados e com um currículo que estabelece a sequência e conteúdo estruturados do programa. Certamente, também visa formar no indivíduo uma compreensão de valorização da inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica, de forma competente e fundamentada. Além disso, oferece à sociedade um profissional com conhecimentos pedagógicos-musicais propensos a oportunizar aos seus alunos uma vivência musical de modo significativo e abrangente (Garcia, 1999; Cereser, 2004).

Observa-se que existem alguns enfoques estabelecidos na formação inicial do professor, os quais são: o *enfoque enciclopédico*, que se entende à transmissão do conteúdo da cultura e na acumulação de conhecimentos; o *enfoque compreensivo*, visando o conhecimento das disciplinas, tendo o objetivo de proporcionar ao aluno aquisições científicas e culturais da humanidade. A competência do professor é o conhecimento da disciplina, domínio das técnicas didáticas de transmissão mais eficaz, ativa e significativa delas. Em uma perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional que deve desenvolver suas habilidades e experiências para enfrentar conflitos e situações em sala de aula, pois a formação do professor está fundamentada na aprendizagem “da prática para a prática” (Gomes, 2009; Cereser, 2004).

Todos esses quesitos abrangem a formação inicial de uma maneira geral das licenciaturas, porém, ao trazer para o curso de música, se dão alguns desses conceitos, como a compreensão da cultura, por meio da história, dos variados estilos, época de composição e contextos sociais da criação das peças, com conhecimentos de percepção musical, uma vivência com diversificados gêneros que gera uma ampliação na bagagem de vida e profissional. Aulas de teoria musical, práticas instrumentais, didáticas de ensino, que são conceitos mais técnicos para um melhor desenvolvimento interpretativo do aluno; e, sem dúvidas, os laboratórios de ensino musical, estágios em escolas e elaboração de projetos, exercita o aluno, na formação inicial, na prática docente com os conteúdos de música, estimulando o estudante até uma série de habilidades a serem utilizadas posteriormente em sala de aula.

É certo que a formação inicial é apenas um primeiro passo em uma estrada longa, que é a formação do professor, pois, apesar do aluno chegar à escola com certa bagagem de conhecimento e prática adquiridos pela academia, essa não

compreende a totalidade do ensino regular e suas exigências. Sem dúvida, a universidade proporciona uma base inicial de conhecimento para a docência que, ao decorrer do exercício profissional, é alimentada, ampliada, complexificada e flexibilizada em diversificados momentos e contextos por meio das teorias, experiências e processos reflexivos (Mizukami, 2008).

Ao compreender que a formação do professor é um processo contínuo, permanente, que ocorre ao longo da vida profissional e necessita de mais conhecimento, habilidades para as diferentes condições ao qual é imposto e como lidar com realidades desconhecidas, se percebe a necessidade da formação continuada, tendo como ideia buscar uma reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas, superação dos limites, e a promoção de melhoria na qualidade do ensino dentro de sala de aula (Bellochio; Garbosa, 2010).

Nessa linha de discussão, entende-se a importância de uma relação das escolas e as universidades, essas que muitas vezes se tornam distantes da realidade escolar, porém a junção de ambas pode promover comunidades colaborativas, que criam vínculos e cruzamentos sem os quais não será possível se tornar professor. As universidades, ao observarem mais de perto, teriam noção da realidade dos professores de música na educação básica, podendo, assim, de modo mais eficaz, elaborar uma formação continuada que atenda às necessidades dos professores, capacitando-os para enfrentarem as dificuldades do cotidiano escolar com criatividade e dinamismo. (Bellochio; Garbosa, 2010; Nóvoa, 2017).

Assim, entendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação. (Bellochio; Garbosa, 2010, p.250).

Isso deveria ser a finalidade dos cursos de formação continuada. Contudo, conforme a pesquisa feita por Souza (2018), com professores de música da rede municipal de João Pessoa, a motivação para se fazer os cursos de formação continuada se dá pelos benefícios, e um deles é o incentivo financeiro para os professores, e nisso se dá o fator determinante de muitos professores participarem. No entanto, como vários relatam, essa formação continuada não é completa, na

verdade, não abrange as reais necessidades do professor, como, por exemplo, proporcionar soluções e não expor as dificuldades já cientes por todos; ou mesmo como apresentar otimização de recursos a serem utilizados pelo educador quando a escola não oferece isso. Essa é a expectativa do profissional ao receber uma formação que possa desenvolver o pessoal, profissional, institucional, elevando seus trabalhos para a transformação de suas práticas fundamentado na teoria e na reflexão, agindo para uma mudança no contexto escolar (Imbernón, 2010; Barbosa *et al*, 2019).

Todavia, as universidades deveriam preparar seus alunos não somente para uma realidade escolar, que é o espaço mais comum para o professor de música, mas para todas aquelas que o futuro educador musical poderá encontrar e vivenciar. Assim também, o capacitar para enfrentar as exigências do mercado, para manter e desenvolver saberes em que o mercado tenha interesse. A universidade precisa ser prospectiva, e, para isso, forjar o aluno para o presente e futuro, embora também tenha um pé no passado.

2.8. A Entrada no Mercado de Trabalho

Uma das perguntas a serem feitas pelo indivíduo que pretende cursar licenciatura em música é: Onde irei atuar como professor de música? O mercado de trabalho para o educador musical tem sido amplo. Espaços como orquestras, secretarias da cultura, conservatórios, ensino básico, escolas de música, creches, clubes, ONGs, espaços culturais, aulas particulares e outros são os ambientes de atuação docente do formado em licenciatura em música.

Nesses contextos, eles exerceram sua função em ensino de instrumentos e vocal, teoria musical, produção de grupos musicais e musicalização infantil. Dessa forma, observa-se como o campo de atuação tem uma alçada larga, entendendo que o professor de música em alguns contextos não tem por objetivo fazer do aluno um músico, mas apenas contribuir, por meio da música, na totalidade da sua formação pessoal (Paiva, 2021).

Apesar desses campos de atuação e funções, é necessário se aproximar mais da realidade brasileira, na qual este professor de música está inserido. O ensino de música no Brasil sempre passou por altos e baixos, tendo suas definições pré-estabelecidas, porém, o mais importante a ser vencido para que haja um real valor

desse profissional e do campo de atuação perpassa pela conscientização da sociedade, então quanto mais a população compreende a função do ensino musical como primordial para o conhecimento e desenvolvimento do ser humano, mais ocorrerá abertura para a contratação consciente desses profissionais e valorização da área. Para o professor de música, o mercado de trabalho se configura de diferentes formas e é sempre um campo a ser observado, tendo conhecimento de cada profissional em seu contexto, tipo de qualificação e quanto aos interesses e princípios que fundamentam a atuação profissional (Grossi, 2013).

Os espaços em que atuam é um importante aspecto para o professor examinar, já que as universidades não preparam o educador musical para tudo. Além de obter uma formação musical que o qualifica para ser um bom profissional na área, é necessário a aprendizagem sobre a estrutura e funcionamento da instituição. Assim como os interesses das instituições que apoiam financeiramente o projeto, ou seja, é preciso uma formação que se diversifica para todos os espaços de atuação (Oliveira, 2003)

Compreende-se a demanda do professor de música para adequar-se a todo viés a ele apresentado no mercado de trabalho, como disse uma vez meu antigo professor: “Na academia você pode ser 50%, mas no mercado de trabalho não”. Há sempre uma competição a ser vencida, pois o campo de trabalho demanda não somente um profissional competente em sua área, mas que saiba conduzir o conhecimento do outro. A diferenciação de um professor para o outro está em fazer realmente seu aluno “voar com as próprias asas” (Grossi, 2003).

O professor de música também se depara com as tecnologias que estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, assim precisa se adequar mais uma vez para competir. A música é parte integrante das tecnologias, principalmente daquelas que usam a internet. Com a criação cada vez mais ampla dos cursos de música à distância, é fundamental um maior envolvimento e capacitação do educador nessa área, a fim de contribuir para a elaboração e desenvolvimento não somente de softwares educacionais, mas de metodologias e métodos de aprendizagem pela rede. Ao educador musical não cabe saber metodologias e práticas de performance, na verdade, ele precisa estar atualizado nas tecnologias e diferentes modos de administração educacional e produção cultural (Grossi, 2003; Oliveira, 2003).

Outro campo de trabalho a ser explorado pelos professores de música e muito requerido atualmente é o empreendedorismo, esse em que o profissional se reinventa

e elabora seu próprio produto. “Empreender é criar empregos”. Esta é a filosofia do Projeto E, programa desenvolvido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, grupo ligado à Escola Politécnica da USP. Sendo a realidade do professor, de fato, estar sempre antenado aos ciclos do mercado de trabalho. Combina muito bem com a visão do empreendimento que ensina sobre tornar-se um empreendedor e assim ser preciso manter-se sempre informado sobre o mercado, as novas oportunidades de trabalho que surgem e as necessidades que o público tem de produtos diferentes (São Paulo, 1999). E, assim, muitos professores têm feito ao elaborar suas próprias aulas e apresentar um serviço personalizado, seja presencial ou à distância.

Há uma série de realidades que o professor de música enfrenta no mercado de trabalho, cabe a ele se posicionar adequadamente para investir. Os espaços educacionais atualmente, de certo modo, têm inserido a educação musical nos seus currículos e a contratação de professores formados é feita, contudo, é da parte do professor que essa área poderá ser mais valorizada e ampliada. Portanto, é uma realidade a grande necessidade da discussão das variadas frentes de trabalho propostas ao educador musical, e os modos em que ele venha desempenhar suas diferentes funções com o senso de satisfação e reconhecimento que todo ser precisa na vida profissional e artística (Oliveira, 2003).

A cada tempo, um novo conhecimento é ganho através dos estudos e experiências e, desse modo, o professor de música vai sendo moldado e se aperfeiçoando para lidar com todas as expectativas e exigências a ele demandadas. É certo que cada desafio imposto pelo mercado de trabalho contribui para sua elevação como profissional ao vivenciar novas realidades, treinar novas habilidades e construir novos valores e preceitos. Portanto, no Brasil, o profissional docente em música precisa de todos os auxílios possíveis além da formação inicial e continuada, é no seu cotidiano que se alinham as novas práticas e conhecimentos. A socialização é novamente realinhada para se mostrar como parte do fundamento que sustenta o professor de música em todas as suas facetas e o prepara para as demais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de Pesquisa

A pesquisa foi de caráter descritivo exploratória, de corte transversal com abordagem qualitativa. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa descritiva visou descrever os aspectos e particularidades de uma comunidade e da realidade. Gil (1999, p. 28) declarou que entre as pesquisas descritivas “salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física, mental e etc”. E a forma exploratória pretendeu observar e entender os aspectos relativos ao fenômeno. Malhotra (2001) classificou esse modo como flexível e versátil com respeito aos métodos, porque não são empregados protocolos e procedimentos formais de pesquisa. Ela explora um problema ou uma situação para prover critérios e compreensão. Gil (1999) descreveu que são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. É um tipo de pesquisa realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas.

O corte transversal levantou e analisou dados em um tempo definido. Fontelles et al (2009) definiu que o estudo transversal (ou seccional) é realizado num curto período de tempo, em um determinado momento, ou seja, em um ponto no tempo, tal como agora, hoje. Além disso, a abordagem qualitativa foi utilizada para compreender as motivações e opiniões pressupostas. Segundo Minayo (2001), é uma abordagem profunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. De acordo com Bogdan e Biklen (2003), essa forma de pesquisa abrange cinco tipos de características: o ambiente natural, descrição, processos do que simples resultados ou produtos, análise indutiva e a importância do significado.

3.2. Participantes da pesquisa

Com a intenção de investigar os agentes socializadores presentes na formação profissional dos professores de música, os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram: professores com formação inicial em licenciatura em música que residem em Manaus (Amazonas) e ensinam música nos ambientes educacionais. Os critérios de exclusão foram: profissionais não formados em licenciatura de música ou professores formados em licenciatura de música não atuantes no ensino musical.

Destaca-se que a escolha dos participantes foi feita a partir do contato mais acessível com os investigados.

3.3. Instrumentos e Coleta de Dados

Inicialmente foram utilizadas as redes sociais Instagram e Whatsapp para estabelecer o primeiro contato, e dessa forma, marcar entrevistas pessoais com os entrevistados. Nesta fase, foi utilizado um questionário a ser preenchido antecipadamente à entrevista com intuito de obter as informações profissionais do participante.

Destaca-se que, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e do questionário sociodemográfico, foi realizada uma entrevista semiestruturada presencial e via plataforma Teams para o recolhimento de dados. Nesse tipo de investigação é empregado um roteiro de perguntas previamente estruturado, porém, dando abertura para que haja perguntas fora do planejado, promovendo um diálogo mais natural. A resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas, mas está focalizada em um objetivo sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias (Manzini, 1999).

3.4. Análise dos Dados

Para a análise de dados, de modo qualitativo, a pesquisa seguiu a orientação oferecida por Bardin (2011), com objetivo de observar a relação do entrevistado com o objeto de suas relações individuais, considerando sua origem, implicação, descrição e sentimento. A análise possuiu um conjunto de técnicas cuja intenção foi estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e teórico, de maneira a assegurar a investigação de Bardin (2011). As três etapas propostas são:

- **Pré-análise:** Essa fase inicia-se com: a) *leitura flutuante*, que consiste no estabelecimento do contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações; b) *a escolha dos documentos* é a demarcação do universo dos documentos submetidos aos procedimentos analíticos com as principais regras: regras da exaustividade,

regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra da pertinência; c) a *formulação das hipóteses e dos objetivos* sendo as hipóteses uma suposição cuja a origem é a intuição, permanecendo sem as respostas exatas enquanto não for submetido a segurança dos dados e o objetivo é a finalidade geral do qual os resultados obtidos serão utilizados; d) a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* sendo as operações de recortes do textos em unidades comparáveis de categorização para análise e codificação; e) a *preparação do material*, tratando-se de uma preparação do material e uma formal “edição”.

- **Exploração do material:** Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras, sendo essa uma fase longa e fastidiosa.
- **Tratamento dos resultados:** Compreende a codificação, ou seja, o recorte que se dará na pesquisa e a inferência, que é orientada por diversos polos de atenção. Com operações estatísticas simples ou mais complexas, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretações, com fins teóricos ou pragmáticos.

Nesta fase, foram categorizados *a priori* os resultados considerando a matriz teórica da socialização profissional, separando-os em momentos, os quais são: pré, durante e após a formação inicial em música, buscando analisar os aspectos atrativos, facilitadores e negativos do processo socializador como representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa.

QUADRO 2. Matriz das categorias de fatores da Socialização Profissional considerando os diferentes momentos do processo.

Momentos	Atrativos	Facilitadores	Pontos Negativos
Antecipatório			
Formação Inicial			
Em Serviço			

PARTE II

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Apresentação dos entrevistados

Participaram do estudo 10 professores de música formados em Licenciatura em Música há no máximo quatro anos, sendo que não foram realizadas mais entrevistas pelo fato da saturação das informações entre os docentes participantes do estudo (Bauer e Gaskell, 2004). Destaca-se que cada entrevistado atuava no ensino básico, específico e particular de música na cidade de Manaus cuja experiência foi contada através dos relatos das entrevistas, a fim de compor essas características socializadoras dentro dessa área profissional.

Os professores possuíam idade que variava entre 25 e 40 anos, o que ocasionou uma diversidade nas experiências. Além disso, destaca-se que a maior parte dos entrevistados eram do gênero feminino, sendo que apenas dois professores eram do gênero masculino.

Ressaltou-se que a atuação dos professores entrevistados era em escolas de ensino regular público e privado, embora houvesse docentes que atuavam em escolas particulares específicas de música, Centro de Artes do sistema municipal, grupos musicais, como, por exemplo, a Orquestra de Violão de Manaus, musicalização infantil em creches, e ensino voluntário em ONG's (Organizações da Sociedade Civil).

Informações dos entrevistados

Participante	Tempo de Formado	Idade	Sexo	Local(is) de Atuação
1	4 anos	25	Masculino	Escola de Música/ Pública e Aulas Particulares
2	2 anos	27	Feminino	Escola Privada
3	4 anos	26	Feminino	Escola Pública/ Aulas Particulares
4	4 anos	26	Masculino	Escola Privada
5	3 anos	25	Feminino	Escola Privada/ Aulas Particulares
6	4 anos	27	Feminino	Escola Pública/Orquestra de Violão
7	4 anos	43	Feminino	Escola Pública/Conservatório
8	4 anos	25	Feminino	Escola Privada/ Aulas Particulares

9	3 anos	33	Feminino	Escola Privada/ Aulas Particulares
10	4 anos	28	Masculino	Escola Privada/Aulas Particulares

4.2. Fases da Socialização Profissional

4.2.1. A Fase Antecipatória.

Ao considerar que o ser humano é um ser complexo em suas experiências e com suas relações, estando diretamente ligado ao conceito de um ser em constante mudança, mas que é rodeado por uma sociedade que se constrói em relação ao outro, pode-se compreender o quanto todas as bagagens resultam nas escolhas futuras seja desde uma profissão ou caráter que a pessoa constituirá (Mateiro, Pereira, Lavratti, 2021).

A socialização profissional abrange desde esse período, de apenas experiências sem nada solidificado em relação à profissão e entrelaça algo que se constrói por toda uma vida, não somente quando está atuando na área. É um processo que abarca desde os momentos antes que levam o indivíduo a tomar decisões sobre uma certa especialidade, a qual querem se dedicar por um período da sua vida. Essa fase antecipatória é distinta e desafiadora, pois é uma construção que influencia suas características e história pessoal (Almeida, Fusari e Pimenta, 2019).

Pôde-se considerar como o ambiente, a exemplo das escolas, e todas as experiências vivenciadas sejam de modo como estudante, licenciado ou qualquer outro contribuem para a aprendizagem sobre a construção da docência. Assim como as famílias, as tecnologias e outros (Santana, 2020).

Pensando nesses aspectos, foi possível considerar, em relação a vida dos entrevistados, quais as experiências, pensamentos, motivações e relações que os impulsionaram a considerar a formação em música; que tipo de socialização tiveram, a fim de os moldar a ponto de escolher essa área?

Nesta fase, os dez professores que foram entrevistados informaram que temores, expectativas e anseios colidiram com a realidade, promovendo um certo espanto ou mesmo uma maior identificação com a área ao se sentir mais parte, dentro do contexto educacional. Ressaltando como as influências também foram

importantes, comprovando os teóricos, de como as relações pessoais compartilham da responsabilidade para a tomada de decisões, fazendo da socialização antecipatória uma realidade (Isbell, 2015).

O quadro a seguir apresenta os três aspectos importantes da fase antecipatória, que foram respondidos a partir das entrevistas. Quais são os atrativos, ou seja, o que motivou a pessoa escolher essa área? O que são os facilitadores e os pontos negativos dessa fase?

QUADRO 3

	Atrativos	Facilitadores	Pontos Negativos
Momento Antecipatório	1. Se tornar músico profissional. (Professores 1, 3, 5, 8, 9)	1. Influência da família, colegas e professores. (Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	1. Preocupação com a estabilidade financeira (Professores 3,6)
	2. Sempre quis ser professor. (Professores 2, 4, 7)	2. Participação em grupos de música. (Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)	2. Descrédito da família. (Professores 3, 8)
	3. Estabilidade do Mercado de Trabalho. (Professores 1, 2, 6, 9)	3. Experiência com o ensino. (Professores 2, 7)	-
	4. Desejo de outra formação. (Professores 7, 8)	-	-

A partir das respostas das entrevistas, organizadas nesse quadro em formas de categorias, foi possível compreender alguns conceitos que levaram à escolha do curso de música. Em primeiro lugar, no momento atrativo dessa fase antecipatória, a categoria nº 1 “Se tornar um músico profissional” abrange dois desejos concomitantes: o de se aprimorar no conhecimento musical e se tornar um performance/intérprete.

Eu pensava que a formação em música, especificamente, ela levaria com ênfase na performance, né? Então, aperfeiçoando a prática no instrumento e tudo mais. (Professor 1)

Antes de ingressar, é como eu falei, eu achava que eu ia ser uma grande pianista, né? Que ia fazer concertos, apresentações e aí com o tempo, né, lá dentro da graduação, eu pude perceber que esse mercado é muito escasso, né? De você ser concertista de você, e aí é uma competição muito grande e realmente são os melhores dos melhores, os virtuosos (Professora 3)

Eu sempre gostei de música sempre desde os meus 10 anos. Então a minha vontade era sempre fazer faculdade de música mesmo sem

saber como que era, como que ia ser. É, eu queria ser um intérprete agora, professor não. (Professora 5)

A motivação de estudar música simplesmente pelo fato de querer ser um músico e nenhuma intenção de ser professor não é de hoje. A pesquisa sobre as motivações de licenciados em música para a escolha do curso (Xisto, 2004) apresentou entrevistados cujo desejo era ingressar em uma universidade para ser intérprete. A autora descreveu que poucos acadêmicos em Licenciatura em Música ingressam no curso com a consciência de que serão professores para atuar na educação básica. Souza (1997) analisou essa problemática, considerando os currículos das Universidades de Formação para Professores de Música que contribuem para essa consciência:

É comum encontrar alunos nos Cursos de Licenciatura que tem pouco interesse na Pedagogia Musical e ainda menos na prática escolar. Entre os formandos são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, em exceção daqueles que já atuam e que talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso. Apesar de não ter dados empíricos sobre esse tema, é possível verificar que muitos dos alunos exerçam outras atividades tais como “músico da noite”, participação esporádicas em gravações e atuações em bandas conjuntos, ou seja, eles atuam como músicos. Os currículos, por outro lado, reforçam a ideia de formação na Licenciatura como músicos e não como professores (Souza, 1997, p. 15).

Pode-se afirmar, a partir disso, que muitos alunos realmente não esperaram o que lhes aguardava dentro da Licenciatura em música. Algumas das entrevistadas expressaram isso:

(...) eu achava que só ia tocar, ia ser pianista o resto da vida e eu me pagar por isso. E aí, com o tempo, eu fui abrindo o campo de visão para a licenciatura, que existe em diversas áreas, né? É, eu posso trabalhar como educadora musical de criança e de idosos, de adulto. Posso trabalhar como professora de instrumento, de canto. Então eu percebi as diversas possibilidades para se trabalhar e isso foi me encantando bastante. (Professora 3).

Bom, eu achava que era só música, né? Eu não, não tinha ideia de que tinha a parte pedagógica. Isso para mim foi umas uma grata surpresa. Na verdade, porque acho que foi até onde eu me dei melhor. (Professora 9)

É perceptível, na fala da professora, como apenas dentro do contexto ela foi se atraindo pela licenciatura em música. Isso diante de um processo de convencimento e “encantamento” de acordo com as experiências vivenciadas. Outra professora manifestou que a música a ajudou de modo sentimental e psicológico, estando triste, alegre ou com raiva tocava violão, sentindo-se confortável. Foi diante desse aspecto e sentimento que a fez escolher a licenciatura sem saber o que encontraria; ela fala:

Foi bem complicado porque como eu disse, né, eu não queria ser professora. Então, na primeira aula, o professor falou assim: “Então quem não quer ser professor pode sair”. Foi o professor Elias. Eu falei: “Hã! Como assim vou ser professora? Aí meu Deus do céu! Não é o que eu queria da vida. E aí eu fiquei, caramba, e agora o que eu faço? Vou ficar aqui? Continuei. Eu queria a música, eu vou fazer música, né? E aí eu comecei a ter aquelas disciplinas de psicologia educacional, didática. Aí eu comecei tipo: “Aí! Esse negócio é interessante. Hã! Se eu te puser esse método. Nossa! Se a é assim que faz então”. Tipo eu fui abrindo a mente, né? (Professora 5)

Esses conflitos que uma hora são instaurados e depois superados em decorrência de uma série de vivências dentro do contexto do ensino musical não são vivenciados por todos, pois, de acordo com a categoria nº 2 “Sempre quis ser professor”, alguns dos alunos já entraram na universidade com aquela perspectiva central, não completamente formada, mas já refletida, e não foram pegos de surpresa.

Assim, atuar com música apareceu lá no ensino médio quando eu pesquisei sobre a faculdade de música. Eu queria muito ser professor e eu só não sabia qual área, né? Aí eu vi que podia ser professor de música. E aí foi no terceiro ano assim que eu decidi atuar como professor de música e fazer licenciatura em música. (Professor 4)

Então, mas era algo que era que eu fazia porque gostava, né. Porque a minha profissão mesmo era dar aula no ensino regular da disciplina de artes e fora a parte a gente fazia esse projeto, eu junto com a outra professora de artes, esse projeto de flauta doce, não é? Musicalizar as crianças com a flauta doce. E aí, quando veio a oportunidade de fazer a graduação, eu fui e fiz. (Professora 7)

O pressuposto da escolha foi tanto a partir de um desejo quanto de uma experiência na área, o que confirmou a citação de Souza (1997) sobre os que escolhem porque já estão inseridos no contexto educacional. Outras entrevistadas tiveram sua escolha consciente, baseada não somente num anseio, mas em

decorrência de reflexões e influências sobre o que a formação docente em música proporcionaria para elas.

Eu gosto da prática educacional, de estar dentro de sala de aula e ter essa vivência com crianças. Eu cresci nesse... dentro desse ambiente, né? Com a troca de conhecimento com criança. Então, quando eu escolhi a música é, eu sabia que ia ser difícil, tanto é que eu fazia engenharia, aí você trocar engenharia por um, por uma área que não é valorizada, por uma área que poucos conhecem a funcionalidade dela, o propósito dela e aquilo que ela pode modificar tanto socialmente quanto a coordenação motora fina, essas coisas. (Professora 2)

Enfim, a música ela sempre esteve presente na minha vida, o que me deixava um pouco receosa foi mais a questão do... a questão de como irei trabalhar? Quais frutos vou colher daqui pra frente? E depois que eu percebi que tinham professores, pessoas atuando na área e sendo remuneradas, vivendo da música eu, de fato, decidi é... cursar licenciatura em música e ser professora. (Professora 6).

Essas ponderações trazem consigo uma firmeza na escolha. É claro que não compreende todas as etapas da vida, pois os caminhos têm suas curvas, mas a inicial para induzir a escolha do curso se torna primordial também para prosseguir durante o percurso, o que acarreta a categoria nº 3 “Estabilidade do Mercado de Trabalho”. Dantas e Palheiros (2013) apresentaram um estudo com licenciados em música que revelou que o elevado grau de autodeterminação em determinados estudantes lhes dá mais propensão em terminar o curso. Afinal, eles foram geridos a partir de motivação controlada e não de um impulso.

A consciência gerada por essas reflexões também se baseia em uma questão financeira, que atrai os alunos diante de uma percepção do mercado de trabalho em Manaus e uma estabilidade que a Licenciatura promove ao oportunizar a possibilidade de concursos públicos, como relatou o Professor 1: “É o mercado de trabalho. Aqui na nossa região, né? Ahhh! E, também, a facilidade de entrar numa universidade, né? Também ajudou muito a escolher a licenciatura em música.”

Os amplos mercados de trabalho que, além das escolas de ensino básico, podem ser ONG’s, Escolas de Música, Secretaria de Cultura, Teatros, Orquestras, Produção Musical e outros, o que será abordado mais à frente, na fase “Em serviço”. Entre esses pontos atrativos, manifesta-se a categoria nº 4 “Desejo de outra formação”, que nesta pesquisa foram abordadas por duas entrevistadas que já

possuíam um curso superior e desejavam outro, mas por diferentes motivos. Uma das entrevistadas disse: “[...] na minha família tem músicos e eu queria seguir mais uma outra formação, mas com a escolha lá no curso, eu acabei colocando a licenciatura em música e com isso eu fui. (Professora 8)”

Outra entrevistada também falou:

Foi mais uma questão, vamos dizer assim, de título, vamos dizer. Não que eu precisasse desse título porque eu já tinha devido a outra graduação. Então, já era concursada devido a outra, mas era algo que eu queria. Era um título que eu queria pra mim mesmo. Desejo pessoal de ter aquela formação, de dizer que sou formada sim em licenciatura em música. (Professora 7)

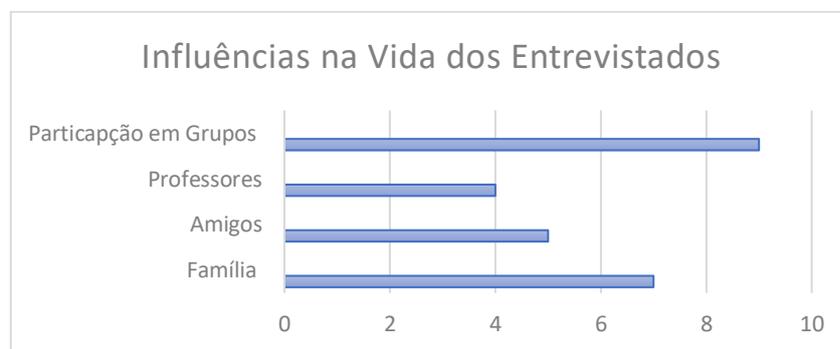
As quatro categorias do momento atrativo para a escolha em música revelaram que a opção pela formação musical vai além de um simples querer; está traçado a partir dos conhecimentos e experiências vividas com outras pessoas. Todos os entrevistados tiveram experiências com a música num aspecto social, fosse com a família, amigos, igrejas, bandas e/ou qualquer outro grupo, levando-os a se reconhecerem e se encontrarem dentro desse meio. Lemos (2017, p. 11) descreveu que “[...] as percepções individuais dentro do contexto social em que estamos inseridos podem nos trazer perspectivas relevantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem musical”.

Essas percepções próprias, algo que surge de “dentro para fora”, podem ser analisadas brevemente pelo conceito de *Self*, que foi considerado, em primeiro lugar, por William James (1890), o Eu Social dentro da Psicologia Social. Essa teoria abrange os aspectos da motivação, pois todo ser humano é impulsionado para a realização de uma atividade a partir de um motivo. É determinado pelo *self* três necessidades de motivação intrínseca que satisfazem o homem, sendo eles: a necessidade de autonomia, competência e relacionamento. Há também a motivação extrínseca que decorre de uma recompensa, exigência ou demanda urgente.

Esses dois modos de motivação são analisados no processo contínuo até chegar numa estabilidade das escolhas e decisões. Nesta fase, busca-se encontrar o real motor que atrai as pessoas para o curso superior de formação musical a ponto de convencê-las, ainda que de modo parcial, daquela direção proposta. Isso é uma consequência de experiência externa (motivação extrínseca) que vai se fundamentar no ser até se manifestar nas escolhas (motivação intrínseca) (Lemos, 2017).

Após essa definição atrativa, encontra-se também o caminho da facilitação, pois não é apenas a atração que sustenta uma escolha, mas também a compreensão de que o aluno terá suporte. Compreende-se, assim, o segundo momento “Facilitadores” existente na *categoria nº 1 “Influência da família, colegas e professores”*. Em primeiro lugar, a família que, de acordo com a pesquisa de Souza, Baptista e Baptista (2010), oferece três tipos de suporte: escolar, desenvolvimento e emocional.

Gráfico 1 – Influências na vida dos entrevistados



Fonte: Elaboração da autora

O gráfico aponta as principais influências na vida dos indivíduos que, devido às relações de afetividade fornecidas pela família, obtém melhor adaptação às circunstâncias e uma sensação de coerência e controle sobre a própria vida (Souza, Baptista e Baptista 2010). Um dos entrevistados ressaltou essa condição com a própria família. Os pais foram um dos seus maiores influenciadores, fazendo-o mais tarde se sentir livre para escolher seu curso, com o apoio deles, facilitando assim sua decisão.

É, então, desde pequeno, eu fui influenciado pelo meu pai. Né? Pela paixão, a música, assim, não só pelo meu pai, mas a minha mãe também. Eu tive uma vivência musical desde muito pequeno. Minha mãe, ela ouvia muito pagode, meu pai também ouvia muito pagode, mas muito rock também. E ele sempre tocou instrumentos musicais e aí num determinado e eu sempre fui influenciado por ele. Assim, uma Bora tocar alguma coisa desde pequenininho, mas eu nunca quis, mas quando eu tinha 12 anos eu decidi assim, ó, eu quero um violão e foi desde aí que o interesse me interessei por música. (Professora 4).

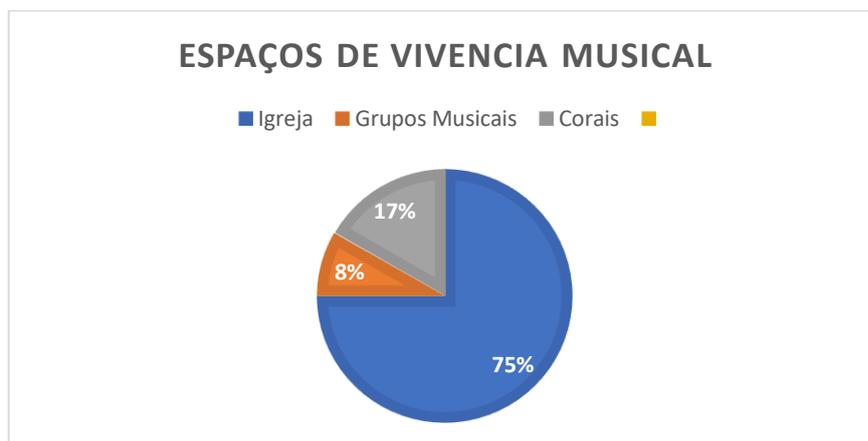
Amigos, namorados, professores e outros participam desse processo de influência na vida de muitos. As relações humanas promovem um conhecimento maior de si próprio, podem estimular, convencer e sustentar a decisão de outro.

Então, por conta de um relacionamento e a pessoa tocava, então a pessoa: “Por que que tu não escolhe música?” É, aí eu pensei: “Por que que eu posso fazer música?” Então, eu fui para o seminário. Eu fiz um ano de música, antes de entrar, de ingressar no curso de licenciatura em música. (Professora 2)

[...] tinha uma professora minha que o nome dela, eu acho que era Simone, mas eu não lembro o sobrenome dela, que ela era professora de canto. Tinha um professor, Pedrinho Sampaio, que era o maestro na época da ou do coral que ele me incentivava bastante, né? Porque cantava e tal. E ele me colocava para fazer os destaques, que a gente chama no coral de solo, né? Aí era isso. Eu admirava, admiro ele muito até hoje. Compositor maravilhoso. (Professora 9)

Foi possível complementar a isso, não apenas a ingerência de uma pessoa individual, mas a um coletivo, cujas participações exercem um peso sobre as escolhas, levando um senso de pertencimento que facilita na atração, logo, exerce uma decisão. Na *categoria nº 2 “Participação com grupos de música”*, os entrevistados abordam sobre como grupo, fosse na escola, igreja, projetos sociais e outros, colaboraram para sua trajetória musical. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Espaços de Vivência Musical



Fonte: elaborado pela autora

Grupo musical informalmente participei na igreja, né? Eu fazia parte da liturgia, que é meio que a parte é estruturada da igreja, que trabalha com música. Seja parte da proclamação da leitura, como da parte musical também. E aí eu participei das aulas do Cláudio Santoro, mas

não cheguei a fazer parte de um grupo somente como aluna mesmo. (Professora 6)

Tinha uma bandinha assim de rock, com meu grupo lá. Então, desde do ensino médio, eu participei de grupos musicais, né? Mas nada certo, nada certinho. Assim, a gente tocava junto, né? Não realizava apresentações, a gente tocava rock, gente rock, tocava bastante rock e aí depois veio a faculdade que a gente tinha que ir para os grupos lá e depois da faculdade. Eu criei vários tipos de grupos para apresentações. Eu toquei com meu pai, já eu toquei sozinho. Eu toquei com uns amigos, tipos diferentes gêneros, MPB, rock, pagode e assim por diante. (Professor 4).

Participei de grupos musicais e umas bandas do gênero de rock na escola. (Professor 10).

As escolhas baseadas na experiência possuem uma contribuição significativa porque excluem o fator “surpresa total”. A pessoa que adentrou ao curso com vivência de um ensino obtém parte significativa do que lhe era esperado. A experiência determina a qualidade da motivação. Araújo e Carvalho (2016) descreveram que as vivências que condizem com a realidade da área de atuação levam o indivíduo a se deparar com situações que o fazem refletir sobre sua formação de música e os desafios que enfrentará ao longo de sua carreira”. A decisão consciente é facilitada a partir de um conhecimento prévio sobre determinada realidade. Foi o que abordou a categoria nº 3 “Experiência com o Ensino”.

Eu gostava de ensinar. Eu gosto da prática educacional, de estar dentro de sala de aula e ter essa vivência com crianças. Eu cresci nesse... dentro desse ambiente, né? (Professora 2)

Sim, eu já sabia que era para ser professor de música, porque eu já era professora da rede municipal de arte. Professora de arte devido à minha primeira formação. Então, lá na escola que eu trabalhava já desenvolvia um projeto com as crianças. É um projeto com a flauta doce, né, que é o que eu trabalho hoje. Então, mas era algo que era que eu fazia porque gostava, né. Porque a minha profissão mesmo era dar aula no ensino regular da disciplina de artes e fora a parte a gente fazia esse projeto, eu junto com a outra professora de artes, esse projeto de flauta doce, não é? Musicalizar as crianças com a flauta doce. E aí, quando veio a oportunidade de fazer a graduação, eu fui e fiz. (Professora 7)

Os entrevistados afirmaram como o ato de socializar penetra em toda vida humana e constituem parte dos valores e identidades dos seres, sejam eles no seu momento de escolha ou de suporte para permanecer. A perseverança se dá diante

das barreiras encontradas e, nessa fase antecipatória, encontra-se o *terceiro momento* “Pontos Negativos”, em que se constituem alguns conflitos na realidade daqueles que pretendem seguir um curso superior em música.

Nesse momento, a *categoria nº 1 “Preocupação com a estabilidade financeira”* foi comum não somente para os que desejam seguir na música. Sabe-se que parte do desejo de uma titulação superior está fortemente associado ao projeto de ascensão social e salários, e quando isso não se concretiza na área escolhida, como é o caso do magistério, o aluno se inclina a desistir da licenciatura em busca de outro curso com mais estima (Gomes, 1998).

Esses desassossegos perseguem qualquer pessoa com perspectiva de um futuro que traga satisfação. Ao considerar os cursos de licenciatura no Brasil, Adachi (2009) destacou que as altas taxas de evasão estão diretamente ligadas aos cursos com baixa credibilidade social e financeiro, como é o caso das licenciaturas. As ponderações sobre o que o curso de Licenciatura Música poderia beneficiar na estabilidade financeira futura fazem parte dos critérios utilizados para firmar ou suspender uma decisão. Esse temor foi de uma das entrevistadas.

E o professor Wild e os dois, o engraçado agora são meus colegas de trabalho na orquestra de violões O Wil, ele também é formado na UFAM, né? Por onde, eu formei. E através deles, eu pude ver que poderia ter uma estabilidade financeira e não formar: “O que vou fazer? Vou ter que trabalhar em outra área?” Esse era o meu medo. Mas eu vi que eles tinham estabilidade, eles é puderam crescer e se desenvolver na área. Então isso foi muito bom. Me deu uma tranquilidade bem maior. (Professora 6)

Na *categoria nº 2 “Descrédito da Família”* apontou para um viés que poderia contradizer com as boas influências da família vivenciadas por outros, porém houve o contraponto daqueles que precisaram enfrentar os embates familiares gerados justamente pela preocupação relacionada ao fator financeiro. Questões foram levantadas sobre do que a pessoa vai viver, onde irá trabalhar e outros.

Um das entrevistadas falou sobre isso: *“Eu lembro que quando eu fui fazer a graduação, eu disse: “Mãe, vou fazer graduação em música”. E a minha mãe: “Mas música, menina? Tu vai viver de quê? Essa menina...Essa menina, não. Tá doida, é?””* (Professora 3)

Os fatos refletiram o quanto o apoio da família pode contribuir para o declínio das decisões ou, como já afirmado, para o sustento de escolhas. Isso se dá porque o suporte familiar é necessário para quem alçará voos inexperientes, e tendo a certeza de que poderá voltar para o lar seguro, é uma possibilidade a mais de se arriscar. *“Eu não tinha muito apoio. Na verdade, meu pai, ele achava: “Poxa! Uma licenciatura. Na verdade, em música, né? Ele achava difícil. (Professora 8)*

O apoio social, incluindo o grupo familiar, funciona como um protetor aos transtornos mentais comuns, à medida que respalda e promove uma segurança ao lidar com eventos inesperados (Costa; Ludermir, 2005). Assim, as categorias formadas a partir das entrevistas apresentaram como um todo algumas das vivências e experiências que cooperaram para essa escolha, em parte consciente, mas, em outros momentos, não. Nessa condição, foi possível reiterar alguns pontos sobre essas escolhas e, em primeiro lugar, tendo por certo que as situações externas contribuíram nas tomadas de decisões, mas isso não substituiu a resolução pessoal.

Essa deliberação se manifestou na determinação de ir fazer um vestibular, uma situação que só pôde ser concretizada pelo indivíduo. O compromisso com os estudos de música antes mesmo de entrar numa universidade, o interesse pessoal no assunto musical, o conhecimento pessoal do próprio gosto, um levantamento de dados sobre a área que pretende seguir; a partir das entrevistas relatadas compreendeu-se que todas essas ocasiões não puderam ser definidas por ninguém além dos próprios indivíduos.

Foram as escolhas adquiridas a partir desses condicionamentos próprios que Lemos (2017) apresentou, “as motivações para escolher o curso de música”, o que dizia respeito ao Locus de Causalidade Percebido (LCP), pois constatou-se que parte de um trio, em que faz parte da Volição e a Escolha Percebida, porém, para nossa pesquisa, tomamos parte apenas do primeiro, que se destaca por ser:

[...] a percepção que o indivíduo tem sobre a causa de suas ações motivadas, podendo seguir um continuum que varia de interno (LCP interno) para externo (LCP externo), onde o primeiro se refere à percepção da motivação causada pelo próprio self e o segundo se refere à percepção da motivação vinda de fonte ambiental. (Lemos, 2017, p. 25).

Depois da escolha pessoal e suas buscas, o núcleo familiar também coopera para isso no sentido do suporte emocional, psicológico e, muitas vezes, financeiro. Souza, Baptista e Baptista (2010, p. 144) descreveram que “[...] uma família funcional é percebida como afetuosa, com presença de diálogos, coesa, com regras flexíveis, porém com limites claros, oferecendo recursos necessários ao crescimento individual e apoio diante de situações-problemas”.

Costa e Ladermir (2005) retrataram como a parentela é o apoio social que serve de função para minimizar o estresse, uma vez que relacionamentos transmitem o bem-estar. Os indivíduos que experimentaram o prazer da afetividade, melhor se adaptaram a situações novas e, ainda que o estresse não pudesse ser evitado, seus impactos eram menores. Em conformidade com isso, diz-se que depende da família uma segurança emocional e psicológica, principalmente, para os mais novos que estão tomando decisões que atingirão os rumos de uma vida.

Os fatores externos como os grupos sociais de igrejas, escolas, ONG's, abrigos e outros também favoreceram na escolha para os cursos. A construção de uma boa bagagem contribuiu positiva ou negativamente nas resoluções a serem tomadas. Esses espaços foram responsáveis por propiciar uma vivência musical, muitas vezes, por dispor de instrumentos musicais, ofertarem cursos de música e permitir o fazer musical por parte das pessoas. Algumas vidas são marcadas a partir das possibilidades de participação num grupo musical, seja banda juvenil, um coral religioso ou em lugares públicos que não poderia isso em outro lugar (Viana, 2022).

As universidades cooperaram nessa tomada de decisão ao apresentar sua estrutura, projetos de extensão, bolsas de estudo e currículo. Isso serviu como uma forma de estímulo ao indivíduo que, ao se deparar com tais oportunidades, inclinou ainda mais a vontade ou não, dependendo do *campus* e sua notoriedade. Costa *et al* (2010) pesquisaram a qualidade do curso de graduação e o processo seletivo através das influências nas escolhas, sendo que “Dentre os fatores que motivam a escolha uma profissão os fatores educacionais são um deles, e dizem respeito ao sistema educacional brasileiro, ao processo de vestibular, tipo uma universidade pública e privada” (Costa *et al*, 2010, p. 32). Portanto, cabe algumas vezes às universidades e seu padrão de ensino tornar atrativo o curso oferecido.

A fase antecipatória retrata mais do que simples categorias que apresentam as motivações para a decisão pela Licenciatura em Música; compreende também aspectos internos e sociais que se entrelaçam durante a estrada da vida. Os

professores entrevistados passaram por essas etapas se coincidindo muitos num mesmo aspecto e divergente entre outros, porém caminhando para a mesma escolha de carreira profissional.

4.2.2. A Fase da Formação Inicial

A entrada no curso superior é um passo esperado com expectativas pelo jovem, na maioria das vezes, pois deverá encarar novos conhecimentos, possibilidades de interação com diferentes pessoas com cultura, educação e formas de pensar que podem contribuir de maneira positiva ou não. Voltando ao ponto abordado no capítulo de fundamentação teórica, esse processo de entrada na universidade é a socialização secundária, segundo a divisão de momentos de Isbell (2015).

Em partes, as universidades são responsáveis por abranger um tempo da vida dos indivíduos, a fim de transmitir conhecimentos e a aquisição de cultura. A formação centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos ministrados por professores especializados e o currículo estabelecem a sequência dos conteúdos (García, 1999; Gomes, 2009). Essas instituições de ensino são desejadas por muitos que reconhecem nela uma chance de progredirem na vida.

Nesta fase, a investigação procurou compreender as perspectivas dos sujeitos durante essa trajetória de formação na universidade. Esse espaço que possibilitou a chance de novas experiências e uma nova percepção de si própria a partir das possibilidades oferecidas pelo ambiente acadêmico, dentro do contexto da Licenciatura em Música. Considerou-se, assim, os momentos atrativos, facilitadores e pontos negativos deste ciclo na vida dos professores de música de Manaus.

QUADRO 4

	Atrativos	Facilitadores	Pontos Negativos
Formação Inicial	Práticas Pedagógicas em Projetos (Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8)	Gostar dos novos conhecimentos (Professores 1,4, 5, 6, 9)	Infraestrutura (Professores 1, 9)
	Aprimorar as habilidades musicais (Professores 1, 4, 7)	Fazer a diferença na vida da criança, adolescentes e adultos (Professores 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	Professores sem empatia (Professores 3, 6, 9)
	Vivência na educação musical. Professores (2, 3, 4, 5, 6, 7)	Influência de bons professores (Professores 2, 4, 5, 6).	Falta uma melhor estrutura da grade curricular:

			1.interdisciplinaridade 2. teoria e prática; 3. matérias introdutórias; 4. Falta do ensino polivalente (Professores 2, 4, 6, 5, 8, 9)
--	--	--	---

No primeiro momento, obteve-se a *categoria nº 1 “Práticas Pedagógicas”*, que estava relacionado a chance dos alunos do curso de licenciatura em música em executar os seus novos conhecimentos de modo prático. Nada mais valida a aprendizagem do que a sua chance de aplicá-la, isso funciona como uma forma de legitimar ou não a escolha do curso. O normal é que o aluno, ao praticar um novo conteúdo, obtenha a chance de refletir sobre aquelas atividades e se tornar cada vez mais autônomo (Lemos 2017).

Essas práticas pedagógicas se dão a partir de muitos dos projetos de extensão proporcionados pelas universidades. É importante ressaltar o quanto a experiência em projetos na área da educação musical é considerada pelos alunos como significativas e enriquecedoras para a formação inicial, pois abrange a vivência em variados espaços e contextos (Xisto, 2004)

Os projetos dentro das universidades são importantes para desenvolver uma formação acadêmica completa que traga a interação entre a teoria e a prática, promovendo uma troca de saberes entre ambos, através da socialização e a construção de novo conhecimento. A extensão nos cursos de Licenciatura favorece o contato direto com a prática docente que potencializam a formação acadêmica (Manchur, Suriani e Cunha, 2013). De fato, ao perguntar aos entrevistados sobre as experiências frente às atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação, constatou-se que a maioria dos professores (8 participantes do estudo) participaram destas atividades.

Assim, nessa categoria, os professores expressaram o quanto a possibilidade de exercer sua área cada vez mais cedo proporcionou a maior identificação com o curso e até mesmo se vendo como professor, para os que tinham apenas o objetivo de ser músico profissional.

Então, assim mesmo eu não querendo a parte da licenciatura, eu me inscrevi num projeto chamado residência pedagógica, que é pra dar aula em escola pública, né. Eu falei: “Cara, eu vou tentar esse negócio aqui. Tem bolsa. Eu vou tentar ganhar essa bolsa e tentar fazer lá”. E aí foi o que mudou a minha mente totalmente assim. (Professora 5)

Na verdade, assim, o que me surpreendeu apenas foi as práticas educacionais. Mas depois acabei vendo que realmente há licenciatura em música. Ela supre a questão da educação, né? Da área da educação. Pra além da área da música, né? Então, para mim, esse foi o fator novo. (Professor 1)

As vivências com a prática possibilitaram uma nova visão e conhecimento para esses entrevistados, na época graduandos, cooperando no reconhecimento deles como professores e, assim, estabelecendo-os melhor dentro do curso. Esse aspecto tornou mais atrativo a Licenciatura em Música, pois auxiliou a sanar o drama da identidade profissional quando os alunos não se reconheciam dentro de onde estavam inseridos, contribuindo com requisitos para a definição do profissional e o reconhecimento social de um certo conhecimento e a sua utilidade (Franzoi, 2006; Soares, 2023).

Uma vez que os saberes desenvolvidos pela prática através do tempo acarretam uma influência direta na relação com os conhecimentos passados na formação acadêmica e na constituição da prática pedagógica, sendo isso bom para o aluno que não sairá da academia sem uma bagagem, mas pode gerar conflitos baseados no empírico. É necessário um equilíbrio para as informações que vem das duas fontes (Xisto, 2004).

Em decorrência dessa prática pedagógica, acontece também o aprimoramento do conhecimento musical, sendo esse o desejo inicial de muitos estudantes. A categoria nº 2 “*Aprimorar as Habilidades Musicais*” apontou para a consideração que os alunos obtêm ao terem a chance de ter acesso a novos conhecimentos musicais, a chance de exercitar suas competências a partir de um apoio profissional, reconhecer novas aptidões e avaliar outras especificidades dentro da área. Esse anseio, às vezes, colide com a formação da docência, e isso preocupou uma das entrevistadas.

Eu sempre quis trabalhar na parte prática da música. E eu me questioneei: “será que enquanto o professor é eu vou conseguir executar e me desenvolver musicalmente?” Aí é como se tivesse uma rivalidade entre a interpretação e a pesquisa, o ser professor e ser o intérprete. Eu acho que você pode trazer as 2 coisas, né? É, você pode trabalhar com as 2 coisas: levar a música para os alunos, levar você tocando, ou então levar alguém tocando, como também é essa questão mais tradicional escrita. A gente pode trabalhar várias coisas. Então, o que mais me atraiu foi o fato de poder associar o trabalhar

com educação e, também, com o fazer musical. Acho que isso foi muito importante. (Professora 6).

Além da preocupação com essa divergência, eles conseguiram se encontrar em certos pontos quando o conflito entre o intérprete e o professor é apaziguado no professor. Esse desejo é encontrado em outras pesquisas com alunos de música, como apontou Condessa (2011), a qual relatou como seus entrevistados ansiavam pela presença da música no sentido de se profissionalizar, melhorar sua prática e conhecimentos musicais.

Eu aprendi. Eu já conhecia de música, entretanto, eu não conhecia de música a nível de músicas de época, repertório de época. Não entendia de gênero estilístico, né? Então, isso foi algo que me motivou a continuar estudando de período em período, a gente vai aumentando o nível, né? Na prática instrumental. E, também, algo que me motivou muito foi a questão da Regência. Não tinha, é. Eu não tinha contato com a Regência, foi algo que me interessou muito lá dentro. A parte de Regência, a parte de canto coral. (Professor 1)

Basicamente, a questão da teoria mais a fundo, né. Porque a gente tem aquela teoria superficial que a gente pega num curso. É uma questão da teoria mais a fundo: harmonia é contraponto, essas coisas mais a fundo da técnica mesmo, não é? (Professora 7)

A universidade compreende a necessidade do aluno ao entrar no curso com a sede de aprender mais sobre a linguagem musical, algo suprido em partes, pois é dividido com outras competências que são necessárias para a formação pedagógica, mas quando o aluno se encontra dentro dessa área se torna satisfeito em certo ponto.

A categoria nº3 “Vivência na Educação Musical” poderia ser confundida com as práticas pedagógicas, mas elas se diferem ao passo que essa categoria discorre sobre as experiências já no mercado de trabalho, onde os alunos encontraram a oportunidade de atuar na sua área em escolas de músicas, institutos de ensino ou espaços públicos logo nos primeiros períodos de sua graduação, tornando isso um atrativo maior para os estudantes.

Então, eu sempre fui muito ativa assim e a partir do segundo ano eu já comecei a trabalhar com música, né. E aí foi um pouco mais fácil, porque desde o segundo ano já era estagiário de música em algum lugar. Então, segundo ano já era estagiário, terceiro ano já era estagiário do Sesc, estagiário de música e no quarto ano também fui estagiário do Sesc. Então, sempre convivi com música praticando, exercendo a faculdade muito cedo, desde muito cedo (Professora 4).

Outra entrevistada abordou que *“Com o tempo a necessidade, tive que começar a trabalhar e aí eu percebi que eles contratavam professores de música mesmo sem a graduação completa”* (Professora 3). Essa vivência na área, antes de se graduar, foi um incentivo para quem estava no processo da graduação até mesmo para se ver como docente; isso foi ressaltado novamente pela entrevistada, que ela declarou: *“Eu acho que porque eu me encontrei como professora, né? Eu percebi. É, como eu falei, fui trabalhar na escola e eu percebi que eu amava aquilo. Gostava muito de fazer aquilo.”*

A importância de se reconhecer e compreender que o valor do ensino musical está não somente em saber a linguagem da música, mas também em atuar nos contextos pedagógicos-musicais, se faz necessário de um suporte teórico-pedagógico específico que, sem essa preparação, o docente não se tornará completo na sua própria atuação. Encontrar-se dentro da área profissional por meio da prática e experiências adquiridas no mercado durante o percurso da graduação é estimulante para se avançar nos anos do curso (Cereser, 2004).

O momento facilitador traz consigo a abordagem de alguns pontos, como a *categoria nº 1 “Gostar de novos conhecimentos”*. O desconhecido sempre foi muito estimulante. A compreensão de novos saberes, das teorias e práticas, como o desenvolvimento da criatividade dentro da técnica e todas as possibilidades de ir além, partindo do princípio ensinado trouxe um ânimo renovado.

Eu amo música. E assim, gostava muito das matérias. Claro, tinha alguma matéria que eram chatas, né? Mas, mas assim, as outras...a maioria das matérias eu amava: a história da música, eu amei; é Harmonia; todas as práticas de conjunto, né, que a gente tocava música, eu amava. Então, tudo isso. E como eu entrei num estágio muito cedo, eu comecei a exercer, eu senti a necessidade de aprender mais, não é? Eu falava assim: “Eu tenho que continuar. Eu tenho que aprender mais e isso me motivou.” Então, tudo isso foi parte pra eu me motivar. (Professora 4)

Olha, embora eu também atue na área da interpretação musical, a parte que eu mais gosto de história da música. Eu gosto muito de história da música. Desde a faculdade, eu tinha muita satisfação de ler e fazer as provas, fazer os trabalhos, apresentar sobre compositores. (Professora 6)

Pois é, dentro da universidade eu tive contato com as práticas da música de época, né? Então, a gente teve repertório de vários estilos,

de vários períodos. Eu tive contato com essas disciplinas teóricas que me ajudou muito a partir de Harmonia, contraponto. É as disciplinas de é de práticas, mesmo que a gente teve até de coral, né? Em Regência, ela contribuiu muito para práticas auditivas, né? A questão da audição aguçou muito durante o período que estive e também as práticas das práticas educacionais. Foram? Foi algo que a realmente eu não estava esperando, né? Apesar de ser um curso de licenciatura. É, foi algo que para mim, foi a parte mais nova. Assim que eu tive as práticas na área da educação. (Professor 1).

A partir do momento em que ocorre prazer no conhecimento, em degustar daquelas novas formas de receber o ensino, há um estímulo maior em desenvolver a aprendizagem e, em decorrência, em continuar no curso, tornando, assim, a aprendizagem prazerosa, tendo a compreensão de que a instrução prática do professor, as teorias e as práticas significam a parte orgânica do processo pedagógico (Beineki, 2001; Xisto, 2004).

Gostar de um novo conhecimento tem ligação com a forma como os conteúdos foram apresentados para os entrevistados, na época alunos, gerando um anseio pela aprendizagem. É necessário que haja uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento. Eles continuam dizendo que se deve superar a cultura do isolamento entre as disciplinas, é necessária, então, a prática pedagógica que prezem pela realidade (Almeida, Pimenta e Fusari, 2019).

O incentivo da aprendizagem gera nos discentes uma vontade de ser um professor mais dinâmico com seus alunos futuros. De fato, a entrevistada 6 relatou amar a história da música e manifestou como traz isso para os seus alunos: *“Eu gosto muito de apresentar compositores. Tanto da história europeia, né? Da música ocidental, mas também para dentro da nossa realidade, dos compositores brasileiros antigos e os atuais. Para poder os alunos se identificarem.”*

Gerar um bom ensino para os seus alunos vem de uma construção como docente com o percorrer do tempo e o incentivo de ver como sua profissão pode fazer a diferença na vida daqueles que acompanham. A *categoria nº 2 “Fazer a diferença na vida das pessoas”* seja ela uma criança, adolescente, adulto ou idoso é sempre animador para os docentes. Xisto (2004) equivaliu o orgulho docente como um dos melhores, principalmente quando já se passou por diferentes contextos e foi reprovado. Na sua pesquisa, ela apontou uma de suas entrevistadas, que contou sobre sua experiência no passado, em que ela nunca seria uma boa musicista, mas

anos mais tarde ela presenciava os seus alunos naquela posição. Então, ela era uma excelente professora.

A sensação de saber que o seu trabalho acrescentou um benefício em outra vida traz contentamento e satisfação, gerando um reconhecimento maior como profissional, tornando-se parte da área e não apenas mais um serviço que precisa se fazer. Os entrevistados desta pesquisa, que durante seu período de graduação tiveram essa experiência, relataram como essa vivência concedeu maior facilidade para continuar dentro do curso.

Eu acho que no meu primeiro ano da graduação, estava dando aula para eu não lembro se era Jardim I ou era Pré. E aí, eu lembro que eu tinha ensinado a escala musical pra eles, né? Com o corpo. Eu lembro que eu fiz isso. Aí eu fazia o DÓ, eles tocavam no pé; o RÉ no joelho, aí assim até DÓ Agudo. E aí, eu lembro que eu fazendo isso, né? Aí eu pedi, acho que era o prézinho, eu pedi pra eles fazerem sozinhos, e aí quando eu vi a afinação deles, eles fazendo uma escala completa. Eu, eu me senti muito realizada. Eu, eu gostava de ver como mesmo que para eles fosse uma brincadeirinha, aquilo estava influenciando a vida deles, né? Nesse sentido. Então, ali, naquele momento, eu me encontrei como professora de música e eu aquilo me influenciou a continuar minha graduação, a terminar e ter certeza de que era aquilo que eu queria. (Professora 3)

Poder influenciar positivamente a vida dos alunos é algo que traz significado para a prática profissional. Saber que suas ações têm o poder de inspirar a outros amplia o interesse e facilita o caminho da graduação. Analisou-se que a satisfação no serviço não depende somente dos fatos extrínsecos, como salários e a relação com os colegas e superiores, mas da personalidade do indivíduo, “mas precisamente da representação que têm das suas relações com o seu papel no trabalho e das possibilidades de desenvolvimentos daí recorrentes” (Silva, 1998, p. 151).

Silva (1998) ainda relatou que a satisfação deriva da experiência, alegando posteriormente como a soma do trabalho realizado por uma pessoa não é determinada pela sua capacidade física, mas pela capacidade social que o serviço gera. O que pode realmente ser compreendido a partir do que foi relatado pela entrevistada 3 e, também, como disse a professora 2: “Olha, acredito que foi as práticas pedagógicas. Quando ela influencia, ela pode influenciar e mover, não só mover, mas é... fazer diferença na vida de uma criança, não é? O meu contexto é mais contexto infantil.”

Apesar de toda experiência de satisfação na vivência da docência, o modelo de bons professores é imprescindível na estrada do curso de Licenciatura, no caso desta pesquisa, do curso de música. Alguns dos entrevistados, declararam como alguns professores foram muito importantes para que pudesse prosseguir, tornado sua vivência durante a graduação melhor e apreciável. O professor 4 relatou: “O professor Renato era a minha influência, tipo musical, de pesquisador, como professor. Eu tenho, eu falo isso para qualquer um: ‘Eu só me formei porque o Renato foi pra mim, o professor que eu precisei ter, entendeu?’”. Outra entrevistada também comentou sobre a professora que a influenciou: “Acho que quem me influenciou, eu tive uma troca de conhecimento muito grande com a professora Luciane, né? Então, todas as minhas práticas educacionais e pedagógicas, todo o feedback que eu pude ter, eu tive muito com ela essas trocas” (Professora 2).

Alguns professores marcam tanto que seus ensinamentos ecoam para além da academia e moldam o professor que seus alunos serão. Isso foi destacado por uma das entrevistadas, que declarou com muita consideração:

Os positivos foi que eu tive muito professor bom também, né? Querendo ou não, teve alguns que me ensinaram coisas para a vida. A professora Vanessa me ensinou coisas pra vida assim. De como ser professora e como ser pessoa ao mesmo tempo. De que você não tem que ser bruto, você não tem que ser radical, você tem que ter aquele cuidado, tem que ter aquele carinho, tem que ter aquele contato com é... com o aluno. Não é só na questão de dar aula. É assim, assim, assim e ponto, né? Eu acho que o que eu mais levei de alguns desde lá foi isso. Foi essa compreensão, esse equilíbrio entre dar aula e ser um amigo ao mesmo tempo (Professora 5)

Os relatos apontados nesta pesquisa sobre a socialização docente que abrange dentro desta estrutura a influência de bons professores estão em concordância com a investigação de Ruivo (1990), que compreendeu que o “bom” professor não é aquele a formar bons alunos para serem futuros professores, mas formar bons professores os seus atuais alunos. Esse autor abordou também, a partir de entrevistas com alunos, que consideravam um bom professor ser aquele que motivava os alunos; gostava do que fazia; estava atento aos problemas dos alunos. As características definidas nesta pesquisa ainda podem ser atribuídas aos egressos do curso de licenciatura em música de Manaus, que carregam muito apreço sobre seus exemplos de professores.

Apesar dos momentos atrativos que estimulam o aluno para o curso, os momentos facilitadores que auxiliam durante o caminho da graduação, os pontos negativos estão presentes no decorrer da trajetória. Afinal, toda jornada tem seus obstáculos para vencer.

Nesse momento de pontos negativos, foram apontados pelos alunos algumas questões: na *categoria nº 1 “Infraestrutura”*, os professores expressaram suas opiniões acerca do espaço físico da universidade. Um dos entrevistados destacou que: *“É infraestrutura, é parte de infraestrutura. Foi algo que... Eu acredito que algo que precisa ser melhorado aqui na universidade, né. Na UFAM... É, foi algo que talvez é. Eu posso” (Professor 1)*. Outra declaração sobre isso foi da Professora 9:

No meu ponto de vista, muito a questão da estrutura da própria faculdade que deixava bem a desejar, não é? Na faculdade de música, por exemplo, a gente, às vezes, não é, não é que não tinha os instrumentos, tinha, mas o acesso aos instrumentos às vezes era negado, né? Aos alunos, por exemplo, tinha um horário para você ir lá e às vezes o horário não batia com seu horário e aí você não podia ter acesso àquele instrumento. E aí você também não tinha instrumento em casa, por exemplo: um piano, não é? Não tinha um instrumento em casa e você ficava prejudicada.

No conceito dos entrevistados, conforme os relatos, infraestrutura não é somente o aspecto físico da estrutura do edifício, mas todos os recursos disponíveis dentro das universidades. Tais informações foram abordadas por Garcia (2014), o qual entendeu por infraestrutura as instalações, equipamentos e serviços necessários para manter o funcionamento das instituições e ser um suporte para a aprendizagem do aluno.

Outra definição de Infraestrutura foi abordada por Carvalho (2013), cuja pesquisa traz variados conceitos e a divide em propriedade e características: técnicas, de provisão em larga escala; econômicas, de alta proporção de custo fixo; institucional, de provisão pública de infraestrutura. As universidades fazem parte da propriedade institucional que, segundo a pesquisadora, dentro do direito administrativo são consideradas bens públicos quando estiverem unidas à prestação de serviço público, e, em relação a isso, “a infraestrutura é custo que não se renova periodicamente, salvo no tocante à sua manutenção e expansão” (p.89).

É necessário considerar esses pontos, a fim de compreender que os espaços públicos são preparados e organizados de modo a suportar as atividades exigidas,

mas com o decorrer do tempo podem se deteriorar e não ser renovados de maneira costumeira. É importante ressaltar como a Universidade Federal do Amazonas, onde os entrevistados cursaram Licenciatura em Música, no Conceito Preliminar de Curso - 2021, resultado em 2023 pelo INEP, obtém uma nota padronizada 3 de uma média 5 na infraestrutura, o que é adequado para a instituição. Esses dados são necessários para refletir se a infraestrutura é realmente ruim ou apenas não encaixa no gosto do aluno.

A categoria nº 2 “Professores sem empatia” mostrou como a experiência de cada um é única e pessoal. De fato, somos constituídos de nossas vivências, que estendem caminhos às vezes mais suavizados ou difíceis. As declarações dos professores, outrora alunos, foram:

Tudo eu participei dentro da UFAM - coro universitário, tudo, tudo, tudo. E aí, eu lembro que quando já foi no final, já só ia fazer a disciplina, já tava bem cansada e aí eu lembro exatamente de eu ter pedido ajuda dos professores, né? Falando: “Professor, por favor, eu preciso terminar, passei no concurso”. E aí, eu lembro do... que foi até meu orientador. Ele falou assim: “Ah! Tu nem vem pra... Tu nem tá na UFAM direito. A fulana, falou lá o nome da aluna, vive aqui direto, a gente ajuda, mas como tu não está aqui tanto, né? Como é que vai fazer?” Então, eu fiquei assim: “Poxa!” Era só tentar facilitar, né? Para que as coisas pudessem acontecer. Então, acho que foi o que eu pude ver de negativo dentro do curso. (Professora 3)

A questão também muita das vezes da falta de empatia dos professores com as suas individualidades, com os teus problemas, com a tua vida, que não foi igual a vida dele. Tipo, eu ouvi de professor europeu que aprendeu desde criança sobre música que eu não sabia o básico de teoria musical. É, com tantos anos e ele e a filha dele sabia isso, né? É uma falta de empatia, porque é uma outra realidade, não é aqui no Brasil. (Professora 9)

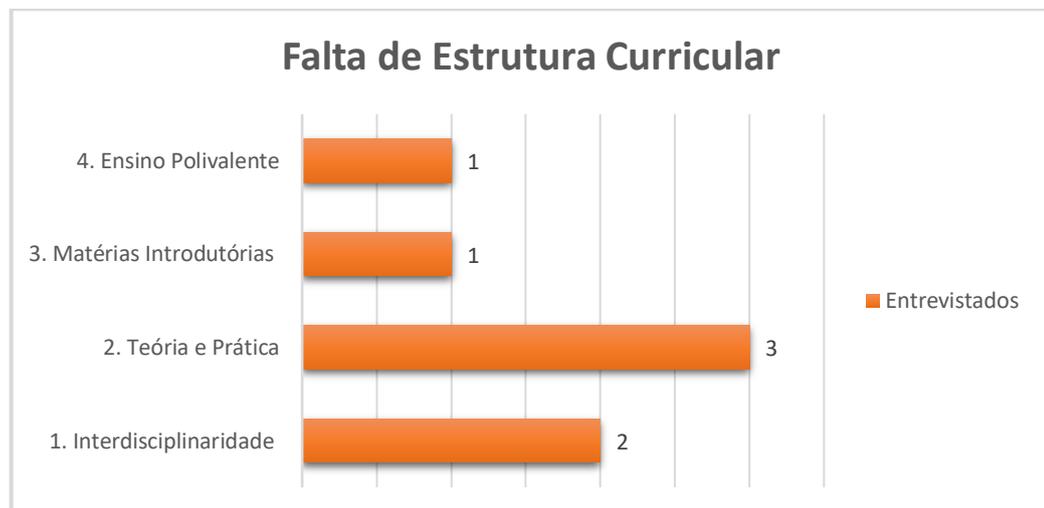
Esses relatos trouxeram a ponderação sobre a figura do professor, que contribuem para a sociedade, e não é composto somente com o conhecimento especializado, mas sim por uma junção de interação social. (Pontes, 2013, p.90) descreveu que “É preciso, além dos conhecimentos de uma área específica, conhecimentos de natureza pedagógica e da natureza humana em sua complexidade, nem sempre de domínio dos profissionais, sejam ciências exatas, ciências biológicas e até de ciências humanas”.

Ressaltou-se, portanto, como muitos professores, conhecidos doutos, nem sempre estão aptos para construir uma parceria com seus alunos. É certo que o

processo educativo na sociedade tem privilegiado o domínio do conhecimento e das experiências ao longo do tempo, fundamentando a docência no Ensino Superior. Toda essa constituição do profissional se torna incompleta sem o lado humano que compreende seus alunos e procura avaliar as particularidades, que é o desejo muitas vezes dos alunos (Juliatto, 2005; Pontes, 2013).

A categoria nº 3 “*Falta de Estrutura Curricular*” abrangeu uma série de relatos sobre como a organização do currículo da Licenciatura em Música nem sempre contribuem de modo objetivo para a formação dos graduandos que sentem dificuldade durante esse processo. O gráfico a seguir mostra sobre os pontos que foram destacados desse momento.

Gráfico 3 – Falta de Estrutura Curricular



Fonte: elaborado pela autora

O ponto nº 1 “Interdisciplinaridade” foi abordado por uma das entrevistadas com o objetivo de ressaltar o quanto falta, muitas vezes, na conversa entre as disciplinas, pois isso é requerido no mercado de trabalho. Essa interação dos assuntos dentro do âmbito acadêmico acaba por dificultar a vida do aluno quando sai dos muros da universidade e precisará aplicar seus conhecimentos de modo prático. Além dos assuntos se comunicarem, há também uma falta de interação com a vivência do aluno, o que acarreta complicações dentro do contexto social e profissional. Sobre esse assunto, a entrevistada declarou primeiro que:

Então muito dos professores, eles não compreendem o contexto. Muitos professores que a gente tem na faculdade hoje são de fora.

Eles não compreendem o contexto do Amazonas que a gente tem e o contexto social de cada aluno, entendeu? Então, muitos não conseguem ter o diálogo para que o aluno tenha uma, atinge a eficácia e que produza bons professores para o mercado de trabalho. Então, tem professores que não conseguem entender a vivência. Se você entende a vivência do seu aluno, você consegue também ter boas aplicações dentro da sua aula, entendeu? Você consegue também trazer dentro do nosso contexto. (Professora 2)

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) contrata alguns professores de outros países para lecionarem as disciplinas de música para os graduandos. Dentro desse aspecto, é possível compreender que eles carregam consigo a sua própria cultura musical, o que possui dois lados: o primeiro é o enriquecimento de repertório musical dos alunos e um melhor treino de técnica e habilidade; a segunda é a falta de compreensão sobre o contexto social da região em que dão aula, promovendo uma educação um tanto deslocada do cenário do mercado de trabalho dos alunos.

Essa entrevistada disse mais:

A grade também precisa de atualização urgente, entendeu? É, porque querendo ou não, é, o sistema educacional hoje ele requer que o profissional de música ele abranja diversa, tenha um... É, como é que eu posso dizer? Englobe as outras áreas dentro da música. Entendeu? E você precisa fazer isso. (...) Uma interdisciplinaridade, entendeu? E o professor de música precisa também ter essa visão e muitos não têm, não estão abertos ou é só ficaram presos num determinado conhecimento, dentro da música e que ela não é só isso, ela vai além. (Professora 2)

Em decorrência da questão levantada, é preciso compreender que a professora 2 abrange mais do que somente uma questão de interação disciplinar, pois também anseia por um diálogo da universidade com a escola e o contexto social, o lugar para onde os formados serão enviados para servir. Nóvoa (2017) abordou essa condição, destacando que não se trata de uma nova reorganização da universidade ou das licenciaturas, mas construir um “entre-lugar” de ligação das universidades, das escolas e das políticas públicas. O trabalho para construir essa ponte de comunicação é pela necessidade de reforçar a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no ambiente de formação.

Outra entrevistada disse:

Como eu poderia dizer? Eu... Onde trabalhasse essas 2 coisas: educação e a prática porque a gente vê que é muito segmentado. Por exemplo, tem o campo dos professores de educação musical, que é uma questão mais didática e tem o campo dos professores da área de fazer musical, de tocar em orquestra, de se apresentar. A gente vê que não é uma dualidade, é uma separação. Então, eu acho que o que me faltou e o que eu gostaria de ver hoje em dia é justamente essa interdisciplinaridade. E a gente pensa a interdisciplinaridade: “a gente pode usar com matemática e música”. Não, mas dentro da própria música a gente pode fazer música e está associado a educação e a formar indivíduos musicalmente. (Professora 6)

A necessidade de se transitar de uma área para a outra dentro do contexto educacional é importante, pois o ensino e a aprendizagem não são algo que possa ser condicionado dentro de uma caixinha, mas é de sua natureza compartilhar dos demais conhecimentos, a fim de completar a si próprio. Favarão e Araújo (2004) abordaram, em sua pesquisa, como a educação deve ser entendida e trabalhada de modo interdisciplinar, levando o aluno ser um agente ativo, comprometido e capaz de assumir suas ações e responsabilidades de maneira a contribuir na sua comunidade através do ensino.

A sociedade contemporânea exige que seus profissionais da docência sejam mais do que simples repassadores de conteúdo, antes que atue com total dominância de conteúdo específico quanto intercale com as outras áreas. Favarão e Araújo (2004) relataram como o Ensino Superior possui uma característica acentuada, que é falta de contato com a realidade. Os professores dão mais proeminência ao conteúdo do que promover uma interligação com a situação da qual emergem, levando à clássica dissociação entre teoria e prática.

A dicotomia entre a “teoria e prática” é ponto nº 2, no qual alguns dos alunos apontaram como é complicado a diferença entre elas, e a grade curricular da Licenciatura em Música parece não facilitar essa interação entre ambos. Essa estrutura de divisão dos cursos de licenciaturas segue há anos, conforme declarou Xisto (2004), que geralmente as práticas de ensino estão ligadas ao estágio. A concepção se dá de que o aluno deve primeiro aprender a teoria para depois aplicar na prática, o que não acontece em sua totalidade. É necessário superar essa divisão entre ensino e produção, portanto a sua maior complexidade emerge da perspectiva departamental e setorializada do ensino (Favarão e Araújo 2004).

A separação dessas duas linhas acarreta, mais tarde, na dificuldade na elaboração dos planejamentos que advém de atividades desarticuladas e

desconectadas do contexto. O resultado é um repertório de exercícios baseados na experiência dos acadêmicos e em livros didáticos sem realmente obter uma compreensão e aplicação da teoria em si. Os impasses na hora do planejamento estão relacionados à falta de conhecimentos didáticos e profissionais pedagógicos, bem como a capacidade de refletir e criticar, o que deveria ocorrer na formação, caso tivesse uma melhor ligação entre a teoria e a prática (Mateiro, 2002; Xisto, 2004).

[...] as dificuldades dos acadêmicos, futuros professores de música, consiste em transformar os conhecimentos da matéria em conhecimentos didáticos, em adaptar os conhecimentos à realidade da sala de aula e em transformar informação em saber, dificuldades, estas, resultantes da desarticulação entre teoria e prática vivenciada durante a formação universitária. (Xisto, 2004, p. 18).

A adversidade apresentada pela autora é uma realidade para os alunos de música entrevistados, cuja situação tornou-se uma complicação em certo momento da graduação, promovendo um sentimento de não totalidade. Uma das entrevistadas levantou essa questão quando declarou que:

A graduação ela era dividida entre mais a questão teórica, prática e da licenciatura, né? Eu acho. Isso é a parte pedagógica. Eu acho que a questão prática-teórica era um pouco fraquinha assim, né? Por exemplo: na UEA eles tem violão os 8 períodos parecem, alguma coisa assim. Lá a gente tem só 4, né? A gente tem contraponto 1, lá acho que 2, 3. Então, querendo ou não, nem todo mundo quer ser professor lá, então eles querem também ter essa base, né? E Harmonia tem só 1, então acho que essa parte prática era uma coisa que a gente sempre falava: "Ai! É muito pouco. A gente tinha que ter mais, vivenciar mais isso". (Professora 5).

Outro entrevistado declarou sobre a falta de preparação para a realidade por conta dessa separação da teoria e prática:

É porque lá na faculdade a gente tá aprendendo uma coisa, na teoria. É muito difícil a gente ir pra prática. A gente tem os projetos, né? Tinha escola de arte que a gente dava aula, mas era muito fora da realidade. Quando a gente vai pra uma sala de aula que você tem 20 crianças, de 3 anos, num mesmo espaço, a gente não estava preparado para isso, Dulci. A gente não está preparado para isso. (Professor 4).

Além das dificuldades apresentadas sobre a elaboração de atividades, essa falta de estrutura adequada para que ocorra uma relação entre teoria e prática de maneira que satisfaça a formação do aluno, revela mais ainda a distância da

universidade com a realidade. Fuks (1994) relatava que a formação do professor de música se equilibra precariamente entre objetivos, conceitos, práticas musicais e educacionais que se apoiam em metodologias importadas que nada compreendem o contexto social do professor em formação.

Pereira (1998) também manifestou que existe a necessidade de superar essas desarticulações nesses cursos de licenciatura. Ele destacou que a complexidade do problema da dicotomia da teoria e prática reflete na separação do ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado entre os alunos do bacharelado e licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas e no distanciamento que acomete a formação acadêmica e prática docente nas escolas.

Faz-se necessário compreender o aspecto social para que as Instituições de Ensino Superior, ao estruturarem sua grade, não venham somente buscar os métodos e conceitos gerais das disciplinas, mas também que abranja e se correlacione com os indivíduos que irão dela se utilizar, que muitas vezes não vem com conhecimento específico. O ponto nº 3 “Matérias introdutórias” mostrou a importância disso através do relato de um dos professores:

Primeiro, foi assim que o susto que pelo menos assim, a comparação que a gente tem aqui em Manaus é a UEA, né? A UEA, que é a Universidade do Estado do Amazonas. Ela tem uma prova pré-requisito para entrar no curso de música, né, que você faz lá um processo, tem a prova prática, prova escrita, que na UFAM não tem. Então, eu acho que os professores eles têm que ter um pouco de noção disso. Assim, a gente não tem. Então assim, as matérias tinham que ter uma matéria um pouco mais básica para introduzir assim: “Oh, gente, isso aqui é uma partitura, isso aqui é uma pauta musical, ela tem 5 linhas. Assim, do zero, porque acho que a gente não teve isso. (Professor 4)

O entrevistado 4 alegou que na UFAM não havia prova prática, pois é compreendido que os alunos do ensino básico não possuem aulas de música, portanto, pensando nesse contexto, eles não aplicavam tais prova. O objetivo é, primeiro, criar uma rede de professores de música que possam atuar na sociedade e, assim, aos poucos, transformar a educação musical na cidade. Essa questão é válida, porém não lembrada pela organização do curso, pois a estrutura se aplica de modo como se os alunos já tivessem esse conhecimento. Além disso, o professor 4 declarou ainda que:

Porque eu ouvi também de vários professores que o curso de música da UFAM não tinha um pré-requisito porque Manaus ainda sentia a necessidade dessa base. Mas como que a gente vai dar a base, se nós entrando lá não temos base, né? [...] A teoria musical ela é muito complexa, que você não entende. [...] Você se assusta, entendeu? E aí eu acho que esse isso é um ponto para as pessoas desistirem do curso. Se eu tenho, eu acho que é isso: é a falta de introdução, a falta de base. (Professor 4)

A formação inicial tem por objetivo capacitar os indivíduos para atuar no campo social, no caso do professor, nas escolas. É imprescindível a concepção de que os novos alunos não possuem base, portanto ela deve ser fundamentada da melhor forma possível, a fim deles obterem um conhecimento solidificado que mais tarde fluirão para seus alunos na educação básica. Os cursos de formação inicial devem possibilitar ao futuro docente um diálogo constante entre a teoria e práticas pedagógica-musicais ao longo de toda sua etapa inicial, definindo estratégias de formação de acordo com a realidade (Del Ben, 2001).

Esse conceito de realidade também é aplicado ao ponto nº 4 “Ensino Polivalente”, que é encontrado dentro da educação básica. Não existe uma disciplina de música nas escolas, mas um conteúdo de música dentro da disciplina de artes. Nos anos de 1970, a formação do professor de música era nos cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, mas desde o período dos anos 2000, com as reformulações de leis, a graduação em música se tornou específica (Xisto, 2004).

Conforme o MEC, a Lei 13278/2016 substitui o texto da Lei 11769/2008 que promove a nova redação ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que torna obrigatório no componente de artes o ensino de teatro, dança, artes visuais e música no ensino regular. Essa mudança levou a diversas interpretações, e, uma delas, de Nogueira (2016) ao declarar que a configuração atual compreende que os professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens, mesmo tendo apenas a formação de uma delas, podendo causar um sentimento de insatisfação nos professores.

A mudança da formação docente não alterou a estrutura de currículo da escola, fazendo com que os professores formados em graduação especializada em música se encontrem diante de outros conteúdos sem nenhum preparo. Esse foi um dos pontos negativos sobre o curso de licenciatura em música levantado pelo professor 8, o qual relatou:

Um ponto negativo talvez seja não só o estudo da música, a gente estuda artes, mas não em geral. A gente não estudou a dança nem o teatro que é isso que a gente dá aula também. Logo que termina o curso a gente dá esses tipos de aula, mas não tem tanto conhecimento. (Professor 8)

O ensino polivalente solicita do professor um preparo maior sobre outros conteúdos, tornando a prática docente do professor especializado mais difícil, pois se depara com uma gama de conhecimento nunca abordado dentro da formação inicial, que nesse ponto literalmente não dá sustento para seu futuro professor. A manutenção da polivalência apresenta consequências na prática docente de música, pois se torna frequente o professor restringir a aula em conteúdos teóricos para poder suprir a demanda dos outros assuntos, tornando o ensino musical superficial, pois as competências, habilidade e apreciação musical, para serem adquiridas, exigem um maior tempo de aula (Ortiz e Azevedo, 2019).

Ao salientar novamente o relato da professora de música, ela também abordou que a universidade não informa sobre como é a estrutura do ensino regular: *“Mas eles também não dizem que a gente vai dar outras coisas nas escolas”*. Esse sentimento de chateação é comum nos professores de graduação especializada e se deparam com o ensino polivalente na Arte, trazendo uma confusão de identidade nas licenciaturas, o que leva a variadas interpretações por toda a comunidade escolar. (Nogueira, 2016).

Torna-se indispensável, na formação inicial de Licenciatura em Música, tratar sobre o conceito da polivalência durante a trajetória de formação, pois os alunos se depararão com essa realidade. Uma das sugestões é promover a interdisciplinaridade das linguagens artísticas entre si, a fim de preservar a identidade disciplinar sem cair no ensino polivalente genérico. Esse aspecto traz à tona a consciência de que a universidade precisa estar estruturada de maneira condizente com o real e não o ideal, com o intuito de que seus graduandos possam estar realmente preparados para atuarem na sociedade de maneira consciente, criativa e transformadora. (Baumer, 2012; Ortiz e Azevedo, 2019).

As categorias dessa fase de formação inicial apresentaram, de maneira geral, como esse processo é um conjunto de relações sociais que corrobora para essa jornada de aprendizados que agem, algumas vezes, de formas desconfortáveis, mas

promovem maior experiência satisfatória. Dentro desse processo, há caminhos que só podem ser trilhados pelo aluno, a fim de chegar ao final, como: o comprometimento com os estudos; o aproveitamento dos projetos oferecidos pela universidade; o tempo dedicado a aprimorar as habilidades e desenvolver a atividade profissional a partir das experiências.

As experiências contribuem para a formação da imagem do docente no aluno, que está nesse processo de se identificar ou não com a com a profissão. Essas possibilidades derivam das motivações internas deles, que não se alteram rapidamente, mas as circunstâncias externas acabam por variar o desejo. A escolha da docência envolve a representação do bom professor, e essa imagem é formada a partir das vivências dos alunos, algo que depende de como usufruirá das oportunidades dedicadas a eles. A fase da formação inicial ajuda nessa constituição de representação do profissional (Nascimento, 2007).

A jornada da formação inicial se inicia e se sustenta com o apoio familiar. Foi uma das características mais apontadas pelos entrevistados desta pesquisa. O auxílio da família produz estabilidade, para quem está nessa trilha de estudo, desenvolvimento e aprimoramento, que muitas vezes geram anseios e desejos de desistência, mas com a estabilidade de um lar seguro, o trajeto se torna menos pedregoso, e o ar, ameno e respirável.

Na pesquisa sobre a relação familiar, saúde mental e comportamento em estudantes do Ensino Superior, Souza, Baptista e Baptista (2010) apresentaram resultados de entrevistas com 1755 estudantes, com faixa etária entre 17 e 58 anos. De acordo com os resultados, a piora na saúde mental dos estudantes universitários estava associada ao baixo suporte familiar. Apontar que a família é responsável pelo equilíbrio emocional e saúde psicológica é imprescindível, e essa ligação de sangue não pode ser substituível, ainda que ocorra outras relações, estas apenas podem amenizar a situação, mas não estabelecem o fundamento estável necessário.

Na formação inicial, o espaço acadêmico tem seu protagonismo. Apesar de ser um ambiente para aprendizagem de sua profissão, não deve apenas ensinar, mas buscar formas de comunicar o conhecimento, assim, dando mais significado do que o próprio conhecimento em si mesmo, “porque ela é dependente da base material da sociedade, produzindo consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam” (Cunha, 2001, p.104).

Os cursos de licenciatura especificamente não se definem apenas pelos currículos e nem na ênfase dos conteúdos que são ministrados, porém, se ampliam em transmitir uma visão sobre educação, visões de conhecimento, de educação e prática pedagógica. A universidade coopera para a formação do aluno não apenas por ensiná-lo algumas técnicas de ensino, de como ser professor, antes viabiliza o pensamento crítico, conduzindo o indivíduo não para uma reprodução de conhecimento, para alguém que participa de maneira ativa na sociedade e colabore com seu avanço (Cunha, 2001).

Por fim, a interação com a universidade e a sua influência durante o período de formação, apesar das muitas dificuldades, como, em partes, o currículo, o corpo docente ou algumas infraestruturas correspondem ao gosto geral. No geral, o campo acadêmico é responsável pela construção da identidade profissional, a interação entre a teoria e a prática a partir de seus serviços e experiências que disponibiliza para o aluno, como uma prévia do serviço real a sociedade (Ambrosetti *et al*, 2013).

4.2.3. A Fase em Serviço

A construção do professor se inicia no momento em que determina abraçar a carreira docente. Todo o trajeto está permeado por desafios, dilemas e conquistas que se repercutem no processo de como o docente se identifica no ambiente de serviço, na busca da realização pessoal e profissional. Desde cedo, deve-se ter a compreensão que o trabalho de ser professor não é limitado a apenas dar uma aula ou explicar um conteúdo, mas se expande pela escola e comunidade (Barros, 2011).

A amplitude dessa função de ser docente carrega consigo uma nova forma de encarar novos problemas e procurar diferentes caminhos, examinando cada parte que se entrelaça dentro desta posição social. Ou seja, o professor não será somente um especialista, mas um técnico qualificado em todas as áreas do saber e que domina diferentes estilos de ensino. Por sua vez, esse novo processo de concepção da identidade do professor e integração dos novos papéis docentes, implicam, mais uma vez, na socialização que estabelece um novo processo de como conceber essa função e se preparar previamente (Ruivo, 1997; Barros, 2011).

Ao considerar essas implicações, o professor de música recém-formado se encontra diante dessas situações que abrange maiores concepções e definições do que o esperado. Dentro dessa perspectiva, o formado em licenciatura em música

estabelece para si o que é proposto, porém deve pensar fora da caixa e trabalhar de acordo com sua visão sobre o ambiente no qual está inserido.

A fase “em serviço” busca refletir sobre as considerações dos recém-formados dentro de seu espaço de trabalho, o qual se assemelha a muitas experiências, independente do ambiente escolar. Os professores de músicas expuseram o que foi atrativo nesse momento, levando-os a permanecer; o que facilita esse processo de trabalho; e o quais são os pontos negativos que desestimulam o exercício da profissão.

Considera-se que, nesse momento, nem todos os professores estão em momentos de fase inicial da carreira, a exemplo da entrevistada 7, que já era formada em Artes e concursada pela prefeitura municipal de Manaus e fazia licenciatura em música somente com o intuito de ter um título. Outros entrevistados já estavam empregados durante o percurso da faculdade, promovendo uma certa estabilidade para quando saíssem do curso de música.

QUADRO 5

	Atrativos	Facilitadores	Pontos Negativos
Em Serviço	1. Manutenção dos postos de trabalho. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	1. Contatos para trabalho (1, 2, 3, 5)	1. Falta de regulamentação para o professor de música (1, 6, 7)
	2. Entrada no mercado de trabalho (8,9)	2. Ter experiência (1, 2, 3, 4, 5, 7)	2. Falta de estrutura e recurso (1, 2, 5, 6, 7, 8)
	-	3. Influenciar outras pessoas para a música ou licenciatura (2, 3, 4, 5, 7, 8,	3. Desvalorização do professor de música. (2, 3, 5, 9)
	-	4. Vínculo efetivo em concurso público (1, 3, 6, 7)	-
	-	5. Ajuda dos familiares (6, 8, 9)	-

O trabalho é o “status” do ser adulto. Ele é o meio pelo qual os jovens buscam sua identidade profissional, sua autonomia nas decisões pessoais e profissionais, a sua independência financeira e a participação ativa e cooperativa na sociedade na qual está inserido. Ao escolher um curso de ensino superior, o indivíduo busca não apenas uma carreira, mas estar indo em direção a si mesmo e como poderá cumprir seu papel social (Melo; Borges, 2007).

Um curso que possibilita a vivência profissional na área logo no início é atrativo tanto pelo aspecto financeiro quanto para os que buscam a construção da sua identidade, e facilita nessa passagem para a vida adulta. No atrativo dessa fase, temos a categoria nº1 “*Manutenção dos postos de trabalho*”, que se refere aos professores que possuíam emprego durante o percurso do curso de licenciatura em música e continuaram depois da formação. Muitos deles conseguiram o serviço em escolas particulares, visto que o ensino de música é obrigatório pela Lei nº 11.769 de 2008 no ensino básico, dando assim maior possibilidade de atuarem.

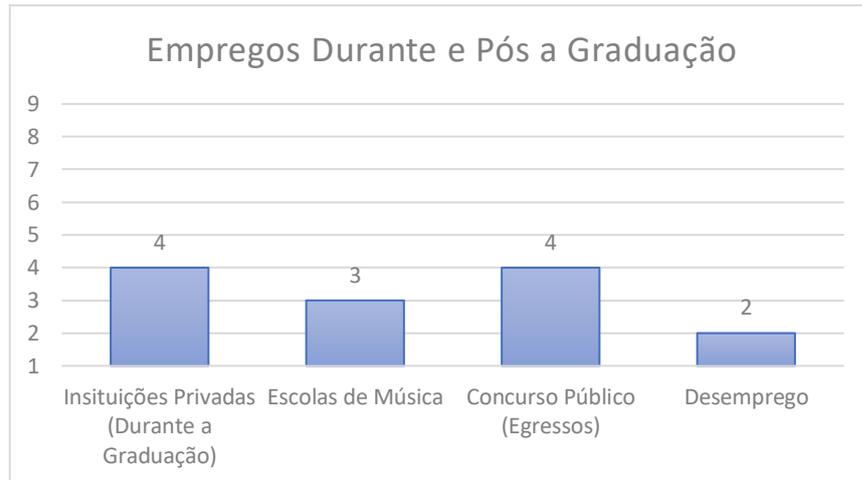
Essas oportunidades de empregos durante a graduação foram vivenciadas por outros professores de música. Na pesquisa de Costa (2020) sobre as inserções de empregos durante a graduação, a autora destacou que 81,5% dos seus entrevistados, que eram egressos de licenciatura em música da UERN, conseguiram trabalho durante a faculdade.

Ao considerar como os entrevistados desta pesquisa e de Costa (2020) conseguiram empregos antes da diplomação, encontrou-se uma reflexão sobre o trabalho precoce da profissão musical, que é reconhecido pela valorização das habilidades e competência do músico. Em uma profissão cuja legitimidade é dada a partir do “saber fazer”, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, logo o oferecimento dos empregos é maior mesmo antes da formação (Coli, 2003; Morato, 2009).

Segundo Requião (2002b), a docência serve para facultar o reconhecimento social à profissionalização em música, conferindo a ela uma legitimidade de um conjunto de saberes adquiridos durante o processo de formação, bem como à atividade artística, mesmo que seja irregular e não remunerada a princípio. Por isso, ensinar é uma atividade intrínseca à profissionalização do músico, já que é entendido socialmente que quem sabe fazer, pode ensinar. Tornar-se docente, ou seja, viabilizar as habilidades de uma maneira mais regular, por meio da formação de licenciatura, permite uma remuneração e uma construção de carreira mais segura.

A respeito dos empregos adquiridos ainda no percurso da graduação, foi feito um gráfico para mostrar onde os professores atuaram na época da sua graduação e os que não atuaram. Veja abaixo:

Gráfico 4 – Empregos Durante e Pós a Graduação



Fonte: elaborado pela autora

No início, os espaços de atuações mais cotados são as escolas privadas, institutos de música, aulas particulares em suas residências ou dos alunos, espaços como ONGs, conservatórios, bandas e corais. Tais locais de trabalho também foram citados na pesquisa de Xisto (2004), o que mostrou como os ambientes para o ensino de música são abrangentes e geram facilidade para os formandos executarem sua profissão e obter possibilidade maior de emprego ao se formar.

Costa (2020) considerou essas inserções profissionais em nove percursos, porém, para a contribuição para este trabalho foram apresentados apenas alguns deles. O primeiro percurso considera a inserção concomitante em um emprego estável: quando o indivíduo se insere, durante a graduação, num emprego estável na área da música. A exemplo disso, dois entrevistados que declararam:

No momento em que eu saí da universidade, eu já saí com o emprego já, praticamente. Né? Então... Ahhh! E todo praticamente, todos os dias a gente tem convite para estar trabalhando, enfim, de diversas formas, não para além do ensino, né? Tanto quanto a questão da prática também, né? Tinha convite para fazer eventos e tudo mais. Então a área da música ela é muito abrangente nesse sentido e a gente consegue ter mercado aqui na nossa região. (Professor 1)

Eu nunca fiquei parado. Desde quando do segundo período, como te falei. Desde o segundo período, eu já estava atuando de alguma forma. (Professor 4)

O segundo percurso é sobre a inserção concomitante em um emprego instável: quando o indivíduo se insere, durante a graduação, em um emprego sem estabilidade

na área da música. Isso pode ser visto através da entrevistada que iniciou um serviço a partir de um projeto, porém sem estabilidade.

Então logo que eu comecei, é eu que quis ter experiência dentro. Fiz um projeto numa escola lá perto da minha casa, trabalhei um ano lá de graça, mas era, me deram a oportunidade e lá tinha instrumentos musicais. Não tinha professor de música. Então, quer saber? Eu vou aproveitar a oportunidade para ter experiência com as crianças da educação infantil. Então, desde aí eu já comecei. Foi eu acho que uns dos primeiros trabalhos que eu tive, mas aí quando eu recebi uma oportunidade, um amigo me indicou numa creche e o salário era baixíssimo, era 750, né, pra só que eu ia trabalhar só 2 dias da semana. Então pra mim vale a pena, né? E... Que primeiro não valia a pena tanto pelo salário, mas eu queria ter a oportunidade de ter experiência... (Professora 2)

O terceiro percurso é a inserção *rápida* de licenciados em um emprego estável: quando até seis meses o egresso se estabelece num emprego de estabilidade na área da música.

Eu arranjei emprego antes, né? Durante, na verdade, durante a graduação. Então quando eu terminei, eu quando eu estava na graduação, já tinha 2 anos de experiência como professora mesmo em carteira assinada numa escola particular. Aí eu saí de uma escola, fui pra outra. Nunca fiquei tipo desempregada. Fui pra outra e quando sair da outra, eu passei no concurso. (Professora 3).

Assim, eu acredito que eu saí da graduação e eu já saí com emprego. mas eu vejo que não foi somente mérito meu. Eu me dediquei muito a faculdade. Eu sempre tentava ser uma aluna muito boa, assim, nesse sentido. Mas eu também fui muito contemplada, assim, por Deus, de tudo ter acontecido no momento certo. Por exemplo, eu iniciei, eu tive oportunidade de ser professora da Secretaria de Educação do Amazonas, da Seduc, através de um concurso que aconteceu enquanto eu estava no quinto período. Os concursos eles levam um a 2 anos para convocar as pessoas que tiveram um bom êxito na prova, né? Então, esse foi o tempo ideal para eu conseguir me formar. (Professora 6)

Percebeu-se essa inserção pelos professores que finalizaram a faculdade e passaram no concurso público como professores de artes, ou seja, na área de sua formação, ou que já obtinham tal recurso. O concurso público possui grande valor para os professores em formação, pois possibilita a estabilidade tão requerida para eles.

O quarto percurso abrange a inserção *demorada* de licenciados para um emprego estável. É quando o formando só se insere no mercado de trabalho com uma

estabilidade absoluta ou relativa a partir de seis meses ou mesmo anos depois da graduação. Isso foi vivenciado por uma das entrevistadas que relatou, dizendo:

Sim, eu passei acho que 7 meses desempregada. É, muitas escolas oferecem, oferecem o curso como cortesia, né? Então, além de dar a disciplina, a gente também ajuda no geral da escola, né? É não só na nossa disciplina, mas também em outras disciplinas. Então, eu encontrei muita dificuldade (Professora 8).

O desemprego é enfrentado em várias áreas e muitas questões cooperam para essa dificuldade. Uma é a falta de experiência daqueles que acabaram de sair da graduação. Isso foi relatado por uma das entrevistadas, que respondeu sobre sua falta de oportunidade no mercado de trabalho após a pergunta se ela teve dificuldade em encontrar emprego.

Tive por causa da falta de experiência, ainda tem essa. Porque tu forma aí tu pensa assim: “Ufa! Acabou agora eu vou ter emprego. Aí tu chega na escola e vai fazer a entrevista. A primeira entrevista que eu fiz foi até online. Aí a entrevistadora, super empolgada comigo e tal. E, meu Deus, ela vai me contratar? Aí ela falou assim, mas e a sua experiência? Aí eu: “Então, a minha experiência foi no período da faculdade, né, que a gente fez os estágios. Tinha os programas que tinha escola de artes e eu trabalhei durante 2 anos, que pra mim é uma experiência, porque eu trabalhei 2 anos, só Deus sabe o que eu tive que abrir mão para estar lá todas as tardes dando aula. E eu tinha uma quantidade de alunos e tal, mas para eles não é considerado experiência. Então na hora que eu falei isso, ela esmoreceu assim o semblante. Eu percebi: É, essa vaga eu perdi porque eu não tenho experiência. Agora, como que eu vou ter experiência se não me derem oportunidade, né? E aí esse foi um obstáculo para mim. A questão da experiência. (Professora 9)

Há também as dificuldades dos que não conseguem crescer dentro da instituição, pois seus empregos são contratuais e, dependendo de como o mercado avança, pode alterar seu trabalho. Um dos entrevistados comentou que:

O professor, ele fica muito à mercê da quantidade de alunos, né? E fica muito à mercê de, por exemplo, você abre um curso, você abre um curso numa escola particular, por exemplo, tem um curso de violão, curso de teclado e um curso de flauta. Todos eles vão ser ministrados pelo mesmo professor e aí começa o curso com 10 alunos cada. E aí vai diminuindo, o que é natural. Mas isso não cabe só o professor entendeu, não cabe só o professor deixar aquelas crianças ali. Manter aquela rotina daquelas crianças estarem ali. Então acho que isso é um ponto negativo da profissão de professor nas instituições de ensino de

música específico, porque o professor fica muito à mercê disso. Se um no primeiro mês ele tem 10 alunos e ele tem 4 horários, no segundo mês isso cai para 3. As instituições, elas não estão nem aí, ela vai diminuir carga horária, ela vai diminuir o teu salário, porque tipo é e só isso que eles querem, entendeu? (Professor 4)

O professor em serviço cujo emprego depende da quantidade de alunos e da organização das aulas possui uma estabilidade relativa no sentido de depender das circunstâncias e situações que contribuem para favorecer ou não aquele trabalho. Assim, o mercado de trabalho para o ensino de música possui seus altos e baixos, visto que é uma área que não exige formação dos seus profissionais, pois a validação se dá pelo “saber fazer”. Tal caminho se torna propício para os estudantes de licenciatura em música que precisam trabalhar e desde cedo podem atuar na sua área, em decorrência do mercado não exigir formação. Por outro lado, quando a formação se completa, o que antes era um favorecimento, torna-se uma competição mais acirrada (Morato, 2009).

Coulangeon (2004, p. 28) declarou:

À margem dos estabelecimentos aprovados e além do domínio da música erudita, o florescimento de iniciativas pedagógicas nos domínios do jazz, do rock ou de musicais atuais, onde a aprendizagem repousa tradicionalmente sobre os mecanismos informais de transmissão de competências, transformou profundamente as condições de socialização profissional dos músicos e influenciou verdadeiramente no rebaixamento das barreiras de entrada na profissão.

O autor, ao descrever isso, referiu-se à profissão musical da França de 1980 a 2000, contudo, tal descrição pode ser usada como reflexo do que é atual (Coulangeon, 2004). A motivação da falta de experiência citada acima por uma das entrevistadas formada em Licenciatura em Música, certamente, não seria problema para o não-formado, mas que tem vivência. O condicionamento da valorização do “saber fazer” pode gerar esses pedregulhos na caminhada do formado.

Em 2008, no Brasil, foi vetado o artigo 2 da Lei 11.769 que considerava apto para lecionar dentro de uma sala de aula somente professores com formação acadêmica. Mais tarde, foi corrigido com a declaração de que a música é uma prática social e que há vários profissionais da música não-formados que são reconhecidos e, portanto, podem contribuir no ensino musical (Sebben e Subtil, 2012).

Penna (2007) contrapôs-se a isso ao declarar que o veto, ao considerar que profissionais sem formação acadêmica podem lecionar somente por sua experiência profissional, é o reflexo de uma visão de senso comum sobre a educação musical “para ensinar, basta tocar”, tornando-se como verdade um ensino baseado no modelo tradicional com ênfase na escrita e leitura musical.

O contexto apresentado é um panorama de como a possibilidade de emprego durante a graduação musical é atrativa para os indivíduos que desejam escolher a Licenciatura em Música como um curso de Ensino Superior. Ao avaliar esses oferecimentos, percebeu-se como estão entremetidos em uma realidade que auxilia por um viés empregatício inicial, porém, para a caminhada mais a frente, acaba se tornando, em partes, obstáculos.

Dadas as situações, a facilitação para superar essa trajetória com diversas questões que podem determinar o percurso, o contato com outras pessoas ajuda. Isso pode ser visto na categoria nº 1, do momento facilitador, onde parte dos entrevistados apresentaram os motivos que tornaram essa fase “em serviço” mais propícia. Esse momento, foi organizado no gráfico 7:

Gráfico 5 – Tipos de Facilitadores



Fonte: elaborado pela autora

A jornada do recém-formado nem sempre é fácil, mas ter oportunidades que ajudam nesse percurso é sempre bem-vindo. A categoria nº 1 “Contatos” diz respeito àqueles que obtiveram ajuda para conseguir emprego a partir de outros, como indicações e outros, que serviram para amenizar essa busca intensa de trabalho.

A transição para o emprego durante a graduação ajuda a manter o contato formalizado com o mercado de trabalho. Isso não acontece num processo de

alargamento do período escolar no contexto universitário, fazendo com que o indivíduo permaneça no mesmo lugar de origem e seja financeiramente dependente durante os primeiros anos de transição (Gazo-Figueira, 1996; Melo e Borges, 2007).

Os entrevistados que citaram que ter contato facilitava, na fase “em serviço”, eram justamente os que já obtinham emprego durante a graduação. Essa possibilidade permitiu o conhecimento do profissional e seu serviço. Tal compreensão foi relatado da seguinte maneira:

O profissional, tem que aproveitar as oportunidades, né? Tem que criar networking. Se você só fica na sua zona de conforto e não sai para ter outros conhecimentos, você vai ficar ali seu nome não vai ser reconhecido. É... As pessoas não vão te indicar porque não conhecem o teu trabalho. E você precisa aproveitar realmente essas oportunidades, não é? É, acredito que é isso. (Professora 2)

“Fazer o nome” é uma excelente forma de estabelecer contatos e ampliar seus leques de possibilidades de emprego. Os contatos sociais são um dos maiores apoios para conseguir um trabalho. Na sociedade de hoje, a indicação exerce influência na decisão de contratação de uma pessoa, ou seja, entre os candidatos a vagas de trabalhos, aqueles que possuem uma maior rede de relacionamentos tem a sua diferença entre os demais (Melo e Borges, 2007).

Eu precisei começar do zero. Precisei começar do zero. E a gente precisa se envolver, conhecer pessoas. Pessoas indicam pessoas. É, né? E não é errado, não é? O que indica é, não é errado, mas as pessoas indicam é quando conhecem, quando conhecem, entendeu? (Professora 2)

A categoria nº 2 “Experiências” apresentou como a chance de executar suas funções anteriormente facilitou no mercado de trabalho de maneira mais decisiva. A diversidade de experiências e a necessidade de adaptação gerados nos contextos transitórios colocaram o músico-estudante em contato com valores e vivências que alargaram os seus horizontes. Essa autonomia musical, gerida a partir desse traquejo social, poderá ser gozada em larga ou pequena escala de acordo com o grau de vínculo de trabalho com a institucionalização (Salgado e Silva, 2005; Morato, 2009).

Ter a chance de executar sua função antes mesmo de já estar dentro do mercado de trabalho de modo integral favorece mais tarde essa corrida tão acirrada que é para os recém-formados após o alcance do diploma. Uma das entrevistadas contou como conseguiu o contrato de um emprego formal depois que participou de

um projeto na escola. Ou seja, durante esse processo, foi avaliada e então a contrataram.

Depois de 2 semanas, o padre me liga. Ele falou: “Oi, minha filha, tudo bem? Aqui é do Colégio Dom Bosco, você pode vim aqui comigo e tal”. Era 2 horas da tarde da tarde. Esse dia eu ia dar aula à tarde, só que a moça cancelou. Então era pra eu ir dar aula e ele me ligou pra ir fazer uma outra entrevista lá. Falei: “Caraca, mano, é coisa de Deus! Negócio aqui só pode. Um padre me ligando. Enfim, aí eu peguei, eu falei: “Não, posso sim”. Isso era meio-dia, foi 2 horas. Falei: “Posso, posso sim”. Peguei, tomei um banho, tipo comi, né? Tomei um banho e fui lá. Aí ele falou: “Então, Mirian, você no seu teste do mais, só que eu quero você na escola. Aí eu fiquei meio assim, eu fiquei. Hã? Não era projeto? Aí eu: “Caramba!” (Professora 5).

Os relatos das entrevistas viabilizaram a afirmação de como o trabalho durante a graduação coopera para um emprego mais formal mais tarde. A pesquisa de Benvenuto (2013, 2015), citada por (Costa, 2020), foi apresentada a realidade de atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza, analisou as contribuições curriculares do curso e concluiu que o *habitus* docente constituído pelas bases de experiências formativas, acumuladas no decorrer do curso superior, tornam-se fundamentais para a escolha da maioria dos egressos no mercado de trabalho, relacionado a prática do ensino e aprendizagem.

A categoria nº 3 “Influências” relatou como a atuação docente pode inspirar os alunos e outros. Muitos dos entrevistados mostraram como foram influenciados durante sua vida, tanto para entrar numa faculdade quanto para permanecer nela e seguir avante na carreira. Mas, nessa fase, eles experimentam a sensação de serem os influenciadores sobre diversas vidas, proporcionando sentimentos que os ajudaram a prosseguir no caminho da docência e acabou facilitando esse processo.

Executar funções dentro de um ambiente que permite o acesso aos bons sentimentos e emoções contribui profundamente com uma Qualidade de Vida no Trabalho. Ioannou *et al* (2015) fizeram uma pesquisa com enfermeiros de hospital e constataram que pessoas que trabalham em ambientes positivos apresentam satisfação com sua vida pessoal. A Qualidade de Vida no Trabalho não está ligada somente a boas condições físicas, maiores salários ou menor jornada de trabalho. Há diversas variáveis externas que podem influenciar o trabalhador a partir de questões que estão relacionadas a vida pessoal, na família e necessidades pessoais (Santos e Borges, 2018).

Tal aspecto se torna visível a partir das falas dos professores entrevistados, mostrando como a satisfação proporcionada no ambiente de trabalho promoveu o anseio de prosperar na trajetória da docência da educação musical. Na pesquisa de Santos e Borges (2018), que descreveu sobre a Qualidade de vida no Trabalho e a sua influência direta na Satisfação com a Vida, pode ser corroborada a partir dos seguintes relatos:

A gente vê que através do nosso trabalho a gente pode influenciar na vida de pessoas, assim como influenciaram na minha e que às vezes a gente nem tem noção, né? Do quanto isso vai fazer diferença lá na frente. E eu tenho alunos da minha primeira escola que até hoje me procuram: “Professora, eu ainda sei tocar flauta é, eu gosto muito de música. Eu acho que vou fazer faculdade de música.” (Professora 3)

Como eu te falei, eu trabalhei num lugar chamado casa Margarida e lá era um projeto social que eles resgatavam só meninas, de situações de vulnerabilidade. E assim, cara, é gratificante demais para mim quando uma aluna fala que ela gosta de ficar ali; que ela prefere ficar ali do que está fazendo outras coisas; porque lá eu convivi com meninas que eram viciadas em droga; meninas que eram abusadas. E tudo isso, então, tipo, é muito gratificante para mim quando eu vejo um grupo... eu vejo um grupo em conjunto por causa da música, entendeu? E eu tô ali. Eu tô ali na frente daquilo tudo. Então, pra mim, não tem nada mais gratificante do que isso, de tipo, unir, tirar a aquelas meninas de uma situação totalmente tensa, né? E juntar elas por causa da música, né? E o recurso que foi utilizado foi a música. Não importa como. (Professor 4)

A satisfação proporcionada por saber que está sendo um agente de transformação cujo ambiente de trabalho permite que ocorra essa influência positiva é algo recompensador. Outras entrevistadas declararam como a partir de um processo, que pode ser dispendioso, alcançaram resultados que marcaram parte de sua jornada como professores de música na escola.

Tinha um aluno que eu tenho. Ele não era diagnosticado, mas eu tenho quase certeza que ele tinha autismo. Só que os pais não aceitavam, né? Aquela coisa bem chata é a criança que sofre com isso. Aí ele não conseguia entrar na sala de música porque era muito barulho pra ele. E ele até entrava, mas ele ficava chorando, esperneava, esperneava e aí queriam colocar ele lá na roda. Eu falava: “Não, gente, deixa ele, deixa ele sair. Não fica com ele aqui, sai com ele. E aí ele foi entrando aos poucos. Aos poucos, eu acho, depois de 1 ano depois dele ir. Aos pouquinhos eu ia acrescentando as coisas com ele. Aos poucos, por exemplo, os instrumentos. (...) Ele veio chegando, chegando. Aí eu cantei de novo, ele fez direitinho, dançou, bateu palma e aí que não

sei o que fazer diante cara. Aquilo foi incrível, foi incrível. Eu falei: “Meu Deus, eu consegui que o Mateus participasse da aula”. (Professora 5)

Mas algo que me agraciou foi no final de ano do ano retrasado, em que o aluno, não somente um aluno, mais vários alunos chegaram comigo e falaram: “Nossa, professora! Eu vou sentir falta da senhora ano que vem porque a gente só tem a disciplina de artes no primeiro ano do ensino médio, segundo e terceiro, não tem então... Então, vou sentir muita a sua falta. Inclusive a sua matéria foi a matéria que eu mais me identifiquei e que eu mais consegui entender o que parecia difícil. Eu consegui a associar isso até as outras disciplinas.” Os alunos passaram a se sair melhor nas outras disciplinas graças a um ensino de música. Então isso foi para mim algo muito positivo, muito bom mesmo. (Professora 6).

Foi possível fazer uma reflexão sobre como as emoções que interagem no composto do trabalho e vida pessoal, resultaram em um sentimento mais atraente e facilitador para o professor em exercício de sua profissão. Esses fenômenos afetivos representam como a maneira dos acontecimentos promovem um elenco de reações matizadas que definem o modo de ser no mundo. Dentre todos os acontecimentos, as reações, atitudes e ações dos seus semelhantes são as que mais imprimem as relações humanas de modo dramático e importante (Wallon, 1968; Crestani, 2002).

Wallon (1968, p. 131) descreveu que “São as relações sociais, com efeito, as que mais marcam a vida humana, conferindo um conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc) um sentido afetivo”. Os fenômenos afetivos possuem uma ligação com as relações sociais, e a qualidade das interações entre as pessoas que são expressas nas vivências, e isso é demonstrado a partir dos relatos acima. Influenciar uma vida produz boas emoções que atinge seu senso de pertencimento no mundo, facilita a jornada e afirma mais ainda a vontade de permanecer.

Na categoria nº4 “Concurso Público” foi exposto pelos professores que assim que saíram da universidade já tiveram um emprego firme, o que com certeza facilitou no processo, contribuindo com a estabilidade. Almeida e Neto (2013) fizeram classificações de estabilidades descritas como: absoluta ou relativa e definitiva e provisória. O um professor concursado pode ser definido da seguinte maneira: a estabilidade absoluta determina a dispensa o empregado unicamente pelo cometimento de uma falta grave; a estabilidade relativa determina a dispensa por ordem de falta grave, fragilidade econômica e financeira; a estabilidade definitiva é a garantia de continuar no emprego de forma indefinida, ainda que seja contrária a

vontade empregador, salvo se houver uma falta grave; a estabilidade provisória é o acometimento de certos direitos a empregados de por um período determinado de tempo em relação ao emprego, de não despedido sem justo motivo ou de forma arbitrária.

Um concurso público permite estabilidade absoluta em que o empregado só sairá em decorrência de falta grave. O senso de estabilidade permite que o trabalhador obtenha a sensação de realização profissional, o que não é tido por meio de trabalho precário, que se traduz na ausência de um contrato legal que possa garantir segurança, um salário fixo e férias remuneradas. A possibilidade de sair da faculdade e atuar dentro de um serviço com estabilidade absoluta facilita na permanência do indivíduo dentro da sua área de atuação (Morato, 2009).

A categoria nº 3 “Ajuda dos familiares” contou como um processo facilitador dentro do ambiente de trabalho refere-se, muitas vezes, em sustentar o indivíduo enquanto espera a oportunidade de um emprego, ou que permite que o recém-formado experimente várias áreas dentro do trabalho até se identificar com uma e seguir adiante na construção de sua carreira.

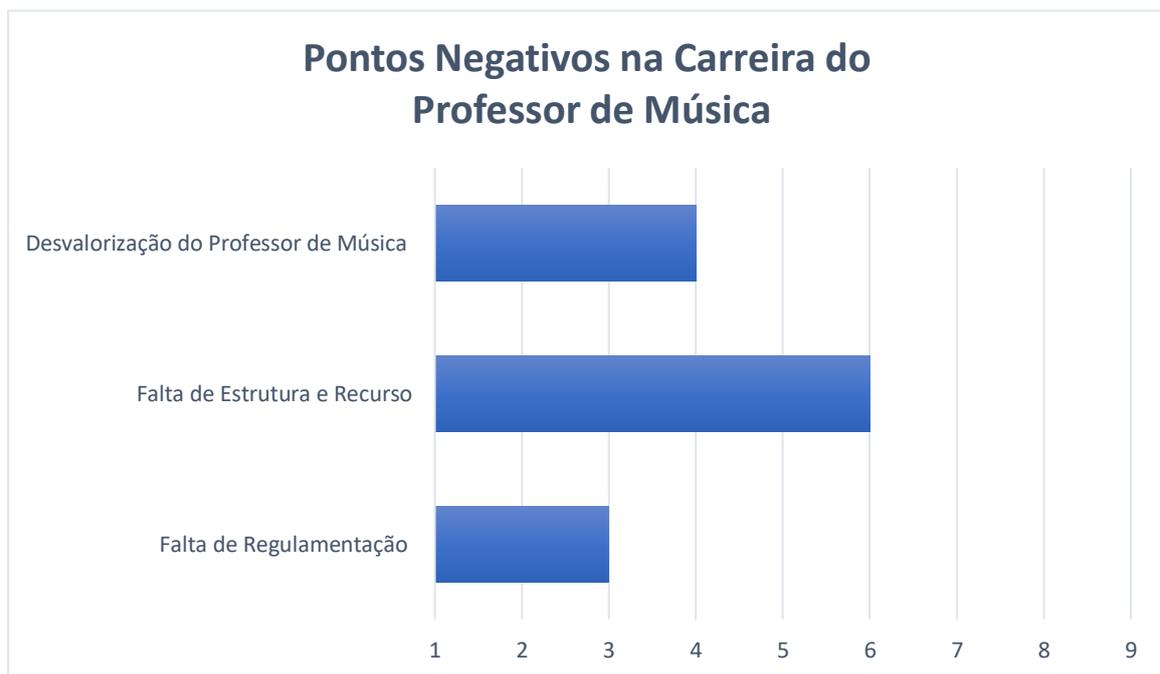
Moreto (2009) descreveu como alguns egressos da universidade se aventuraram em áreas mais valorizadas no campo da música – compositor ou regente – que demandam mais tempo para o crescimento na carreira, contudo, não se sentem pressionados a ingressar no mercado de trabalho, pois suas famílias dispõem de recursos econômicos que puderam sustentá-los até que conseguissem a proeminência em suas profissões.

No trabalho de Melo e Borges (2007) sobre a Transição da Universidade para o Mercado de trabalho, após o resultado das entrevistas, eles averiguaram que o aspecto positivo sobre a avaliação do mercado de trabalho, feito pelos jovens, apontaram que ajuda, principalmente, financeira, da família neste momento da vida, é o que mais favorece na elaboração de projetos de carreira, na implantação de um empreendimento e manter uma rede de relacionamento.

A família, como já apontado em outros momentos, promove a facilidade tanto no percurso antes e durante a graduação, contudo, como apontado outra vez pelos entrevistados, sua influência permanece no início da carreira profissional no mercado de trabalho. Essa rede de apoio familiar subsiste em todos os momentos e é valorizada pelos entrevistados.

Em relação aos “pontos negativos”, observou-se uma série de ramificações que possuem um mesmo tronco: a desvalorização da educação musical. Foi um assunto muito abordado na pergunta “quais pontos negativos da sua atuação como professor?”. A falta de valorização do profissional como pessoa e a falta de recursos para que haja um bom desenvolvimento do trabalho foram quase uníssonos entre todos. O gráfico 8 apresenta essa situação:

Gráfico 6 – Pontos Negativos na Carreira do Professor de Música



Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar os dados, foi importante trazer a esta pesquisa uma pequena parte da extensa discussão de anos sobre o lugar da educação musical nas escolas e o papel do professor de música na sociedade. Não é por outro motivo que alguns dos alunos que desejam ingressar na área da docência musical são desencorajados, pois não é uma área elitizada. Afinal, perguntas como “O que você vai fazer?”; “Vai viver de quê?”; “Onde você vai trabalhar?” e outras são costumeiras para os estudantes de música.

Na reforma educacional proporcionada pela Lei nº 5.692/1971, a música passou a ser incluída como um dos componentes da Educação Artística, tornando-se parte de uma proposta polivalente de educação artística, que contribuiu para um ensino superficial do ensino de artes. Esse formato de currículo já demonstrava como as artes

eram consideradas irrelevantes, afinal eram localizadas na área da emoção, o que seria menos relevante para a formação escolar (Figueiredo, 2010; Feijó, 2022).

Toda essa estruturação da disciplina de artes trouxe alguns pontos positivos, como salientaram Alvarenga e Silva (2018), que expressaram como a polivalência foi um marco na Educação Básica, pois gerou uma demanda por docentes. Anterior a essa Lei de 1971, a formação docente para a Educação Artística era de apenas dois anos, contudo passou por uma reformulação e se tornou de quatro anos. No entanto, os autores compreendem que apesar desse passo, o ensino polivalente não funcionou na íntegra.

Com a LDB, lei nº 9.934/1996, o ensino das artes passou a ser obrigatório nas escolas, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento cultural dos alunos. Porém, as especificações sobre qual arte deveria compor o currículo era inexistente, sendo considerado o mesmo do período de 1971 (artes cênicas, plásticas e desenho). Nesse período é reafirmado que, nos primeiros anos, os docentes responsáveis pelo ensino de artes seriam os pedagogos (Feijó, 2022).

No ano de 2008, com o retorno da Lei 11.769/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de música na disciplina de artes, abriu a esperança para os professores com suas formações específicas em música atuarem, contudo, nas instituições escolares, não houve muito progresso a não ser na forma legal da lei. E o veto ocorrido mais tarde, que desobrigava a contratação de apenas professores formados em música, em detrimento de qualquer um que tivesse habilidades musicais pudesse ensinar, acarretou mais descrédito para a profissão do professor de música.

Isso é apontando na categoria nº 1 “Falta de Regulamentação”, afinal, uma área de ensino que não prioriza a formação acadêmica no indivíduo para poder lecionar, está contribuindo diretamente para a desvalorização da classe e dos profissionais a elas condicionados. O serviço, certamente, é visto de pouca relevância, a área não possui conhecimentos específicos e sistematizados a serem dominados pelos professores e alunos com a mesma importância e seriedade em relação às outras disciplinas.

Essa falta de seriedade com a área da música carrega consigo fragilidades que desmotivam o estudante da graduação e o professor já formado. Um dos entrevistados declarou sobre isso:

É, eu posso estar com um ponto negativo, a questão da das leis trabalhistas que a gente tem, né? E que, na verdade, assim a gente não, a gente não tem uma regulamentação forte aqui na nossa, na nossa cidade. A respeito da música, não é? Então tem muitos músicos e muitos professores de música que atuam dando aula, enfim, livres, né? Mais não tem uma regulamentação, algo que ampare o profissional nessa área. (Professor 1)

Ao considerar a afirmação sobre a falta de uma regulamentação que ampare, o professor de música, no âmbito de suas atribuições no Estado do Amazonas na cidade de Manaus, é cabível apresentar como esses pontos ficam claros dentro do Projeto de Lei nº 412/2019, que dispõe sobre o ensino de música nas escolas estaduais do Amazonas, dando apoio para o professor formado. O art. 4 declara que:

As aulas de músicas serão ministradas por professores com licenciatura em música, por músicos com formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior, sendo admitida a atuação dos professores com formação de nível médio na modalidade normal (artigos 62 e 63, da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases de Educação), com habilidades musicais, nas séries do ensino fundamental e ensino médio.

A citação do artigo deixa visível como o professor de música formado dentro do Estado do Amazonas não possui uma lei que garanta sua função, pois pode ser atribuído a outros que não precisam obter tal diplomação. Como declarado anteriormente, a profissão musical é concebida a partir do “saber fazer”. O parágrafo 1º do art. 4 declara mais:

§ 1.º Será admitida, na ausência de professores habilitados nos termos da LDB, e em conformidade com as legislações específicas, estaduais e municipais, a contratação de músicos profissionais, instrutores de música com experiência comprovada de no mínimo 2 (dois) anos, músicos formados em nível técnico ou superior.

O parágrafo demonstra como é aceito a contratação de músicos sem formação pedagógica, considerando apenas suas habilidades. Essas atribuições cooperam para uma maior insegurança sobre a escolha de uma formação em Licenciatura em Música, pois seu trabalho não é priorizado por lei e pode ser substituído por qualquer outro que saiba tocar um instrumento.

A categoria nº 2 “Falta de Estrutura e Recurso” foi uma das mais abordadas pelos entrevistados. Além da dificuldade no processo de implantação de um ensino

de música nas escolas, é evidente que uma estruturação eficaz e os recursos devidos para uma aula de música estariam em falta. Muitas vezes o professor tem que elaborar seus próprios materiais para que suas aulas não sejam prejudicadas de maneira geral.

Então, ausência de material de recursos pedagógicos, favoreça uma boa aula. Ele é escasso. No nosso sistema hoje mesmo, ou eu invisto ou invisto e que foi o que eu fiz é, eu comprei materiais, instrumentos para trabalhar (Professora 2)

Já os negativos, é, resumindo, seria a falta de recursos para trabalhar música na escola. Como assim recursos? Instrumentos musicais. A gente não vê geralmente na escola, em sala de aula. Tem algumas escolas que são contempladas com instrumentos de fanfarra, mas para isso você tem que ter uma formação, de entendimento para instrumentos de sopro, metais. Algo que não é a minha realidade porque eu sou uma professora de cordas, que a gente chama de cordas beliscadas né? Mas eu vejo que um ponto negativo é que deveria haver um incentivo, ter mais recursos para a música dentro dessa realidade é... com instrumentos musicais e também para ajudar financeiramente os alunos que querem se dedicar a música além da escola, e não tem como. (Professora 6)

É um fato que parte da falta de investimento de recursos para a educação musical no Brasil está fundamentada na compreensão pobre ou zero da real contribuição desse ensino na vida dos alunos. Isso foi dito pela entrevistada 7, que possui anos de carreira docente na SEMED de Manaus, atuando como professor de flauta doce:

Essa questão de estrutura aí a gente tem bastante, né? Que a gente sabe como é que é o ensino público no Brasil, não é? Infelizmente, ele não é valorizado, e a questão da arte, muito menos. Muito, muito menos a questão da arte e a questão da música pior ainda. Que a questão, por exemplo, a gente não tem. Vou falar do meu curso que é flauta doce: a gente só tem lá a sala com o quadro, o espaço, vamos dizer, mas a gente não tem um instrumento; a gente não tem estante; a gente não tem caderno de música. Então, tudo isso daí tem que ser adquirido pelo aluno. (Professora 7)

A inviabilidade de estrutura e recursos foi abrangente a ponto dos próprios alunos terem de investir no instrumento e demais acessórios necessários para que pudessem executar seus aprendizados musicais. A entrevistada 7 continuou:

Então, por exemplo, um aluno se matricula para estudar flauta doce, ele vai ter que comprar flauta doce dele, né? Se ele vai tocar uma flauta tenor, que é uma flauta mais cara, que

atualmente deve estar custando uns R\$ 500,00. Ele vai ter que comprar flauta dele, ou ele vai ter que tocar com a flauta do professor, né, que muitas das vezes é isso que acontece, né? O professor tem que investir no instrumento para dar aula daquele instrumento, para poder ter o aluno... Para poder possibilitar que seu aluno tenha um instrumento para estudar. Essa questão da estrutura aí é bem complicada. (Professora 7)

Ao ponderar sobre essas afirmações, foi possível compreender como o sistema de tradição escolar visa conferir maior significado e prestígios as áreas consideradas utilitaristas em termos de produção material e aplicação técnica, demonstrando que o conjunto de disciplinas voltadas a isso estejam no centro das discussões e considerações privilegiadas e de investimento. As disciplinas voltadas às artes e ciências humanas assumem uma posição complementar, secundária ou até mesmo “menos importante”. Dentro deste aspecto, a educação musical é afetada fortemente, seja pelo tempo dedicado a ele ou pelos recursos e interesses políticos-administrativos para boa condição de materiais para sua ministração (Oliveira; Borges, 2017).

A estrutura social e a tradição escolar relegam uma maior consideração a disciplinas de “Português e Matemática”, desajustando e empurrando as artes como algo supérfluo. A importância dessa compreensão é que quando uma área é tida como desnecessária no âmbito social, ainda que seja assegurada por lei, não impacta na consolidação do cumprimento da legislação. Tal atitude atinge de maneira negativa a execução do trabalhador no âmbito de serviço e sua posição social (Oliveira; Borges, 2017). A falta de compreensão das instituições sobre o ensino de música foi relatada por um dos entrevistados:

Um ponto negativo eu já falei, que é as instituições de ensino, tanto o ensino regular quanto ensino específico de música. Elas não têm noção do que acontece nas aulas de música. Não tem noção. É, vou falar primeiro do ensino regular. O ensino regular ele... Eu atuo na educação infantil, o ensino fundamental e no fundamental 1 e 2, né? Então, na educação infantil, eles ainda pensam que é brincar, que a gente vai lá pra cantar a música, que a gente vai lá para fazer os meninos ficarem batendo tambor e não é isso, né? Tudo tem um planejamento, tudo tem um objetivo. E eu acho que as coordenações dos ensinos regulares: coordenação, direção, tem que ter uma base do que que acontece na aula de música, né. Do que que a gente quer, o que é o nosso objetivo, como educação, é educador musical. (Professor 4)

Tiago (2007), ao fazer uma pesquisa sobre a Música na Educação Infantil, retratou sobre a falta de recursos e infraestrutura. Ela mostrou, através dos professores, algo semelhante ao que os entrevistados desta pesquisa disseram: os recursos materiais são precários e quando existem é porque foram adquiridos pelas próprias professoras. A autora refletiu sobre essa necessidade das escolas compreenderem sobre o ensino de música, tal como o relato do professor acima. A autora indagava se essa falta de material estava ligada somente às escolas carentes ou se tratava simplesmente da falta de noção das instituições da importância do ensino da música para a formação humana.

Essa breve análise sobre a falta de recursos e infraestrutura atrelada ao pensamento social e escolar sobre a valorização do ensino musical, mostrou-se necessária para apontar como um lado é afetado a partir da compreensão do outro lado. Se não existir um reconhecimento da aprendizagem musical, logo não haverá a necessidade de investir nessa disciplina.

É importante que a escola estabeleça reais conhecimentos sobre os benefícios do ensino musical, tanto na área de conhecimento científico quanto uma linguagem. Considerar a música supérflua é desligá-la da área de conhecimento. Há a necessidade de que as escolas mudem suas posturas acerca do ensino musical para que possam proporcionar de fato uma educação completa e formativa. Não apenas de conhecimentos utilitários e materiais, porém que enxergue o ser humano como alguém dotado de emoções, sentimentos que também precisam ser preenchidos; em consequência dessa compreensão haverá maior investimento nos recursos e infraestrutura (Tiago, 2007).

Em decorrência a essa ponderação, foi possível celebrar que algumas escolas começaram a compreender isso. A entrevistada 2 declarou como, no seu novo emprego, obteve todo o apoio escolar:

Hoje onde eu estou inserida já é uma outra proposta. Como assim? É aquilo que eu planejo, faço no meu planejamento aquilo que eu descrevo de produção. Tem uma equipe lá pra fazer, então é uma outra realidade, onde eu trabalho hoje. Então se eu digo que eu vou precisar de uma cobra grande pra fazer uma canção. Então a produção vai lá, faz para mim e eu só utilizo esse recurso dentro da minha sala, entendeu? Da minha turma. Se eu digo que eu preciso de uma boneca de lata para utilizar a canção da boneca de lata, que eu preciso de lata, que montem essa boneca para mim, então faça a descrição lá no meu planejamento, eles vão ler, vão ver se é necessário, se o objetivo é atingir, eles criam pra mim, entendeu?

Então, hoje, a realidade que eu vivo é que se tem uma equipe que faz o meu material. Eu planejo, eu crio e eu escrevo lá os objetivos que vão ser atingidos e tem uma equipe de produção para mim. (Professora 2).

A categoria nº 3 “A desvalorização do professor de música” apresentou como a profissão de educação musical era enxergada pela sociedade. Ainda que por lei a educação musical seja assegurada na educação básica e, em partes, na contratação dos professores formados, ocorre uma falta de credibilidade social para com o professor de música.

Santos (2015) apresentou os tipos de desvalorização que acontece no país com a área docência, o que pode ser comparado sem dúvida dentro do contexto do docente de música. Foram utilizados nesta dissertação três desses tipos de desvalorização, pois corroboraram com os pontos levantados pelos entrevistados sobre a categoria abordada dentro do âmbito da formação do professor de música.

1º: O tipo econômico – Essa depreciação salarial afeta diretamente a categoria da docência. É uma forma de prejudicar o profissional e colocar em risco a subsistência presente ou futura, pois inviabiliza economicamente a ascensão social, restringe os bens culturais, ao lazer, materiais de consumo e, no caso mais específico dos professores, os impede de obter novos conhecimentos para o aperfeiçoamento profissional (Santos, 2015).

Dentro desta pesquisa, uma das entrevistadas destacou como os problemas financeiros quase a fez desistir de ser uma profissional da área da educação musical. Outra vez, utilizando-se das palavras de Santos (2015, p. 351), ele destacou que “baixos salários impendem o desenvolvimento profissional e o obriga a duplas jornadas ou empregos, dificulta o acesso às novas tecnologias de educação. [...] desqualifica a profissão precarizando o profissional, impingindo assim a estagnação na carreira”. O relato abaixo especifica isso quando perguntado à entrevistada se houve momentos em que quis desistir da carreira de professora de música:

Sim, houveram momentos. É, principalmente a questão financeira. Acho que a questão financeira. Não, não, não como professora em si ou pelo trabalho com os alunos, que, apesar da escola e tudo, é sempre consegui desenvolver um bom trabalho, uma boa relação. Mas a questão financeira, teve um período, acho que tem uns 2 anos isso, que eu cheguei, eu pensei assim: “Aí, eu acho que eu vou fazer, eu acho que eu vou mudar de área, eu vou pra outra pra fazer uma engenharia, fazer uma medicina, porque não dá para sobreviver com

o salário de professor de música”. Mas foi um momento de desespero mesmo. É, e acho que foi, foi a naquele momento que caiu a ficha o quanto a gente é desvalorizado, né, nesse sentido. (Professora 3)

Nesse cenário, os planos de carreira do magistério são uma forma de trazer valorização para a área. Contudo, sobre esse aspecto Gatti (2012, p. 90) relatou que os planos de carreira “[...] efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais”. Compreende-se que um plano de carreira por si só não garante a valorização do professor. O reconhecimento do professor deve ser estabelecido a partir de remuneração digna, que abrange professores com formação inicial e continuada, possibilitando uma carreira que os fixe ao sistema ao qual atuam. É importante uma jornada de trabalho que preveja tempo de qualidade para atividades em sala e extraclasse (Monvelade, 2000; Barbosa e Fernandes, 2016).

2º: O tipo social – O segundo tipo de desvalorização profissional do docente de música está no desprestígio social, ou seja, aquilo que se tem apreço, consideração, respeito e admiração. Esse tipo de descrédito na carreira docente, seja ela musical ou não, está intimamente ligada ao fator econômico. O prestígio social ocorre pelo sentimento de percepção sobre a importância e a necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar da sociedade, o quanto ele contribui para a evolução da comunidade ao qual está inserido (Santos, 2015).

A desvalorização acontece por meio das autoridades governamentais e judiciárias que repousam sobre a profissão permitindo que ela sobreviva apenas pelo prestígio social, o que contribui para uma deterioração da profissão. Sem os devidos investimentos econômicos, tecnológicos, científicos e leis que a protejam, a profissão sofre essa depreciação social que ocorre com a docência no Brasil, assim como a carreira do professor de música (Santos, 2015; Reis e Fonseca, 2018). Em relação a esse assunto, os entrevistados 1 e 6 relataram:

Já tive vários momentos que eu pensei em desistir por pensar: “Se eu seguir carreiras mais formais, carreiras que são mais aprovadas pela sociedade. Se eu buscar fazer esse tipo de carreira. Eu acredito que eu vou... Como eu poderia dizer? Eu vou agradar a sociedade, mas a mim mesmo eu não iria”. (Professora 6)

No momento em que a gente para pra pensar da valorização dos professores. Né? A regulamentação, como já havia mencionado, são questões que fazem às vezes a gente desistir da prática. É... da prática do ensino, né? Mas é, tenho certeza que nós não somos que nós não somos poucos, que estamos nisso e a gente tende sim a lutar por essa

questão dos direitos trabalhistas, de melhores condições é... salariais. (Professor 1).

A comumente depreciação da carreira docente atinge diretamente a percepção de identidade profissional que o professor tem. As falas dos professores de música acima demonstraram isso em sua totalidade. A vontade de desistir da área em que atuam para realmente se adequar a valorização da sociedade pode gerar um incômodo que perdura por um tempo. Ferreira *et al* (2020, p. 246) declararam que “[...] a perda do valor profissional e social, [...] reflete na identidade do professor e na sua autoestima, pois o mesmo se vê sem prestígio e ascensão social”.

3º: O tipo: psicológico – Essa forma de desvalorização ocorre na autodesvalorização do profissional sobre sua própria atuação de serviço e sua função profissional na sociedade. A noção da identidade é construída a partir da percepção do outro sobre si, uma vez que percebemos o que os outros atribuem a nós enquanto identidade. Assim, o papel do meio social partilha do processo de construção de identidade (Dubar, 2005; Souza, 2015).

O desgaste mental com as atribuições fora de série da jornada do professor. É exigido um equilíbrio psicológico diante de um trabalho que abrange situações de elevado estresse, com a carga horária excessiva, burocracia e relações de conflitos entre professor/pais/gestores e outros. Esteve (1999, p. 100) declarou que “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”.

Reis e Fonseca (2018) abordaram como, na atualidade, esse aumento de exigência retiraram da família o dever de educar os filhos e passaram para os professores, ficando a cargo da escola. Sobrepondo sobre todas essas demandas a falta de reconhecimento social das atividades operadas pelos docentes como um ser de imenso valor para a formação social, moral e intelectual. Essas interferências sobre a imagem do professor, acabam afetando seu trabalho e psicologia. A entrevistada 2 relatou:

[...] como eu te falei, é desgaste. Você trabalha mentalmente. Porque você pesquisa, você tem que ouvir música, você tem que entender o contexto de bebê, você tem que entender o contexto de adolescentes e jovens, que é totalmente diferente hoje do que a gente está inserido, né? É, então isso cansa. Você ter que ler algum artigo outro e às vezes aquilo não é válido, é? Você tem que pesquisar. [...] Mas já eu é assim, querendo ou não, esse ano foi cansativo para mim esses anos todos de vivência foi cansativo para mim, entendeu? Por isso que eu disse

que hoje eu sou; hoje eu estou professora de música; amanhã, não sei.

O desgaste mental operou na vontade de desistir, principalmente, pelo trabalho extenso e pouco valorizado. Como professores de música, os resultados são cobrados depressa. É necessária outra demanda emocional para lidar com os familiares. A professora 2 declarou:

A gente precisa conscientizar os pais como eu te falei, eu tive que ter esse diálogo com os pais, fazê-los entender é passar, porque isso é importante. Aí depois de mês, 3 meses depois, ele vê que o filho tá começando a identificar o que que a cabeça, o que que é ombro, que que é nariz, entendeu e que o filho já sabe o que que é aí que ele já começa a ver o resultado da música, entendeu? Nem sempre os resultados são imediatos. Às vezes é curto prazo e às vezes a longo prazo, né?

Essa relação com os pais cooperou muito para o esgotamento psicológico do professor. A explicação do processo da aula, de como os resultados não serão os mesmos para todos, a conscientização da importância da música. A entrevistada 7 proferiu que:

Talvez a questão mais assim que pegue, assim lá com os alunos é mais a questão da família. Alguns, né? Alguns alunos, a questão da família que não entende, né? Coloca o aluno, matrícula o aluno no curso pra ocupar o tempo dele, né, ocupar o tempo dele. E na verdade, a gente sabe que música precisa de dedicação, disciplina, de horas de estudo. E muitas vezes, o pai não tá preocupado com isso, né? Ele quer mais é que o filho esteja com o seu tempo ocupado. Alguns. Não são todos, né? Mas eu acho que essa questão da família pega um pouco.

A falta de interesse que provém dos alunos contribuiu também para o cansaço mental do professor. Reis e Fonseca (2018, p.44) descreveram que “a falta de entusiasmos dos educandos é mais uma das razões que desmotivam a prática laborativa dos professores. Grande parte dos docentes lutam contra o fracasso escolar de seus educandos”. Isso foi muito vivenciado dentro do contexto de educação musical que a entrevistada 8 comentou:

Durante esses projetos, que é o ponto negativo, não é? Que veio a pandemia. Aí eu entrei no ano da pandemia. É, em 2 meses eu não pude executar esse projeto. Aí quando as crianças voltaram já não sabiam mais o que que era. E o conteúdo não sabia mais executar

porque elas também não têm instrumento em casa, né? Só tem na escola. Aí é difícil fazer essa execução. Porque a aula é uma vez na semana, aí elas esquecem o conteúdo, esquece a prática, vai ter que ficar revivendo todo momento. [...] aprende só na escola, em casa não tem aquele treinamento, não é? Até porque os pais não fazem muita questão também.

Santos (2015) destacou que os sintomas da perda da identidade profissional em relação a todas essas situações vivenciadas pelos professores são: o adoecimento, perda de perspectiva, satisfação com as atividades do trabalho, falta de orgulho e vontade de exercer a profissão. A maneira de sentir está relacionada a história pessoal e profissional, é um processo que se refaz constantemente dentro dos espaços escolares e para além deles, construindo uma identidade flexível, portanto, o psicológico depreciado a partir dessas desvalorizações proporcionam um abalo na estrutura do sujeito em relação a sua profissão (Fernandes e Nogueira, 2007).

Dentro desta fase, o aspecto que pôde ser considerado sujeito aos próprios alunos foi a forma de se preparar para o mercado de trabalho. Um bom profissional é formado a partir das experiências que ele adquire e permite moldar suas ações de serviço se aprimorando cada vez mais. De acordo com algumas das entrevistas, percebeu-se o reconhecimento de como a responsabilidade em se preparar para o mercado de trabalho fez a diferença.

Então, hoje eu tenho um nome. As pessoas me indicam ali: “Isabela, pode fazer?” “Olha, não posso, não tenho mais hora. Não tem e tal, está aqui paga mais”. Então, hoje eu tenho um nome. Mas eu precisei começar do zero. Precisei começar do zero. E a gente precisa se envolver, conhecer pessoas. Pessoas indicam pessoas. É, né? E não é errado, não é? O que indica é, não é errado, mas as pessoas indicam é quando conhecem, quando conhecem, entendeu? (Professora 2).

Por exemplo, eu fui professora da Seduc, aí dava aula de manhã e durante o resto do dia eu me dedicava à prática musical. Aí eu estudava violão. Então, a partir disso, eu comecei a investir. Então, eu pagava duas ou três contas lá de casa, assim, como os meus irmãos cooperavam com outras contas, e ainda sobrava um dinheiro. E aí esse dinheiro que sobrava eu pensava: “Eu vou investir em mim mesmo”. Então, eu investi numa aula de violão com o professor até Wagner Tiburtino, que hoje ele está fazendo doutorado lá na USP, se eu não me engano. E poucos meses depois, abriu um edital para o concurso é... do processo seletivo para orquestra de violões. [...] Então, uma coisa foi se ajustando a outra. E aí, me preparei para essa prova, me preparei bastante tecnicamente, me preparei emocionalmente pela prova, porque você está sendo ali avaliado. (Professora 6)

Estabelecer contato, investir tecnicamente nas habilidades, preparar-se para as avaliações e outros são tipos de estratégias utilizadas pelos indivíduos que desejam estar atuantes nas suas áreas, compreendendo que o mercado de trabalho é estabelecido não somente pela quantidade de conhecimento que obtém, mas também é entrelaçado pelas relações sociais que podem cooperar mais tarde em seu crescimento e estabelecimento profissional.

A grande diferença dentro do meio empregatício é a compreensão de que o sistema de emprego mudou. As relações de trabalho não duram mais a vida inteira. Os períodos de permanência ficaram curtos e aumentou a exigência do profissionalismo. Alguns economistas creem que no futuro a maioria dos trabalhadores não terão só um empregador, mas vários empregadores, ou seja, o que será disponibilizado é o seu serviço como um produto (Minarelli, 2020). Dentro da docência musical, isso já acontece:

Hoje quando você vai trabalhar em locais que te oferecem bons salários. A educação se chama educação 4.0, você tem que estar saber o que que é isso, o que que a escola hoje promove e você tem que é mostrar projetos que a música pode estar inclusa lá. Ela pode estar inclusa? Pode, mas você tem que é... se... é mostrar uma visão educacional que as pessoas consigam ver, comprar e que ela vai atingir o objetivo ali. Mas ela pode estar lá? Pode. Ela se consegue. Mas o profissional, a gente que é de música tem, como eu te falei, tem que ir além. Tem que ir além. (Professora 2)

A percepção do profissional sobre a transformação do mercado de trabalho foi o que se destacou sobre os demais. Isso é uma concepção do empregado que está atuando dentro da profissão. Ninguém mais poderá conhecer sua área mais do que o próprio inserido. Para destacar-se, é preciso assimilar que há uma exigência dos novos tempos de trabalho, portanto, é dever do profissional atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e permanecer atraentes para os outros contratantes e novos empregadores (Mineralli, 2020).

É certo que para a realização de um excelente trabalho é necessária uma parceria entre a instituição empregatícia e o funcionário. As relações sociais com seus ambientes de trabalho promovem um aprimoramento para a geração de bons serviços ou não. A relação saudável do docente com sua escola proporciona um devido aumento em sua produção de serviço. Todas as instituições possuem suas estratégias, políticas, metas e planos de ação, cujo empregado é a parte vital para o

alcance desses objetivos constituídos, portanto, é necessário ocorrer um casamento de ideias e valores entre ambos (Tofik, 2013).

Com a chegada dos anos 90 e o advento da estruturação das organizações a partir de processos e competições, o modelo organizacional não é mais verticalizado. A globalização trouxe a eliminação dessas barreiras internas e os gerentes foram obrigados a serem donos do negócio (Tachizawa, 2001). Na trajetória desse mundo corporativo, as organizações aderiram gradualmente os novos modelos de gestão de pessoas, permitindo “um processo de gestão descentralizado em que os profissionais de cada área são responsáveis pelos seus processos de trabalho, sem perder a visão do todo organizacional” (Tofik, 2013, p. 113).

Essa estrutura de gestão foi vivenciada pelos professores de músicas em seu espaço de ensino, o que proporcionou uma boa relação no ambiente e o avanço das aulas. Alguns relatos mostraram como isso aconteceu:

A escola pública ela deixa a gente muito aberto para a gente escolher os conteúdos que a gente vai trabalhar. Então eu consigo planejar minhas aulas com uma certa facilidade. Pensando em, enfim, pensando, é claro, eles dão para a gente, né a BNCC, Os PCP's, né, que a gente tem o RCA. Mas a gente consegue trabalhar com uma certa liberdade até a gente elaborar projetos para dentro da, da escola, da escola pública. (Professor 1)

Até então, eu tenho uma ótima relação com a minha coordenação. A minha coordenação é muito boa, né? Ela me ajuda. Tudo que eu peço em relação a música, essas coisas assim, ela entende. Ela é muito, tipo, coração aberto assim para tudo o que eu faço, todos os projetos é... então eu acho que assim... com os recursos. Nossa o LA SALLE é perfeito para isso, né? Tem muita coisa que a gente pode fazer. Depende muito da criatividade do professor. E eu sou um professor muito chato, sou criativo e encho o saco. Eu falo: “Oh, eu quero fazer isso, tem como?” “Tem” Aí a gente vai lá e faz. Então, tudo o que dá pra fazer assim, ela contribui comigo. Eu tenho uma ótima relação. Amo ela. (Professor 4).

O corpo docente é o que faz a instituição educacional; sem os docentes não é possível alcançar a qualidade desejada. Abrir as possibilidades para que o professor possa executar suas funções é permitir crescer e se atualizar dentro do mercado, pois os empregados estão atuando diretamente dentro desse campo. Assim, há possibilidade de mudanças coerentes e aprimoramentos dos resultados acadêmicos. Torna-se negligente falar sobre o avanço de uma consciência educacional e, de

acordo com a proposta desta dissertação, na educação musical, sem uma relação de confiança entre a instituição e o docente. (Tofik, 2013).

Ao pensar na constituição do professor de música diante dessas discussões, é razoável ponderar sobre quais caminhos muitos dos professores gostariam de seguir apesar das dificuldades que enfrentam na sua área de atuação. Alguns dos professores entrevistados alegaram que, com o tempo, pretendiam mudar de profissão, como: *“Hoje eu estou professora de música. Eu posso amanhã está em outra área. Que eu hoje eu trabalho também com serviços fotográficos, né? Ser professor de música não é para sempre.”* Sonhos e desejos sempre podem mudar. As rotas da vida não são previsíveis em sua maior parte.

Apesar de tal ocorrência, em sua totalidade, quando perguntados sobre o futuro como professores de música, as respostas foram: *“Eu amo isso que está fazendo, entendeu? Eu amo fazer isso aqui, amo participar disso tudo. Então, tudo isso é pra mim é um objetivo no futuro”.* (Professor 4); *“Ah! acho que é meu sonho e eu quero continuar. Quero ser uma doutora, quero trabalhar na universidade. Assim, como meus professores me motivaram. (Professora 3)”*; *“As expectativas para o futuro é que a gente consiga, é, eu consiga levar os alunos a atingir os objetivos deles, não é? Eu acho que é uma das uma das coisas mais motivantes assim, né?”* (Professor 1). E outra declarou que pretende seguir *“Por toda a vida”* como professora de música.

Apesar do conhecimento da desvalorização da classe dos professores, isso se mostrou uma causa pela qual vale a pena se empenhar, como declarou a professora 3: *“Eu vi que eu tinha que lutar pela minha classe. Que se eu desistir, né? Vai tudo continuar do jeito que está. Então, acho que é a gente mesmo valorizar e lutar para que isso mude um dia.”*; o professor 1 disse: *“Tenho certeza que nós não somos que nós não somos poucos que estão que estamos nisso e a gente tende sim a lutar por essa questão dos direitos trabalhistas, de melhores condições é... salariais.”*

Diante dessas expectativas de futuro e anseios de mudanças, manifestou-se como todo um processo ocorrido antes mesmo do acesso à universidade, mas que se vai se fundamentado diante das vivências, influências e oportunidades, solidificam as aspirações e carreira. Os professores de música de Manaus, na sua fase em serviço, vivenciaram aspectos que os atraíram, facilitaram e foram negativos, porém, proporcionou experiências que lhes mostraram como poderiam ir além e proporcionou alvos pelos quais vale a pena lutar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao refletir sobre o objetivo proposto por esse trabalho que era averiguar os processos formativos do professor de música de Manaus, suas escolhas, relações e processos socializadores, foi possível compreender que todos os pressupostos da socialização abordados, a partir dos autores citados na revisão bibliográfica, tornaram-se mais visíveis por meio das vivências e experiências dos professores participantes.

As motivações pela escolha do curso foram resultado de diversas contribuições das relações sociais partilhadas pelos entrevistados antes de sua graduação. Experiências que moldaram suas visões, estabeleceram pensamentos, transformaram algumas convicções que o levaram a escolher o caminho para a Licenciatura em música. Todas essas relações, chamadas de socialização primária, a partir do conceito de Isbell (2015), foram realmente vivenciadas pelos entrevistados.

Durante a graduação, as influências dos bons professores, a descoberta de novos conhecimentos, as possibilidades de empregos e o mergulho num mundo novo também reestruturaram os caminhos de muitos alunos. Era a manifestação da construção da identidade profissional que, apesar de não ser percebido no momento, fundamentava-se e se expandia para fora das características do profissional que viria a ser. Tal modo foi atestado pelos entrevistados da pesquisa, mostrando os pontos positivos e negativos vivenciados que contribuíram nessa constituição do ser profissional.

O período do serviço, fase pós-graduação, na qual o recém-formado se viu como profissional, foi vivenciado de diversas formas pelos professores de música de Manaus, mas que ainda compartilhava o imprevisto a partir das ponderações sobre a socialização profissional, que é esse processo que conecta “tarefas a realizar e perspectivas a seguir” consigo e os demais.

Para essa compreensão, no geral, foi importante analisar como os conceitos, ideias e concepções na formação musical foram se moldando com o tempo a partir de criações e mudanças de Lei, sendo acompanhada, em boa parte, da estruturação da educação musical que trazia definições não somente para a música nas escolas, mas também para um novo modelo de formação específica em Licenciatura em Música.

A partir disso, observou-se como se estabeleceu a formação dos professores de música da cidade de Manaus, cuja orientação específica sinalizava para reflexão dos profissionais da área musical. Os professores entrevistados carregavam consigo

algumas certezas e consciência dos desafios enfrentados na área, uma abordagem de como a profissão oportuniza a possibilidade de gerar um novo caminho a partir da instrução de vida que inspira a outros. Portanto, as grandes questões foram abraçadas de maneiras mais leves que puderam ser vencidas na luta diária.

Por fim, em partes, a socialização profissional é responsável pela formação do discente e professor dentro da Licenciatura em Música, forjando no indivíduo uma identidade e a expectativa de uma carreira que não afetará somente a sua vida, mas também de outros. Isso contribui para um fundamento que não será deteriorado com o tempo, apesar dos reveses a serem enfrentados por cada um.

Como professora de música e atuante dentro do contexto educacional, expreso como me encontrei representada pelos relatos dos colegas, pois, apesar das localidades e tempo serem diferentes, os significados aprendidos por meio da vivência como educadora musical muito se assemelha às compartilhadas pelos colegas de área de profissão.

Há um longo caminho a percorrer diante dos obstáculos a serem enfrentados, contudo, a seriedade na concepção do serviço, na intencionalidade das relações, na prestação e preparação de um bom serviço, é possível responder à sociedade de maneira positiva e encontrar apoio. A formação do professor de música na cidade de Manaus apoia-se numa mistura de motivações, gostos e aspirações que refletirá no profissional que chegará a ser.

Ao ponderar sobre a socialização profissional docente na vida do professor de música foi possível compreender o quanto as relações e experiências se transformam em princípios e valores que guiam o indivíduo desde a escolha da graduação até o serviço. Isso é importante para que ocorra uma conscientização de como os educadores musicais se forma e se apresentam dentro do mercado de trabalho ao desenvolver suas atividades.

Considerar esses aspectos também proporciona uma melhor percepção na forma de visualizar o docente de música durante seu processo de formação e em serviço, colaborando assim para possíveis estudo mais adiante que podem contemplar sobre a desenvoltura desse profissional e suas motivações. Mas sempre partindo de uma compreensão que a forma como ele se constitui quanto ser e profissional devidamente intrincados a partir de suas relações sociais e influencias.

Por fim, esse estudo possibilitou aos professores entrevistados da cidade de Manaus perceberem o quanto suas próprias experiências e vivências constituíram a

si mesmo, o que não é muito ponderado até que as devidas perguntas sejam feitas. Essa pesquisa cooperou para a visualização do sujeito do professor de música na dentro do Estado do Amazonas, visto que as pesquisas feitas pelas universidades nessa região sempre são muito mais voltadas a contextos históricos, a composições, sobre instrumentos ou a vida de músicos regionais.

Levantar um olhar para o próprio professor dentro da região norte é um trabalho pioneiro, mas que visou dar voz a esse docente que tem feito diferença na vida de tantos alunos e aumentando a bagagem cultural-musical dos que residem em Manaus ao influenciar os jovens na sala de aula e em particular. Visto que ainda há muito ser feito, porém o primeiro passo sempre tem de ser dado e começamos a partir de refletir sobre nos formamos como sujeitos e como isso se manifesta em nossa composição profissional.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Registro e Representação do Cotidiano: a música popular na aula de história. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ADACHI, A.A.C.T. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG. 2009. 214f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALBERNAZ, P. C. Música, Habitus e Solidão: A Trajetória Social de um Música de Classe Popular na Cidade de Rio Grande. Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Roraima, v. 13, n. 01, p. 112-127. jan./abr. 2020.
- ALMEIDA, M.I; PIMENTA, S.G; FUSARI, J.C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206. nov./dez. 2019.
- ALMEIDA NETO, J.A. Breves Comentários à Lei 12.812/2013, que inclui o art. 391-A à CLT: estabilidade gestante no curso do aviso-prévio. Revista de Direito do Trabalho, São Paulo, v. 39, ed. 151, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/99425?show=full> Acesso em 3 de janeiro de 2024.
- ALVARENGA, V.M.; SILVA, M.C.R.F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Educ. Real, Porto Alegre, v.43, n. 3, p. 1009-1030, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/abstract/?lang=pt>> Acesso em 3 de janeiro de 2024.

ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento em contexto institucional socioeducativo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.8, n. 2, p. 216-225, jul./dez. 2014.

ARAÚJO, I. R; CARVALHO, V. L. A Motivação dos Licenciandos em Música Relacionada ao Estágio Supervisionado. XVII Encontro Regional Sul da ABEM, Curitiba/PR, 2016

ASSIS, L. G. P. A Adequabilidade dos Cursos de Formação de Professores de Música Frente às Demandas do Mercado de Trabalho. 2013. 46f. Monografia (Licenciatura em Música) – Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARBOSA, T. C. L *et al.* Formação Continuada de Professores e os Desafios para a Construção. In: Congresso Nacional de Educação, 6, Campina Grande, 2020. Anais [...] Campina Grande: Realize Eventos, 2020. p. 1-15

BARBOSA. A.; FERNANDES, M. J. S. O Piso Salarial em São Paulo: Desvalorização dos Professores. *Retratos das Escolas*, Brasília, v.10, n.18, p. 243-257, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/662> > Acesso em 05 de janeiro de 2024.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1.ed. São Paulo: Almedina, 2011. 280p.

BARROS, I.M.C. Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.

BAUMER, E. R. A Música no ensino da arte: Relações entre linguagens ou interdisciplinaridade? *Revista POIÉSIS on-line*, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, Número especial: SIMFOP/EDUCS, p. 161 – 175, Jul./Dez. 201

BAUER. M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2004.

BELLOCHIO, C. R; GARBOSA, L. W. F. Educação Musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 247 - 272, set./dez. 2010.

BEINEKE, V. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? In: Encontro Regional da ABEM sul, 4 e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/ LEM-CE-UFSM, 1. 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 64-77.

BERNARDES, V. A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem. Revista ABEM, v. 9, n. 6, p. 73-85, set. 2001.

BOING, L. A. A escola como instituição de trabalho e de formação de professores. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). – Educação PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BOGDAN, R. C; BIKEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003. 336p.

BOLÍVAR, A. (Org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BOURDIEU, P. Razões Práticas, Sobre a Teoria da Ação. 9. ed. Papyrus Editora, Campinas, 1996. 224p.

BRASIL. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.993 de 1942, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. 18 de agosto de 2008. Disponível em: < <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11769&ano=2008&ato=adcoXVE5UNRpWT2bd> > Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BUENO, P. A. R; BUENO, R. E. A construção social do professor de Música. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 209-227, jan./fev. 2019.

CAMPOS, S. Projeto de Lei n. 412/2019. Dispõe sobre o ensino da música nas escolas estaduais do Amazonas. Manaus: Assembleia Legislativa do Amazonas, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/136229/20190701071322.pdf> Acesso em 5 de janeiro de 2024.

CARVALHO, A. C. Infraestrutura sob uma perspectiva pública: instrumentos para o seu desenvolvimento. 2013. 612f. Tese. (Doutorado em Direito), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, L. M. O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. Boletim SPEF, n. 13, p. 11-40. 1996.

CERESER, C. M. I. A Formação dos Professores de Música sob a Ótica dos Alunos de Licenciatura. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 27-36, set. 2004.

CEVIK, B. Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to departmental satisfaction. International Journal Of Music Education, London, v. 29, n. 3, p. 212-228, Aug. 2011.

COLI, J.M. “Vissi D’Arte” Por amor a uma profissão: um estudo sobre as relações de trabalho e atividade do cantor no teatro lírico. 2003. 359f. Tese. (Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas.

CONDESSA, J. A Motivação dos Alunos para Continuar seus Estudos em Música. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONTRERAS, J. Lá autonomía del professorado. 1. ed. Morata: Madrid, 1997. 228p.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. Educar, Curitiba, n. 36, p. 127-145, Jun. 2010.

COSTA, A. G; LUDERMIR, A. B. Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, nº 21 (1), p. 73-79, Rio de Janeiro, 2005.

COTA, L. V; RIBEIRO, S. T. S. Configurações Identitárias e o Material Discursivo de Narrativas de Professores de Canto. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, São Paulo, 2014.

COSTA, S.M. et al. Motivos de Escolha da Odontologia: vocação, opção ou necessidade? Arquivos de Odontologia, vol. 46, nº01, p. 28-37, jan/mar 2010.

COSTA, A.V.L. Percurso de Inserção Profissional: Um estudo com egressos da Licenciatura em Música da UERN. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Seminário, Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró.

COULANGEON, P. Les musiciens interprètes em France: portrait d'une profession. La documentation Française. Paris, 2004.

CRESTANI, R. L. O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos. 2002. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

DANTAS, T.; PALHEIROS, G. M. B. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. Revista da ABEM, v. 21, n. 30, p. 63–76, 2013.

DEL BEN, L. Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música. In: Encontro Regional da ABEM sul, 4 ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1, 2001, Santa Maria. ANAIS... Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 78-86.

DIETRICH, P. Discurso Musical e Discurso de Produção Musical. Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 5, n. 2, dez. 2007.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 331p.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, vol. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. 2012

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999. p.93-124.

FAVARÃO, N.R.L; ARAÚJO, C.S.A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. EDUCERE. – Revista Educação. p. 103-115, vol. 4, n.2, jul/dez, 2004.

FEIJÓ, L.B.S. Docentes, currículos e a produção de significados para a educação musical na escola. 2022. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRA, V.O et al. A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciência e Matemática. Revista Thema, Rio Grande do Sul, v. 17, n.1, p.243-255, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1481> Acesso em 5 de janeiro de 2024.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: diálogos entre professores iniciantes. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar. 2017.

FIGUEIREDO, S. O Processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente, 10, Belo-Horizonte, 2010. Painel. Anais do XV ENDIPE, 2010.

FRAZÃO, D. Biografia de Ludwig Van Bethoven. Ebiografia. 2021. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/beethoven/>> Acesso em 4 de janeiro de 2023.

FRANZOI, Naira Lisboa. Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FONTELLAS, M. J. *et al.* Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Belém, 2009. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf> Acesso em 9 de maio de 2022.

FUKS, R. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: Encontro Anual da ABEM, 3., jun. 1994, Salvador. Anais... Salvador, 1994. p. 161-184.

GAMA, N. G. Reflexão a respeito dos saberes pedagógicos de professores de música atuantes em Manaus. 2017. 54f. Monografia (Licenciatura em Música), Faculdade de Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999. 272p.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, nº 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 5 de janeiro de 2024.

GAZO, P. F. La inserción del universitario em el mercado de trabajo. Dialnet, Barcelona, EUB, 1996.

GEMESIO, C. M. C. P. ... “Eu Ensino da Mesma Forma que Aprendi”: Práticas e Saberes de Três Professores de Piano em Início de Carreira, Licenciados em Educação Artística – Música, Habilitação – Piano. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado de Música) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música, Universidade de Brasília, Brasília.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GOMES, A. A. Evasão e Evadidos: O Discurso dos Alunos sobre Evasão Escolar nos Cursos de Licenciatura. Nuances: Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente, V. 5, N. 5, 2009.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, R. M. A Formação de Professores de Música Para a Educação Básica. Formação, Prática e Identidade Docente. Pesquisa em Pós-Graduação. Série Educação. v. 4, n. 8, p. 29-38, out. 2013.

GREZELI, E; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Legislação do Ensino de Música no Brasil: Um Mapeamento histórico. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, abr. 2021.

GRINGS, A. F. S. Professores de música no Brasil: motivações e aspirações profissionais. 2015. 180f. Tese (Dourado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, mar. 2003.

HANDEL, G. Childhood Socialization. 2. ed. Piscataway: Routledge, 2005. 419p.

HUGHES, E. C. The Making of a Physician. Human Organization, III, pp. 21-5, retomado em Men and their Work, cap. 9, op. cit., pp. 116-31, 1955.

IOANNOU, P. *et al.* Impact of Job Satisfaction on Greek Nurses' Health-Related Quality of Life. Safety and Health at Work, v. 6, n. 4, p. 324-328. 2015.

ISELL, D. S. Musicians and Teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. Journal of Research in Music Education, Ithaca College-NY, v. 56, n. 2, p. 162-178, July. 2008.

ISELL, D. S. The Socialization of Music Teachers: A Review of the Literature. National Association for Music Education, v. 34, ed. 1, p. 5-12. 2015.

JOLY, M. C. L. A construção da identidade profissional do professor de música para a escola de educação básica. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

JULIATTO, C. I. A Universidade em Busca da Excelência — Um Estudo Sobre a Qualidade da Educação. Curitiba: Ed. Champagnat, 2005.

LAMBERT, R. Como começou a educação musical? Terra da Música, 2016. Disponível em: <<https://terradamusicablog.com.br/como-comecou-educacao-musical/#:~:text=Na%20virada%20do%20s%C3%A9culo%20XVIII,%2C%20na%20nlaterra%2C%20em%201822>> Acesso em 20 de Abril de 2022.

LEMOS JR, Wilson. História da Formação de Professores de Música: O Contexto Paranaense. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 241p.

Licenciatura em Música EAD. FAARTES, 2022. Disponível em: <https://faartes.ufam.edu.br/graduacao/licenciatura/licenciatura-musead.html> Acesso em 11 de abril de 2024.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 249p.

MATSUKI, E. Beethoven 250 anos: a história e o legado de um gênio da música clássica. Agência Brasil. Brasília, 2020. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-12/beethoven-250-anos-historia-e-legado-de-um-genio-da-musica>> Acesso em 5 de janeiro de 2023

MANZINI, E. J. A entrevista na Pesquisa Social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

MATEIRO, T.A.N. Estudos de Caso: a prática pedagógica de três alunas do Curso de Licenciatura em Música. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul – ANPED – Sul, 4. nov. 2002, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD ROM.

MANCHUR, J. SURIANI, A.L.A. CUNHA, M.C. A Contribuição de Projetos de Extensão na Formação Profissional de Graduandos de Licenciatura. Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa, v.9, n.2, jun/dez, 2013.

MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007.

MATEIRO, T; AUDRÁ, G. Sentidos e Significados para a Escolha da Profissão de Professora de Música: por uma compreensão narrativa. ORFEU, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 8-18, jul. 2022.

MATEIRO, T; BROGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. Música Hodie, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108. 2007.

MATEIRO, T; PEREIRA, J.C.S; LAVRATI, L. Momentos de Cinco Histórias: aprender, estudar e ensinar música. XXV Congresso Nacional da ABEM. Nov, 2021.

MELO, G. F. Socialização e Desenvolvimento Profissional de Docentes Bacharéis: Contribuições Teóricas para o Debate. Revista de Iniciação à Docência, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 24-39, mai. 2020.

MELO, S.L; BORGES, L.O. A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica Jovem. Psicologia, Ciência e Profissão, 2007.

MERTON, R. K. The student-physician. Harvard University Press, Cambridge, 1957.

MINARELLI, J.A. Empregabilidade: como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho. 1. ed. Porto Alegre: PLUS/Simplíssimo, 2020.

MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, Eglá *et al.* Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre, EdUPUCRS, 2008, p. 389-409.

MONLEVADE, J. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MONTE, F. C. S. G. O Processo de Formação dos Professores de Dança de Florianópolis. 2003. p. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORATO. C.T. Estudar e Trabalhar durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MUSOLF, G. L. Childhood socialization. In J. C. Chin & C. K. Jacobson (Eds.), Within the social world: Essays in social psychology (pp.187–201). Boston, MA: Allyn & Bacon. 2009.

NAPOLITANO, M. História & Música: história cultural da música popular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 104p.

NOGUEIRA, M. A. Professor de música: legislação e formação em questão. *Criar Educação – Revista do Programa de Pós-Graduação da UNESC*. Criciúma, n. 2, v. 5, p. 1-15. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/3067>. Acesso em 20/03/2023

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, W.S; BORGES, E.H.N. O Ensino de Música e o Desafio da Democratização no “Chão da Escola”. *Revista Política e Gestão Educacional*, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10196> Acesso em 5 de janeiro de 2024.

ORTIZ, A.M.R; AZEVEDO, M.C.C.C. O Currículo Polivalente em Arte e a prática de professores de música em Várzea Grande – MT. XXI Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Campo Grande, p. 16, 2019.

PAIVA, S. Professor de Música. Guia de Profissões. Junho, 2021. Disponível em: < <https://www.guiadasprofissoes.info/profissoes/professor-de-musica/>> Acesso em 19 de janeiro de 2023.

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. PROEG, 2024. Disponível em: <https://antigoproeg.ufam.edu.br/parfor#:~:text=%C3%89%20destinado%20aos%20professores%20em,p%C3%BAblicos%2C%20gratuitos%20e%20de%20qualidade>. Acesso em 11 de abril de 2024.

PENNA, M. Não basta toca? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v.16, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed16/revista16_artigo6.pdf> Acesso em 01 de janeiro de 2024.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista ABEM*, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PEREIRA, J.E.D. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: Encontro Anual da ABEM, 7, out. 1998, Recife. Anais... Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. p. 45-60

PONTES, L. A Empatia no Processo de Ensinar e Aprender – um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PRATES, A. L. F. Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REIS, C.V.; FONSECA, S.A.S. A Desvalorização dos Professores no Brasil. 2018. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso.

REQUIÃO, L. O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

RUIVO, J.J.T.C. O Que é um Bom Professor: representações das características de professores, segundo professores em formação – um estudo de caso. 1990. 234f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

RUIVO, J. J. T. C. Teorias e Práticas de Formação e Supervisão. 1997. 450f. Dissertação (Professor-Coordenador), Ciência da Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco.

SALGADO E SILVA, J.A. Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro.

SANTINI, J. B. A Formação Superior em Educação Artística – Artes Plásticas na Faculdade de Educação Musical do Paraná (Década de 1970). In: Reunião Científica Regional ANPED, 11, Curitiba, 2016. Anais [...] Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 1-15.

SANTOS, W. A. Uma Reflexão Necessária sobre a Profissão Docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2º sem, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764/pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2024.

SANTOS, P. S.; BORGES, G. R. A Influência da Satisfação e Qualidade de Vida no Trabalho entre Alunos do Curso de Agronegócio. ReCaPe, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 375-397, set./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/35347/26425> Acesso em 4 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO. Solução para o Desemprego está no Empreendedorismo. Boletim nº 406. 1999. Disponível em < <http://www.usp.br/agen/rede406.htm> > Acesso em 19 de janeiro de 2023.

SETTON, M. G. J. Socialização e cultura- Ensaios Teóricos. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2012. p. 207.

SETTON, M. G. J. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SHERIFF, F. H. M; CHANG, P. K. Factors Influencing the Choice of Music Studies in Malaysian Public Universities. *Malaysian Journal Of Social Sciences and Humanities*, v. 7, n. 1, p. 313-324, jan. 2022.

SHINYASHIKI, G. T. *et al.* Socialização Profissional: estudantes tornando-se enfermeiros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1-8, jul./ago. 2006.

SILVA, B. R. Para uma Análise da Satisfação com o Trabalho. *Sociologia - Problemas e Práticas*, n. 26, 1998, p. 149-178.

SILVA, F. O; RIBEIRO, M. L. Motivações para escolha profissional na licenciatura em música. *Revista Educere Et Educare*, Paraná, v. 13, n. 28, p. 1-20, maio/ago. 2018.

SLOBODA, J. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Clarendon Press: Oxford University, 1986. 300p.

SOARES, R.S. Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional. *Ouvirouver*. Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 227-239, jan/jun, 2023.

SOUZA, J. R. T. *Formação Continuada em Música na Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação*. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUZA, J. Da Formação do Profissional de Música nos Cursos de Licenciatura. In: *Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil*. Anais. Salvador, p. 13-20, 1997.

SOUZA, M.S; BAPTISTA, A.S.D; BAPTISTA, M.N. Relação Entre Suporte Familiar, Saúde Mental e Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários. *ACTA Colombiana de Psicologia*, p. 143-154, 2010.

SOUZA, G.S. A identidade dos professores de música na Escola Pública de São Paulo. In: *XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*, Natal, 05 out. 2015. Disponível em: http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/anais_congresso/v1/papers/1239/public/1239-4550-1-PB.pdf Acesso em 6 de janeiro de 2024.

TARDIF, M; LESSAD, C; LAHAYE, L. Os Professores Faces ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TIAGO, R. A. Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes. 2017. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

TOFIK, D. S. A Gestão Acadêmica nas Instituições Superior de Ensino. In: COLOMBO, Simone Simões (org). *Gestão Universitária: os caminhos para a excelência*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 104-116. Disponível em: <http://encurtadorbr.net/P3PwVFt7>. Acesso em 06 de janeiro de 2024.

VALENTE. G. A. Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p.1-15, out. 2020.

VASCONCELOS, A. A. Professores do Ensino Especializado de Música: modos de estar na profissão. In: *Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*, 2, Janeiro, Braga, 2001.

VIANA, J.E.A. A Igreja Evangélica e a Licenciatura como Esferas de Experiências na Formação do Professor de Música. 2022. 37f. Monografia. (Licenciatura em Música). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Belo Jardim.

XISTO, C.P. A Formação e a Atuação Profissional de Licenciados em Música: Um Estudo na UFSM. 2004. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. 1. ed. Lisboa: Persona, 1968.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

Apêndice I – Questionário Sociodemográfico

Nome:.

Sexo: () Feminino () Masculino

Nacionalidade:

Naturalidade: Amazonense.

Idade:

Estado Civil: () Com companheiro () Sem companheiro

Possui filho: () Sim () Não

Se sim, quantos:

Cidade em que reside:

Ano de Conclusão da graduação Licenciatura em Música:

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Não possui

Curso de aperfeiçoamento: () Sim () Não

Se sim, em qual área de formação:.....

Atualmente trabalha na área da educação musical: () Sim () Não

Se sim, em que espaços educacionais: () Escola Privada () Escola Pública () Escola de Música/Conservatório () Aulas Particulares () Projeto Social/ONG ()

Outros:.....

Atuava como professor de música antes da formação acadêmica: () Sim () Não

Tempo em que atua como professor de música:.....

Carga horária semanal de trabalho:..... horas.

Além de lecionar música, executa outro serviço profissional: () Sim () Não

Se sim, em qual área:.....

Qual instrumento você estudou na graduação de música:.....Violino e Piano

Além dos instrumentos estudados, você toca outro: Sim () Não ()

Se sim, qual:



Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA: A REALIDADE ESTABELECIDNA NA CIDADE DE MANAUS/AM

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Both – (45) 99827-3198

Pesquisador colaborador: Dulcianne da Silva Moreira – (92) 98444-6465.

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-los (a) para participar de nossa pesquisa, a ser realizada em Manaus-AM, que tem por objetivo analisar os processos de socialização experimentados pelos professores de música nos períodos antes, durante e posterior a sua formação em licenciatura em música. Esperamos com este estudo contribuir para uma maior visibilidade sobre a formação e atuação do professor de música na região norte. Para tanto, sua participação se daria do seguinte modo: com a combinação de um dia e horário para a realização da entrevista que será gravada, sendo que, nesta entrevista serão realizadas perguntas voltadas as questões sociodemográficas e de cunho profissional, na tentativa de compreensão sobre quais foram os agentes socializadores vividos que influenciaram na escolha da profissão em licenciatura em música e como esse processo se tornou relevante na formação.

Por ser um projeto com seres humanos, utilizando-se de entrevistas e questionários, não oferecerá riscos a integridade física. No entanto, pode haver constrangimento com o teor de alguns questionamentos ou pela exigência do tempo. A fim de evitar possíveis desconfortos, a entrevista será agendada previamente, com o esclarecimento do tempo médio de participação, oportunizando ao convidado a escolha do melhor horário conforme suas condições e agenda, para não prejudicar seus compromissos.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados somente para fins científicos, de modo a preservar a sua identidade.

Você também não pagará e nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar (Dulcianne da Silva Moreira pelo e-mail: dulciannedasilva@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Oeste do Paraná- Campus Cascavel, de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prrpg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do entrevistado/colaborador: _____

Assinatura: _____

Nós, Jorge Both e Dulcianne da Silva Moreira declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Assinatura _____ do
pesquisador: _____

Cascavel, ____ de _____ de 20__.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

Apêndice III – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Quais os fatores o levaram a escolher a formação em licenciatura em música?
2. Antes da graduação, você participou de algum grupo musical?
3. Houve(aram) alguma(s) pessoa(as) que o influenciou(aram) para a área musical?
4. Antes de ingressar na graduação, o que pensava da formação acadêmica em Licenciatura em música?
5. Quais habilidades musicais você já possuía antes do ingresso na graduação?
6. Como foram os anos antes do ingresso na formação acadêmica?
7. Como foram os anos durante a formação em Licenciatura em Música?
8. A licenciatura em música era aquilo que você havia esperado?
 - 8.1. Se não, por quê?
 - 8.2. Se sim, por quê?
9. Durante o processo de formação, qual(is) aspecto(s) mais o influenciou(aram) positivamente para prosseguir com a graduação em licenciatura em música?
10. Quais os pontos positivos e negativos vivenciados durante a graduação?
11. Após a formação em licenciatura em música, você teve dificuldade em conseguir emprego?
 - 11.1 Se sim, quais foram as dificuldades?
12. Atuando como professor de música, quais são os pontos positivos e negativos da profissão?
13. A sua formação em licenciatura em música o preparou adequadamente para as exigências do mercado de trabalho?
14. Você pretende seguir por toda a vida como professor de música?
 - 14.1. Se sim, por quê?
 - 14.2. Se não, por quê?
15. Como é a relação professor-aluno/ professor-professor/ professor-administração vivenciado por você dentro do ambiente de trabalho?
16. Quais os momentos mais marcantes vividos dentro da educação musical?
17. Houveram momentos que o fizeram desanimar e pensar em desistir da profissão como professor de música?
 - 17.1. Que momentos foram esses?
18. Quais suas expectativas para o futuro como professor de música?

ANEXOS

Anexo I – Carta de Autorização da Instituição Coparticipante



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

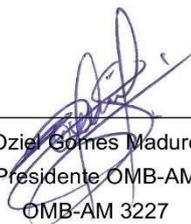
Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

Anexo II

Autorização do Responsável pelo Campo de Estudo

Os pesquisadores **Jorge Both** e **Dulcianne da Silva Moreira** estão autorizados pelo **Conselho Regional da Ordem dos Músicos do Brasil Estado do Amazonas** a realizarem a pesquisa intitulada **O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA: A REALIDADE ESTABELECIDNA NA CIDADE DE MANAUS – AMAZONAS** e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

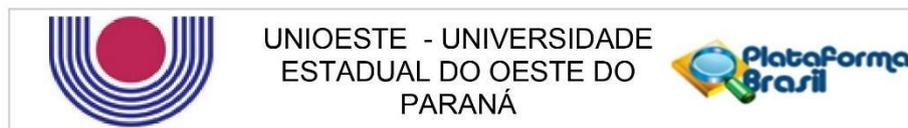
Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).



Oziel Gomes Maduro
Presidente OMB-AM
OMB-AM 3227

Manaus, 19/08/2022.

Anexo II – Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA: A REALIDADE ESTABELECIDADA NA CIDADE DE MANAUS - AMAZONAS

Pesquisador: Dulcianne da Silva Moreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63033222.6.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.674.169

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado, com aplicação de questionário e entrevista. O trabalho buscará entrevistar professores de música de diferentes ambientes educacionais, considerando o início da carreira docente, o período de formação inicial e o momento que antecede a entrada no curso de graduação de licenciatura em música

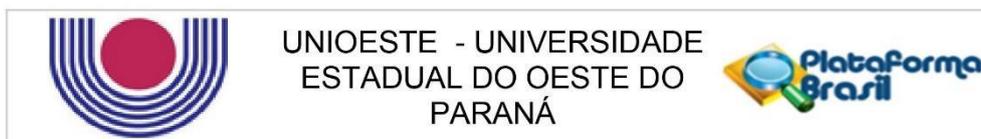
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: • Analisar a formação do professor de música em relação suas motivações, escolhas, práticas e processos de socialização. Objetivo Secundário: • Pesquisar sobre os mecanismos de socialização que influenciaram na escolha pela licenciatura em música. • Investigar o processo de socialização antes, durante e após a formação do professor de música. • Avaliar a expectativa do docente decorrente da sua atuação nas instituições de ensino particular ou pública. • Identificar os fatores iniciais que interferem na prática profissional e pedagógica do educador musical.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Afirma-se nas Informações básicas do projeto: "Por ser uma pesquisa com seres humanos, utilizando-se de entrevistas e questionários, não oferecerá riscos a integridade física, moral ou psicológica." Tal afirmação está em desacordo com a resolução 466/12, que afirma que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em graus variáveis. O próprio texto em seguida

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	
UF: PR	Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092	E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.674.169

reconhece implicitamente a possibilidade de eventuais transtornos. É necessário, portanto, readequar a avaliação de riscos, ainda que mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE precisa ser readequado quanto à avaliação de riscos, e deve mencionar o número de páginas e vias em que será disponibilizado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2005214.pdf	06/09/2022 20:55:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	06/09/2022 20:54:57	Dulcianne da Silva Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	06/09/2022 20:54:44	Dulcianne da Silva Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/09/2022 15:46:53	Dulcianne da Silva Moreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	anexos_declaracoes.pdf	02/09/2022 12:05:28	Moreira	Aceito

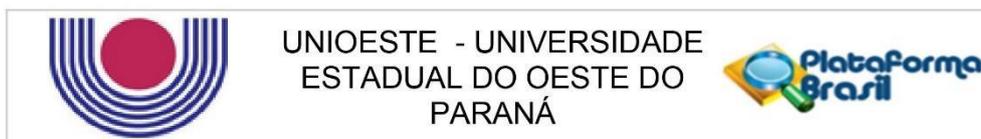
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.674.169

CASCADEL, 29 de Setembro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 **CEP:** 85.819-110
E-mail: cep.prppg@unioeste.br