



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZANA BORBA DA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS LICENCIANDOS
EM MÚSICA DA UFPE

RECIFE

2021

SUZANA BORBA DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS LICENCIANDOS
EM MÚSICA DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora – Prof^a Dr^a Rejane Dias da Silva Morais.

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

- S586r Silva, Suzana Borba da.
Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE. / Suzana Borba da Silva. – Recife, 2021.
128 f.: il.
- Orientadora: Rejane Dias da Silva Morais.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices
1. Formação de Professores – Licenciatura em Música. 2. Saberes Docentes. 3. Representações Sociais 4. UFPE - Pós-graduação. I. Morais, Rejane Dias da Silva. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-018)

SUZANA BORBA DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS LICENCIANDOS
EM MÚSICA DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias das Silva Moraes (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Clarissa Martins de Araújo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira (Examinadora Externa)
Universidade de Uberaba
[Participação por videoconferência]

*Dedico aos meus pais, Josemar e Izabel, sustentáculos na minha
trajetória formativa como ser humano.
Ao meu esposo, companheiro, conselheiro e amigo Valdelino Filho
pelo incentivo e suporte na concretização deste sonho.
À minha pequena Ingrid, amor incondicional daqui até a eternidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor, Autor e Consumador de minha fé pelo privilégio de desfrutar de sua presença em todo o percurso de minha existência e por me conceder forças nos distintos momentos que vivenciei nesta trajetória acadêmica. Toda honra, toda glória sejam entregues a Ti, Senhor!

Aos meus maiores mestres, tesouros e grandes colaboradores de minha constituição e formação como ser humano, meus pais, Josemar e Izabel, minha eterna gratidão por tudo o que vocês dedicaram a mim. Mãe, obrigada pelas orações e conselhos. Às minhas irmãs Suelane e Sulamita, companheiras de jornada de vida, pela partilha de cada momento vivenciado, pelo encorajamento e auxílio incondicional nos momentos cruciais para que este sonho se tornasse realidade. Amo vocês!

Ao meu esposo, Valdelino Filho, que tem sido um companheiro, amigo, confiante e grande colaborador para que esta pesquisa se tornasse realidade. Agradeço pela presença nos dias mais tenebrosos sempre compreensivo e amoroso diante de tantas ausências nesta caminhada.

À minha filha Ingrid que é um presente de Deus na minha vida e razão da minha felicidade! Meu amor, seu sorriso e companheirismo em todo o percurso investigativo foram o maior estímulo para a finalização com êxito desta etapa tão importante na vida de mamãe!

Exprimo minha gratidão especial a grande orientadora e amiga Prof. Dra. Rejane Dias, que desde o início de minha trajetória acadêmica ainda na graduação, sempre acreditou e depositou sua confiança no trabalho por mim desenvolvido. Gratidão por me conduzir com tanto amor, paciência e dedicação em todas as etapas desta investigação. Pela compreensão e aconselhamento nos momentos mais difíceis e decisivos que envolveram os âmbitos acadêmico e pessoal não me deixando desanimar nos instantes das adversidades que ocorreram ao longo destes anos de trajetória.

Ao Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE) pelos ricos debates, pela partilha de material acadêmico, compartilhamento de alegrias, tristezas e conquistas, como também pelos maravilhosos momentos de descontração. Em especial aos colegas, Claudinha, Fabiano e Marivânio, muitíssimo obrigada pela ajuda no tratamento dos dados, crucial para a conclusão desta dissertação.

Aos meus colegas da turma 37 do curso de Mestrado em Educação da UFPE, pelo auxílio em todos os momentos de dúvidas na construção desta pesquisa, pelo companheirismo dos eventos

e estudo nesta caminhada. Aninha (Ana Paula Sá), Lucivânia Evangelista, Wanderson Cruz e Luan Maxwell, muito obrigada pelo apoio e carinho.

Às professoras integrantes da banca, Dra. Clarissa Martins e a Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, pela disponibilidade, atenção e pertinentes contribuições na qualificação como também na participação na banca de defesa.

À Igreja Batista em Cavaleiro, em especial ao meu amigo e Pastor Severino Valter de Amorim e a minha grande amiga e Ministra de Música Denize Souza que desde o início de meu percurso no ministério da Música me sustentam em orações, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos em que estive ausente dos ensaios e cultos no decorrer da escrita da dissertação. Às minhas grandes amigas Mércia Patrícia Vieira (*in memoriam*) e Lígia Amorim pelas orações remetidas, pelo companheirismo, pela partilha das angústias e alegrias. Minha eterna gratidão e louvor ao Senhor por vossas vidas meus irmãos em Cristo!

À minha querida amiga e companheira de trajetória musical, Edilene Tereza da Silva, que ao longo de tantos anos sempre esteve na torcida, pelas orações e palavras que me incentivaram a concluir esta etapa tão importante na minha vida profissional como docente na esfera musical. Aos estudantes do Curso de Licenciatura em Música que se disponibilizaram em contribuir substancialmente para a concretização deste trabalho acadêmico. Dedico este trabalho para vocês! Gratidão!

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A presente investigação objetivou compreender o processo de formação inicial de professores de música, com base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em Música da UFPE. Para tanto, tomamos como referência os estudos de formação inicial de professores de música de Bellochio (2003, 2016); Del Ben (2003a, 2003b); Penna (2007, 2014), assim como a perspectiva dos saberes docentes de Tardif (2010). Também adotamos como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici em 1961, e particularmente a Teoria do Núcleo Central (TNC) ou Abordagem Cognitivo-Estrutural formalmente delineada pelo psicólogo francês Jean Claude-Abrieu, em 1976. Norteadas pelo enfoque qualitativo *online* em decorrência do isolamento social ocasionado pela pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, desenvolvemos a pesquisa dentro de uma perspectiva plurimetodológica que consistiu no emprego de três etapas distintas, todavia interdependentes, realizadas com a associação de mais de um instrumento de coleta de dados. A primeira etapa consistiu em uma análise documental da matriz curricular que norteia o curso de Licenciatura em Música da UFPE. Os resultados indicaram que a base teórico-epistemológica que norteia a proposta curricular do curso, recentemente reestruturada e ampliada, encontra-se em consonância com os documentos, quais sejam: a Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, o Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e a Resolução 12/2008. Contudo, ao analisarmos a disposição dos conhecimentos curriculares por intermédio dos estudos de Pires (2015) e a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), identificamos a predominância dos conhecimentos disciplinares, sobretudo os instrumentais seguidos das disciplinas composicionais e dos fundamentos teóricos, musicológicos e etnomusicológicos. Na segunda etapa empregamos a versão *online* da Técnica de Associação Livre a partir de um formulário criado no aplicativo *Google Forms*, realizada com 48 discentes matriculados regularmente entre o 1º e 8º períodos do curso de Licenciatura em Música da UFPE. As evocações foram analisadas com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e as entrevistas semiestruturadas nas quais tivemos acesso ao campo semântico das representações sociais dos estudantes. Tais representações encontram-se alicerçadas, em maior quantitativo, na categoria *musical* que agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música, acompanhados pela categoria *pedagógica*. A partir da análise de similitude acessamos detalhadamente a estrutura gráfica da representação social onde identificamos que o possível núcleo central é constituído pelas expressões *didática* e *amor* inseridos nas categorias *pedagógica* e *afetiva*. Na terceira etapa da investigação, por intermédio da observação das

frequências e justificativas dos termos mais relevantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o emprego da Análise de Frequências Múltiplas e a Nuvem de Palavras, identificamos que o núcleo central das representações dos licenciados na formação inicial do professor especialista em música encontra-se fundamentada na dimensão normativa, pois o cerne da representação envolve circunstâncias de dimensão ideológica, social e socioafetiva.

Palavras-chave: Formação de professores de Música. Saberes docentes. Teoria das Representações Sociais. Licenciatura em Música.

ABSTRACT

The present investigation aimed to understand the process of initial formation of music teachers, based on the analysis of social representations of formation shared by undergraduates in Music at UFPE. For that, we take as reference the studies on initial training of music teachers by Bellochio (2003, 2016); Del Ben (2003a, 2003b); Penna (2007, 2014), as well as the perspective of teaching knowledge by Tardif (2010). We also adopted the Theory of Social Representations (TRS), formulated by the french social psychologist Serge Moscovici in 1961, and particular the Central Nucleus Theory (TNC) or Cognitive-structural approach formally outlined by the french psychologist Jean Claude-Abric in 1976. Guided by the online qualitative approach due to the social isolation caused by the New Coronavirus pandemic – COVID 19, we developed the research within a plurimethodological perspective that consisted of the use of three distinct, yet interdependent stages carried out with the association of more than one collection instrument. The first stage consisted of a documentary analysis of the curriculum that guides the Degree in Music at UFPE. The results indicated that the theoretical-epistemological basis that guides the curricular proposal of the course, recently restructured and expanded, is in line with the documents, namely: CNE/CES Resolution nº 2, of March 8, 2004, the CNE/CES Opinion nº 195, of August 5, 2003, in Resolution CNE/CP 2, of February 19, 2002 and Resolution 12/2008. However, when analyzing the provision of curricular knowledge through the studies of the study by Pires (2015) and the Content Analysis proposed by Bardin (1977) we identified the predominance of disciplinary knowledge, especially instrumental, followed by compositional disciplines, theoretical and musicological foundations and ethnomusicological. In the second stage, we used the online version of the Free Association Technique form creation of a form created in the Google Forms application, carried out with 48 students regularly enrolled between the 1º and 8º periods of the Music Degree Course at UFPE. The evocations were analyzed with the help of the IRAMUTEQ software and the semi-structured interviews in which we had access to the semantic field of the students social representations. Such representations are based, in greater quantity, in the musical category groups specific elements, that is, the disciplinary knowledge of music teaching accompanied by the pedagogical category. From the similarity analysis, we accessed in detail the graphic structure of the representation where we identified that the possible central nucleus is constituted by the didactic expressions and love inserted in the pedagogical and affective categories. In the third stage of the investigation, through the observation of the frequencies and justifications of the most relevant terms in the Free Word Association Technique (TALP) and

the use of Multiple Frequency Analysis and the Word Cloud, we identified that central core of the representations of graduates the initial formation of the specialist music teacher is based on the normative dimension, as the core of the representation involves circumstances of an ideological, social and socio-affective dimension.

Keywords: Music teacher education; Teaching knowledge; Social Representations Theory; Teaching knowledge; Degree in music.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ordenação das teses e dissertações publicadas no repositório Capes e BDTD no período de 2004 a 2009	31
Tabela 2	Distribuição dos artigos publicados na ABEM e ANPPOM no período de 2004 a 2019	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipologia saberes docentes conforme Tardif(2010)	28
Quadro 2	Categorias das investigações científicas do BDTD e Repositório Capes	32
Quadro 3	Categorização dos trabalhos das revistas ABEM e ANPPOM	36
Quadro 4	Panorama da formação do professor de música: final do século XIX até meados de 1930	42
Quadro 5	Formação inicial do professor especialista em música na década de 1940	46
Quadro 6	Síntese das propriedades do sistema central e periférico	59
Quadro 7	IES do estado de Pernambuco – Curso de Licenciatura em Música	61
Quadro 8	Distribuição dos partícipes na terceira etapa	62
Quadro 9	Lista de ferramentas e grupos de análise disponibilizados pelo IRAMUTEQ	69
Quadro 10	Distribuição da carga horária do perfil curricular 8805-1 do Curso de Licenciatura em Música da UFPE	78
Quadro 11	Blocos da prática pedagógica consoante a Resolução 12/2008	82
Quadro 12	Palavras associadas à expressão indutora “Formação inicial do professor de música” evocada pelos discentes com frequência ≥ 3	84
Quadro 13	Categorização das palavras associadas pelos licenciandos à expressão Formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual ≥ 3 .	87
Quadro 14	Expressões associadas pelos licenciandos como mais relevante à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual ≥ 3	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Panorama dos documentos normativos para a formação inicial do professor de música	49
Figura 2	Síntese da trajetória metodológica da investigação	66
Figura 3	Interface introdutória do software IRAMUTEQ	68
Figura 4	Distribuição dos conteúdos do perfil curricular 8805-01 por eixos de análise	80
Figura 5	Banco de dados para a análise de matriz	87
Figura 6	Nuvem de Palavras fornecida pelo software IRAMUTEQ	88
Figura 7	Análise de similitude	89
Figura 8	Nuvem de Palavras com as expressões mais relevantes ao termo indutor formação inicial do professor de música	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero dos partícipes da investigação	63
Gráfico 2	Distribuição da faixa etária dos estudantes participantes	63
Gráfico 3	Distribuição dos estudantes por período	64
Gráfico 4	Quantitativo dos participantes por turno	64
Gráfico 5	Distribuição dos estudantes no tocante ao exercício de atividade laboral	65
Gráfico 6	Distribuição da carga horária por eixos de análise	82
Gráfico 7	Porcentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.	87
Gráfico 8	Porcentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos como mais relevante à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AC	Análise de Conteúdo
AME	Apreciação Musical Expressiva
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavírus Disease
CP	Conselho Pleno
EAD	Educação a Distância
EBAP	Escola de Belas Artes de Pernambuco
EP	Elementos Periféricos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
GIERSE	Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Núcleo Central
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMúsica	Programa de Pós-Graduação em Música
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RS	Representações Sociais
SEMA	Superintendência da Educação Musical
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRS	Teoria das Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
UR	Universidade do Recife
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	24
2.1	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA	29
2.2	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL NA ESFERA DO BDTD E REPOSITÓRIO DA CAPES	32
2.2.1	<i>Motivações e expectativas na formação inicial do licenciando em música</i>	32
2.2.2	<i>Saberes docentes pedagógico-musicais</i>	34
2.2.3	<i>Articulação entre teoria e prática</i>	34
2.2.4	<i>Currículo</i>	35
2.2.5	<i>Diversidade e humanização na formação inicial do licenciando em música</i>	36
2.3	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL NAS REVISTAS DA ABEM E ANPPOM	36
2.3.1	<i>Relação da formação inicial do professor de música com as políticas públicas</i>	37
2.3.2	<i>Formação inicial do licenciando em música e os documentos norteadores</i>	37
2.3.3	<i>Perspectivas do licenciando para atuação no espaço escolar</i>	38
2.3.4	<i>Saberes docentes</i>	38
3	TRAJETÓRIA LEGISLATIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA	40
3.1	O CONTEXTO BRASILEIRO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES ESPECIALISTAS EM MÚSICA: DO PERÍODO IMPERIAL À ERA VARGAS	40
3.2	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN 4.024/1961 E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM MÚSICA	46

3.3	A LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB 5.692/1971 E A FORMAÇÃO POLIVALENTE	47
3.4	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LBBNE 9.394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – RESOLUÇÃO CNE/CES 2/2004	48
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	50
4.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): GÊNESE E PROPOSIÇÕES BASILARES	50
4.2	ABORDAGEM ESTRUTURALISTA OU TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)	56
4.3	A PERTINÊNCIA DO ENFOQUE QUALITATIVO NA INVESTIGAÇÃO	60
4.4	LÓCUS E PARTICÍPES DA PESQUISA	61
4.4.1	<i>Caracterização dos partícipes da investigação</i>	62
4.5	INFORMAÇÕES ACERCA DAS ETAPAS DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	65
4.5.1	<i>Instrumentos de recolha e tratamento de dados da primeira etapa: Pesquisa documental</i>	67
4.5.2	<i>Segunda etapa: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o IRAMUTEQ</i>	67
4.5.3	<i>Terceira etapa: Entrevista Semiestruturada e Análise de Conteúdo (AC)</i>	69
4.5.4	<i>O processo de recolha de dados: o itinerário no locus de pesquisa, a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a realização das entrevistas semiestruturadas</i>	71
5	RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	75
5.1	O CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: BREVE CARACTERIZAÇÃO	75
5.2	O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: ANÁLISE DO PERFIL CURRICULAR 8805-1	76

5.3	IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UFPE	83
5.4	ANÁLISE DO CONTEÚDO E ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO: LISTA DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS ESFERAS BDTD, REPOSITÓRIO CAPES E REVISTAS ABEM E ANPPOM	115
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)	117
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	120
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	122
	APÊNDICE E – RESULTADO DA ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS MÚLTIPLAS DE PALAVRAS FORNECIDAS PELO SOFTWARE IRAMUTEQ A PARTIR DA EXPRESSÃO INDUTORA “FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA”	123
	APÊNDICE F – RESULTADO DA NUVEM DE PALAVRAS FORNECIDAS PELO SOFTWARE IRAMUTEQ	126
	APÊNDICE G – RESULTADO DA ANÁLISE DE SIMILITUDE MEDIANTE A EXPRESSÃO INDUTORA “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA” GERADA PELO SOFTWARE IRAMUTEQ	128

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no Núcleo de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e teve como fito compreender as representações sociais de formação docente pelos licenciandos em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

O despertar pelo estudo advém da nossa formação acadêmica enquanto discente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia. No curso de Pedagogia foram desenvolvidas pesquisas de âmbito educacional no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e no Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE), em que foi empregada a Teoria das Representações Sociais (TRS) como suporte teórico-metodológico. De 2007 a 2011, momento em que estávamos cursando a Licenciatura em Música na UFPE, o debate a respeito da formação inicial do professor de música para atuação na educação básica ganhava novos contornos a partir da aprovação, em 18 de agosto de 2008, da Lei nº 11.769/08¹ que insere a música como componente curricular obrigatório nas instâncias escolares brasileiras (BRASIL, 2008).

Vale salientar que outros documentos continuam em vigor ofertando indicações oficiais no tocante à implantação da música nos currículos e também para a práxis pedagógica, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Como apontam Figueiredo e Meurer (2016), a elaboração e promulgação do referido documento – Lei 11.769/08 – para a esfera musical foi fruto de um intenso movimento nacional dos pesquisadores e educadores musicais que analisaram a ausência de uma legislação específica para um dos componentes integrantes da arte (música) nos currículos escolares.

Nunes (2019) destaca a alteração nos currículos e projetos pedagógicos que regem a formação inicial nos cursos superiores de licenciatura em música no Brasil para o atendimento dos desafios existentes na educação básica como um dos múltiplos espaços de atuação para o educador musical.

¹ Posteriormente, a Lei nº 13.278/16, aprovada em 2 de maio de 2016, alterou o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996 no tocante ao ensino de arte: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Neste sentido, a formação do licenciando em música, de acordo com Penna (2007), evidencia-se como um processo contínuo de construção e reconstrução do saber pedagógico e musicológico que se organiza em torno de aprendizagens vivenciadas em cada contexto musical presente nos múltiplos espaços de atuação do educador musical.

Esse diálogo entre teoria e prática, ou seja, o universo oficial apreendido nas universidades com os cursos de formação inicial e a prática experienciada no universo do saber pedagógico tem apresentado lacunas, desequilíbrios e fragmentações, uma vez que não existe uma harmonia entre ambos (teoria e práxis).

Consoante Pereira e Subtil (2012), o curso em licenciatura em música é o espaço por excelência para a profissionalização docente, onde é oferecido ao indivíduo os alicerces metodológicos para sua formação e atuação profissional em que a práxis pedagógica musical e a formação teórica sólida constituem-se elementos indissociáveis no processo de ampliação cultural e humanização dos discentes.

Nessa direção, compreender as representações sociais que são concebidas e transportadas pelos licenciandos em música, no que se refere à formação acadêmica do educador musical, concorre para o exercício da ação e reflexão crítica, permitindo assim aos profissionais da área trabalhar com diferentes contextos e possibilidades de ensino-aprendizagem de música.

Em face da problematização explicitada acima, buscamos com isso responder à seguinte questão: Quais as representações sociais de formação que os licenciandos de música constroem durante o percurso acadêmico?

A pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender o processo de formação inicial de professores de música, com base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em Música da UFPE. Como **objetivos específicos** elencamos: (i) analisar o perfil curricular do curso de licenciatura em música da UFPE; (ii) identificar o conteúdo e estrutura interna das representações de formação inicial; (iii) analisar o conteúdo e a estrutura interna das representações construídas pelos discentes.

Sendo a representação determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em dada realidade, é importante, para compreendê-la, a análise do contexto onde foi gerada. Assim, o estudo das representações sociais é um referencial teórico-metodológico que permite que se investigue “como se formam e como funcionam os sistemas de referência para classificar pessoas e grupos, e interpretar a realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008. P.18).

No que se refere ao âmbito educacional, Gilly (2001) destaca a importância das representações sociais para a compreensão dos fenômenos educacionais e um novo caminho para explicação de como os fatores sociais agem no processo educativo e afetam seus resultados. Madeira (2009) enfatiza a contribuição da teoria para o levantamento de problemáticas educacionais, e Mazzotti (2007) salienta a contribuição da teoria para a formulação de políticas que orientem as ações dos atores individuais e institucionais que participam do processo educativo.

O presente estudo dissertativo está estruturado em seis partes, quais sejam: a introdução onde foram apresentadas as justificativas pessoal e acadêmica da pesquisa, os objetivos geral e específicos, e as opções teórico-metodológicas para o percurso da investigação. O segundo capítulo contém aspectos fundamentais da formação do professor especialista em música e da educação musical embasados dos estudos de Bellochio (2003, 2016); Del Ben (2003a, 2003b); Penna (2007, 2014). Explicita-se a perspectiva dos saberes docentes de Tardiff (2010), como também apresenta a revisão de literatura, isto é, o estado do conhecimento no tocante à temática tomando como referência as produções científicas em versão *online* em âmbito nacional, com o objetivo de se ter uma visão do que vem sendo pesquisado nos relatos científicos sobre o objeto de pesquisa.

O capítulo três apresenta um breve panorama histórico-legislativo da formação inicial de professores especialistas de música no Brasil até a atual configuração em licenciatura em música.

No capítulo quatro apresentamos uma breve análise da origem, dos conceitos e proposições basilares da Teoria das Representações Sociais (TRS) e do Núcleo Central (TNC). Em seguida, é descrito o itinerário teórico-metodológico do estudo, correlacionando e justificando a opção pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais com a natureza qualitativa da investigação, assim como os informes a respeito da seleção e caracterização do campo empírico e dos partícipes da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo cinco expomos e discutimos os achados oriundos da análise documental, da identificação e apresentação do campo semântico – análise de frequências múltiplas e nuvem de palavras – e, por fim, a identificação e análise do conteúdo e estrutura interna que empregamos na análise de similitude e a nuvem de palavras de onde emergiram as representações sociais que norteiam a formação inicial de professor de música.

Por fim, nas considerações finais retornamos ao percurso da investigação onde apresentamos as respostas aos objetivos propostos, assim como elencamos novos questionamentos elaborados a partir dos resultados obtidos.

2 FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O século XIX representou um avanço significativo na estrutura organizacional da sociedade moderna com o advento das novas tecnologias, com o desenvolvimento científico, político, econômico e cultural. Essas transformações se refletiram na constituição do novo cidadão, nas formas de convivência, nas relações interpessoais e no universo do trabalho, como aponta Imbernón (2006).

Neste sentido, a educação, que historicamente tem sido objeto de discussão na literatura educacional, é colocada em destaque nesse novo cenário, visto que a mesma encontra-se em consonância com os princípios veiculados pela globalização e possui como finalidade a formação de cidadãos e o alocamento destes nas diversas posições sociais conforme sua capacidade, assim como na propagação e reprodução do conhecimento e da cultura.

Nessa conjuntura complexa e multifacetada em que se configura a educação dos seres humanos, Gatti et al (2019) e Bellochio (2003) destacam que a formação do professor emerge como um domínio de conhecimento investigativo interligado ao contexto social e histórico, abrangendo as perspectivas dissemelhantes que permeiam e complexificam as relações socieducacionais. Cumpre frisar como particularidades centrais a formação inicial e continuada, a prática pedagógica, história e social das disciplinas escolares, o currículo, o relacionamento entre docentes e discentes e as condições de desenvolvimento do trabalho.

Bicudo (2003) salienta a relevância antropológica da temática formação de professores, pois revela características do ser humano, além da sua importância do ponto de vista epistemológico, ético, econômico, social e histórico.

Epistemológico por tratar, necessariamente, de assuntos concernentes, quer seja do ponto de vista da sua construção, quer seja daquele da sua produção no âmbito do pedagógico, envolvendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Ético ao ter como fim a educação de outros, o que envolve aspectos da escolha pelo outro e respectiva responsabilidade, bem como aspectos relativos à interferência na história da sociedade em que o trabalho educador é realizado. Social e histórico na medida em que da formação do professor fazem parte constitutiva a estrutura e o funcionamento da sociedade e toda a história que, por meio da tradição carrega o etos de um povo, seus anseios e valores. Econômico pois, em uma visão mais pragmática, a qualidade da formação do professor reflete na formação do cidadão socialmente ativo no âmbito do mundo político e do trabalho (p. 10-11).

No Brasil, Santos (2002) indica que nas últimas décadas a produção acadêmica a respeito da formação inicial tem crescido vertiginosamente “por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa” (p.

89). Na esfera da educação musical as discussões e produções a respeito do tema formação inicial de professores de música tem ganhado mais espaço na literatura acadêmica nas últimas décadas, como informam Bellochio (2003), Mateiro (2003) e Del Ben (2003b), englobando diferentes enfoques teórico-metodológicos, espaços de atuação, articulação com os outros domínios do conhecimento e os saberes disciplinares.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, CNE/CES 2/2004 determina que a licenciatura em música deve almejar como perfil desejado no sujeito as seguintes finalidades:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p.2).

Penna (2007) menciona que esse espaço de formação profissional fornece o direito formal e institucional de lecionar nas diversas esferas de atuação que a área “tem defendido e construído, em um árduo processo” (p. 50). Esses múltiplos espaços de atuação, isto é, onde “se aprende e se ensina música” (DEL BEN, 2003b, p. 30), configuram-se como uma das particularidades da formação do professor de música. Instâncias de educação básica, escolas específicas de música, ONGs, conservatórios, igrejas, aulas particulares e orquestras constituem domínios de atuação formal e não formal do licenciado em música.

A autora supracitada ainda elenca outras especificidades do “ser professor de música” embasada em investigações recentes atreladas às propriedades da educação musical. Antes de adentrarmos nessas especificidades convém situar a constituição da educação musical como um “campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontro(s) entre a(s) música(s) e a(s)educação(ões)” (BELLOCHIO, 2016, p 11). Esse encontro amplo e complexo, marcado pela intersecção dessas duas áreas do conhecimento, possui como objeto de investigação as relações e a compreensão entre os indivíduos e a música, bem como os múltiplos processos e formas de apropriação e transmissão dos conteúdos musicais considerando os diversificados contextos e espaços onde ocorre a educação musical, como assinala Del Ben (2003a) e (2003b).

Del Ben (2003b) apud Arroyo (1999) demonstra as propriedades que denomina de musicológicas e pedagógicas que compõem e entrelaçam o conhecimento pedagógico-musical, quais sejam:

[...] às várias disciplinas dedicadas ao estudo da educação e das músicas. No primeiro caso, entre outras, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da

Educação; no segundo, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia, História, Teoria Musical são alguns exemplos (DEL BEN, 2003b apud ARROYO, 1999, p. 40).

Retomando a discussão a respeito das particularidades da formação inicial do professor especialista em música elencadas por Del Ben (2003b), frisamos a efetivação da prática pedagógica atrelada ao percurso da formação inicial e a intersecção dos saberes essenciais - saber pedagógico e musicológico – à docência em música.

As produções vinculadas a temática dos saberes docentes tem crescido vertiginosamente e desempenham papel de destaque na reformulação dos cursos de formação de professores na esfera brasileira, como apontam Almeida e BIAJONE (2007). Essas produções, consoante os autores aludidos, objetivam:

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292).

Os estudos atrelados à difusão dos saberes docentes emergem em meados da década de 1980, inicialmente na América do Norte, fruto do intenso movimento dos pesquisadores ligados à profissionalização docente que possuía como intento a fundamentação e renovação dos conhecimentos profissionais do professor, oferecendo, assim, uma nova perspectiva epistemológica para o ofício da docência.

Nessa direção as investigações concluíram que a base da profissão docente não se restringia apenas à vertente da vocação para o ofício da docência e a formação teórica de cunho reprodutivista de conteúdos no processo ensino-aprendizagem (visão tecnicista) como um agente movido por forças sociais (visão sociologista), mas também a um *corpus* de conhecimentos, habilidades e saberes que os docentes precisam ter para a atuação em situações que envolvem a práxis pedagógica.

No Brasil, início da década de 1990, os resultados das produções internacionais referentes à identidade profissional, aos saberes docentes e à formação inicial desenvolvida pelos grupos norte-americanos *Holmes Group (1986)* e o *Carnegie Forum*, impulsionaram o debate a respeito das reformas político-formativas latino-americanas. A crise da profissionalização do ofício docente brasileira estava atrelada ao enfoque da desqualificação profissional, ao afastamento entre os saberes dos professores inseridos no lócus educativo e os pesquisadores universitários e a valorização dos saberes provenientes do trabalho docente. (TARDIFF, 2010).

No tocante à esfera das investigações referentes aos saberes docentes na formação inicial tem-se como precursores os estudos do canadense Maurice Tardif (2002), o norte-americano Lee Shulman (1986, 1987), e o canadense Clemont Gauthier et. al (1998). Dentre os autores brasileiros destacam-se as produções de Selma Garrido Pimenta (2007). Como já pontuamos acima, Maurice Tardiff, considerado o principal precursor da temática dos saberes docentes no Brasil, classifica o saber como uma esfera ampla que engloba um repertório de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes particulares a cada docente, ou seja, o chamado saber, de saber-fazer e de saber-ser.

O professor precisa dominar um conjunto de saberes para que possa lidar com as particularidades de seu trabalho, saberes estes que devem ser garantidos na sua formação. Vale ressaltar, garantidos na sua totalidade e em seu caráter de conjunto, e não de modo parcial ou incompleto.

Com base nas sínteses de investigações estrangeiras o autor estrutura a caracterização dos saberes profissionais do docente, como veremos a seguir. Em primeiro lugar, convém destacar que os saberes profissionais dos professores são temporais, uma vez que são adquiridos através do tempo e desenvolvidos no âmbito do processo da vida profissional no decorrer da carreira do docente. Segundo, os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque se originam de diversificadas matrizes, quais sejam: cultura pessoal, conhecimentos disciplinares, didáticos, pedagógicos, curriculares, e na experiência individual e coletiva no trabalho. Os saberes docentes também são personalizados e situados, visto que o docente se constitui como “um ator social, que tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. (TARDIF, 2010, p 265).

Partindo da ideia da pluralidade dos saberes, isto é, do “saber plural, provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 54), o autor descreve e classifica coerentemente quatro tipo de saberes docentes no que se refere à associação com sua natureza diversificada de origem, fontes de aquisição e as relações estabelecidas entre esses saberes e os professores. A seguir, no quadro 3, apresentaremos uma síntese da tipologia dos saberes docentes utilizados pelos professores no contexto educativo, consoante a perspectiva de Tardif (2010).

QUADRO 1 - TIPOLOGIA SABERES DOCENTES CONFORME TARDIF (2010)

SABERES	CONCEITO	FONTES DE AQUISIÇÃO
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores destinados à formação científica ou erudita dos professores.	Cursos de graduação, mestrado, doutorado, formação continuada, palestras e seminários.
Saberes pedagógicos	Conjunto de “doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p. 37).	Cursos de licenciaturas; disciplinas didáticas, pedagógicas e metodológicas.
Saberes curriculares	Conjunto de “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38).	Livros didáticos, documentos normativos (diretrizes curriculares), livro didático e planos de aula.
Saberes disciplinares	Conjunto de saberes específicos integrados à formação (inicial e contínua) sob forma de disciplinas.	Instituições de ensino superior; disciplinas de conteúdos específicos (ex: música).
Saberes experienciais	Conjunto de saberes desenvolvidos no exercício da prática de sua profissão. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).	Contexto de atuação profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif (2010) e Araújo (2016).

Os estudos vinculados à formação inicial do professor de música empregando o referencial teórico dos saberes docentes representam em investigação desenvolvida por Henstschke (2006) uma nova perspectiva e um conjunto de possibilidades no debate científico da profissionalização do professor de música. A autora aponta que o debate fundamentado nessa perspectiva vem colaborando no desvelamento do “repertório de conhecimentos” que envolvem tanto a qualificação profissional quanto a identificação da ação pedagógica no “desenvolvimento de programas formativos sólidos, comprometidos com a realidade educacional brasileira” (p.57). Tais elementos contribuem para o desenvolvimento e o reconhecimento da concepção da profissionalidade na docência em música nas instituições de ensino superior do país.

Como já foi aludido anteriormente, duas particularidades da formação inicial do professor especialista em música estão atreladas aos saberes docentes. No tocante à primeira,

frisamos que a concepção das propostas formativas das licenciaturas em música devem envolver a articulação dos saberes disciplinares, ou seja, os conhecimentos musicológicos com os saberes pedagógicos apreendidos e vivenciados por intermédio das experiências nos distintos espaços de atuação do educador musical. Bellochio (2003) menciona que essas propostas devem se encontrar equilibradas e em consonância com a formação de um profissional diferenciado e apto para atuar com a realidade dos distintos espaços, tempos e contextos de ensino-aprendizagem mediante um processo permanente de “(re)construção de uma identidade pessoal e profissional” (p.20).

No que se refere ao segundo elemento, Del Ben (2003b) e Bellochio (2003) ressaltam que na concepção de desenvolvimento profissional do docente o saber prático realizado constantemente junto às situações concretas do ensino no decurso da formação acadêmica contribui para a formação de profissionais do ensino que superam o modelo da racionalidade técnica. No caso específico da formação inicial de professores especialistas em música, a superação da ênfase dos saberes disciplinares – musicológicos – em detrimento dos saberes pedagógicos e experienciais (práticos).

Del Ben (2003b) destaca que o processo de formação deve propiciar a concepção de um educador musical como agente prático reflexivo e mobilizador de saberes que faz e pensa a música mediante a (re)construção de suas próprias concepções e ações de ensino, “com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa” (p. 30).

2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

O presente tópico tem como fito apresentar e analisar por intermédio de categorias² a produção científica nacional concernente à formação inicial do professor de música, tomando como alicerce as dissertações e teses contidas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)³, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, publicações científicas da Revista Opus da

² A análise da produção científica será feita consoante a Análise de Conteúdo, na modalidade Categorial proposta por Bardin (1977).

³ Em:< <http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em 13 de setembro de 2019.

⁴ Disponível em:< <http://bdtb.ibict.br/vufind>>. Acesso em 20 de outubro de 2019

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)⁵ e da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)⁶.

Para tal propósito optamos por realizar um mapeamento bibliográfico de cunho exploratório do tipo estado do conhecimento, com o intuito de obter uma visão do que vem sendo pesquisado nos relatos científicos, na identificação das lacunas oriundas dos estudos e onde a temática em questão pode contribuir com o avanço da produção científica.

Morosini e Fernandes (2014) apontam que

[...] o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

No âmbito da formação de professores o estudo de André (2010) menciona que nas últimas décadas expandiram-se as produções científicas que abordam a temática da formação docente na investigação educacional brasileira, indicando assim a consolidação de uma esfera de estudos autônoma que orienta o trajeto dos estudantes da área.

A eleição das bases de dados e revistas aludidas anteriormente se justifica na medida em que atende aos seguintes parâmetros: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES são espaços que congregam relatos de pesquisas científicas na íntegra, de diferentes áreas do conhecimento no âmbito de pós-graduação em nível nacional e internacional.

As revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Revista Opus da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) são esferas expressivas de veiculação nacional e internacional de pesquisas de caráter teórico no domínio da educação musical. Ressaltamos que atualmente as fontes que privilegiamos para esta revisão bibliográfica veiculam suas produções científicas em versão *online*.

Estabelecemos o recorte temporal de 15 anos, ou seja, de 2004 a 2019, para a “triagem do corpus” (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 43). O período demarcado se ampara nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES, nº 2/2004), que consolidam a articulação entre a teoria e a prática desde os primórdios da formação inicial em nível superior do professor de música, já preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CES, nº

⁵ Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index> >. Acesso em 27 de outubro de 2019.

⁶ Disponível em: < <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista/revistaabem> >. Acesso em 10 de outubro de 2019.

1/2002).

A ordenação do estudo de pequeno porte consistiu no seguinte percurso: a) delimitamos o descritor “formação de professores em música” no título, resumo e palavras-chave das teses, dissertações e artigos das bases de pesquisa mencionadas; b) a leitura exploratória de todas as pesquisas científicas que continham os referidos descritores e que se aproximavam do objeto de pesquisa; c) categorização do material bibliográfico onde chegamos a um quantitativo de 18 trabalhos⁷, sendo 11 identificados no BDTD e no Repositório da Capes, e 7 nas Revistas da ABEM e ANPPOM. Vejam-se tais dados nas Tabelas 1 e 2 abaixo:

TABELA 1 - ORDENAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO REPOSITÓRIO CAPES E BDTD NO PERÍODO DE 2004 A 2009

Bases	2007	2008	2009	2011	2014	2015	2017	2018	Total
BDTD/Capes Dissertações	-	1	-	1	1	1	1	-	5
BDTD/Capes Teses	1	-	2	-	1	1	-	1	6
Total	1	1	2	1	2	2	1	1	11

Total de Dissertações e Teses defendidas com o descritor aludido nas duas bases: 872

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA ABEM E ANPPOM NO PERÍODO DE 2004 A 2019

Bases	2004	2005	2006	2007	2010	2012	2015	Total
ABEM	1	1	1	1	1	1	1	7
ANPPOM	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	1	1	1	1	1	1	7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Para melhor sistematização e análise dos dados os estudos contemplados foram estruturados em dois núcleos com suas respectivas categorias, como se verifica a seguir.

⁷ Evidenciamos que a dissertação de Nascimento (2015) constava nas bases BDTD e Repositório da Capes; as Teses de Almeida e Batistão (2009) constavam nas publicações da ABEM.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL NA ESFERA DO BDTD E REPOSITÓRIO DA CAPES

QUADRO 2 - CATEGORIAS DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS DO BDTD E REPOSITÓRIO CAPES

Categorias	Autores/ano de publicação de trabalho	%
Categoria 1 – Motivações e expectativas na formação inicial do licenciando de música	Oliveira (2011)	27,7%
	Silva (2014)	
	Oliveira (2015)	
Categoria 2 – Saberes docentes pedagógico-musicais	Azevedo (2007)	18,18%
	Nascimento (2015)	
Categoria 3 – Articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da formação inicial na licenciatura em música	Batistão (2009)	18,18%
	Daenecke (2017)	
Categoria 4 – Currículo	Gomes (2008)	18,18%
	Gomes (2018)	
Categoria 5 – Diversidade e humanização na formação inicial do licenciando em música	Almeida (2009)	18,18%
	Severino (2014)	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.2.1 Motivações e expectativas na formação inicial do licenciando em música

Os relatos de pesquisa ordenados neste primeiro agrupamento apresentam como cerne de estudo os aspectos socioculturais, motivacionais e as pretensões profissionais do licenciando referente ao percurso formativo inicial. Foi o maior agrupamento encontrado representando 27,7% do total das investigações⁸.

Silva (2014) e Oliveira (2015) buscaram nas teses de doutoramento investigar as orientações motivacionais acadêmicas dos discentes de licenciatura em música no tocante à formação inicial. As investigações tiveram como arcabouço teórico a Teoria da

⁸ As referências das produções científicas no âmbito do BDTD, Repositório Capes, ABEM e ANPPOM estão inseridas no Apêndice A.

Autodeterminação proposta por Derci e Ryan (1985), e o Modelo de Expectativa de Valor a partir das ideias de Eccles, O'neil e Wigfield (2005)⁹.

A Teoria da Autodeterminação apresenta um panorama multidimensional da motivação humana por intermédio dos constructos da desmotivação, motivação intrínseca (interna) e a extrínseca (externa). O Modelo de Expectativa e Valor propõe que os indivíduos possuem expectativa na realização de dissemelhantes tarefas e atribuem valores às atividades em que se empenham. As expectativas estão atreladas às convicções de competência, dificuldade, esforço e valores que movem os sujeitos a se elencar ou se distanciar de uma determinada atividade.

No que concerne aos resultados, Silva (2014) apontou que os coeficientes que motivam os partícipes estão ancorados na aprendizagem, relação dialógica professor/aluno, valorização da educação musical como uma esfera de trabalho e na práxis pedagógica musical. A precariedade do processo de ensino foi elencada como fator predominante para a desmotivação discente quanto à sua trajetória acadêmica.

Oliveira (2015) conclui que a motivação quanto à formação inicial dos licenciandos em música brasileiros se distingue quando são consideradas as variáveis demográficas, institucionais e pessoais. Todos os sujeitos da pesquisa assinalaram evidência de confiança e otimismo na formação inicial. Todavia metade dos entrevistados demonstrou desinteresse no que se refere à atuação em instâncias escolares da educação básica.

Oliveira (2011) pretendeu compreender como os licenciandos em música de uma universidade estadual de Minas Gerais inter-relacionam a formação inicial com a dimensão sociocultural, indicando as principais expectativas e aspirações profissionais desses estudantes. Os achados da pesquisa de Oliveira (2011) revelaram o distanciamento entre o plano idealizado do curso, ou seja, as concepções e planejamentos vigentes, e a estrutura curricular do projeto político-pedagógico da licenciatura em música da universidade.

No que diz respeito aos discentes, os resultados apontam construção e reconstrução de perspectivas profissionais devido à adequação a circunstâncias e alinhamento ao que é oferecido pelo curso. O exercício profissional na educação básica parece distante da realidade dos licenciandos na medida em que são vislumbradas outras possibilidades de atuação como a educação superior e outros espaços não formais.

⁹ Mencionamos nesta investigação que não tivemos acesso direto às produções bibliográficas dos autores aludidos nos relatos de pesquisa integrantes do estado de conhecimento.

2.2.2 Saberes docentes pedagógico-musicais

A esfera dos saberes docentes abrangeu 18,18% da produção total dos relatos científicos, assim como as demais categorias. Os estudos focalizaram o estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como dois momentos específicos no desenvolvimento, articulação e socialização dos saberes docentes.

Gatti (2011) e Gabriel, Pereira e Jesus (2018) destacam que o contato com o cotidiano escolar propiciado pelo PIBID e o estágio supervisionado são decisivos no percurso formativo inicial do licenciando, uma vez que são criadas ferramentas teórico-práticas de caráter inovador na resolução de conflitos oriundos do processo ensino-aprendizagem.

No tocante às produções acadêmicas, a dissertação de Nascimento (2015) procurou investigar a constituição dos saberes docentes na trajetória formativa do estudante de música, identificando sua natureza e analisando a articulação desses saberes e as contribuições do PIBID nesse processo.

Já a tese de Azevedo (2007) se propôs a investigar a mobilização e socialização dos saberes docentes na ação pedagógica no decorrer da atividade de estágio. As pesquisas referenciadas adotaram como aporte teórico e subsídio das discussões os trabalhos de Maurice Tardif (2002; 2013) e Clemont Gauthier et al. (1998).

Os dados do estudo de Nascimento (2015) evidenciaram que o PIBID se constitui como um apetrecho articulador e consolidador na construção e reconstrução dos saberes docentes do licenciando em música na conjuntura real da sala de aula. Os achados de Azevedo (2007) apontaram uma estrutura particular e uma relação dialética entre os saberes mobilizados e socializados. Ambos são experienciais e contêm dados identificados como saberes da ação pedagógico-musical.

2.2.3 Articulação entre teoria e prática

Os relatos de pesquisas analisadas se debruçaram sobre a investigação na relação entre a teoria apreendida no curso de formação inicial e a práxis experienciada no cenário pedagógico.

O estudo de dissertação de Daenecke (2017) buscou compreender como os licenciandos em música percebem a formação inicial e sua articulação com o ensino. O aporte teórico empregado foram os estudos sobre a profissionalidade desenvolvidos por Maria do Céu Roldão.

Os achados indicaram o reconhecimento da licenciatura em música como um curso que está ordenado em três estruturas dissemelhantes e desarticulado quanto aos saberes: música,

educação e educação musical. Outro fator evidenciado nos resultados é a necessidade de vivência da práxis pedagógico-musical no estágio supervisionado como condição de articular teoria e prática. Por último, a investigação aponta para a consolidação da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores, apesar da desarticulação entre as três estruturas citadas anteriormente.

A tese de doutorado apresentada por Batistão (2009) investigou a influência da *Apreciação Musical Expressiva (AME)* no desenvolvimento da articulação entre teoria e prática durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em música. A *Apreciação Musical Expressiva* envolve diversificadas formas de ouvir, comportar e responder a um determinado estímulo musical. Os resultados da investigação revelaram a influência significativa da proposta docente aludida na instauração de mediação entre teoria e prática na medida em que o partícipe da investigação estreitou as relações com os discentes, estabeleceu contatos didáticos atrelados à conjuntura educacional e refletiu sobre sua práxis cotidiana.

2.2.4 Currículo

As investigações acadêmicas examinadas na presente revisão bibliográfica apresentam como núcleo produções que apontam reformulações curriculares (Gomes, 2008) e a adição de novas perspectivas curriculares no âmbito da educação infantil para a licenciatura em música (Gomes, 2018).

O trabalho dissertativo de Gomes (2008) buscou investigar as perspectivas filosófico-pedagógicas do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná. O debate teve como foco a reforma da matriz curricular do curso de licenciatura em música em relação ao curso de educação artística e ao projeto político-pedagógico da referida instituição de ensino superior investigada.

Os dados demonstraram a confluência entre a perspectiva filosófica do projeto pedagógico em vigência e a práxis docente por parte dos partícipes da investigação (docentes e discentes ingressantes). Contudo, no que diz respeito à interdisciplinaridade, o relato científico demonstra a incongruência e fragmentação da vinculação entre teoria e prática, pois os docentes desconhecem a realidade dos diversos espaços de atuação dos docentes em música.

Gomes (2018) procurou compreender como vem ocorrendo o processo de incorporação, quais são as perspectivas e os rumos didático-pedagógicos na educação infantil que norteiam os currículos das instituições federais nordestinas que ofertam a licenciatura em música. A autora conclui na tese que apesar de a educação musical infantil ser de extrema importância,

materializando-se em disciplinas, cursos de extensão e eventos realizados, o que prevalece nos cursos é a práxis pedagógica repetida e desvestida de arcabouço teórico, inviabilizando, assim, a reflexão e o avanço nas pesquisas que tratam da educação musical infantil.

2.2.5 Diversidade e humanização na formação inicial do licenciando em música

A categoria diversidade e humanização é composta pelos trabalhos de Almeida (2009) e Severino (2014). Essas investigações versam sobre a formação inicial do licenciando na óptica da diversidade e humanização.

Almeida (2009) buscou investigar em que condições os licenciandos em música estão sendo habilitados para lidar com a diversidade presente na textura social. A autora tomou por arcabouço teórico a teoria crítica pós-moderna a partir de Boaventura de Sousa Santos (2005). Os resultados indicam que o conhecimento monocultural integra o projeto institucional dos cursos de formação em música, impossibilitando assim o exercício das relações dialógicas pautadas na diversidade.

Severino (2014) investigou a maneira de oportunizar uma educação humanizadora da formação do educador musical. Embasado nos pressupostos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Ernani Maria Fiori, o estudo conclui: para que o educador musical seja amoroso, respeitoso e dialógico, isto é, um educador humanizado, faz-se necessário que no percurso da formação docente os pilares da valorização e do respeito humano enquanto ser no mundo devam ser enfatizados na promoção de uma educação musical crítica e reflexiva.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL NAS REVISTAS DA ABEM E ANPPOM

QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS DAS REVISTAS ABEM E ANPPOM

Categorias	Autore/ano de publicação	%
Categoria 1: Relação da formação inicial do professor de música com as políticas públicas	Montandon (2012)	28%
	Quadros Júnior e Costa (2015)	
Categoria 2: Formação inicial do licenciando em música e os documentos norteadores (Currículo e o Projeto Político Pedagógico)	Queiroz e Marinho (2005)	28%
	Penna (2007)	

Categoria 3: Propostas de formação inicial do licenciando em música para atuação no espaço escolar	Cereser (2004)	28%
	Penna (2010)	
Categoria 4: Saberes docentes	Hentschke; Azevedo; Araújo (2006)	14%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.3.1 Relação da formação inicial do professor de música com as políticas públicas

Os artigos provenientes deste agrupamento discutem a implementação e a relação das políticas públicas com a realidade dos cursos de licenciatura em música no país. A referida categoria apresentou 28% da produção total, assim como as categorias 2 e 3.

As produções científicas de Montandon (2012), e Quadros Júnior e Costa (2015) focalizam, na devida ordem, os Programas: PIBID e o Pró-Docência. Estes programas, na óptica dos autores, constituem-se como principais incentivadores na carreira docente. As pesquisas objetivaram apresentar o percurso histórico dos programas, como também as finalidades, idiosincrasias, diferenças e articulações com as instâncias federais de ensino superior que ofertam a licenciatura em música.

A primeira pesquisa aponta em conclusão algumas inquietações no tocante aos investimentos para a realização e avaliação dos projetos supracitados, isto é, a materialização das ações já previstas nas diretrizes curriculares, a relação hierarquizada entre concepção e aplicação dos projetos e, por fim, a expansão da oferta do PIBID no interior e na modalidade de ensino EaD.

Os resultados da análise exploratória da segunda investigação revelaram música sendo a linguagem artística mais contemplada nos projetos, a necessidade de formação específica por parte dos coordenadores para atuação nos subprojetos, proporcionando, desse modo, a consolidação da formação pedagógica dos licenciandos e a hegemonia na concessão de bolsas para as instituições superiores da região Nordeste.

2.3.2 Formação inicial do licenciando em música e os documentos norteadores

Duas produções científicas foram agrupadas nesta categoria. Seus estudos objetivaram analisar e discutir os enfoques norteadores (Projeto Político Pedagógico e Currículo) que têm orientado a formação inicial do professor de música diante dos desafios da prática pedagógico-musical que ocorre na instância escolar regular.

Queiroz e Marinho (2005) debruçaram-se especificamente nos documentos norteadores que embasam a concepção do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Penna (2007) analisou três propostas curriculares de licenciaturas que se fundamentam nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.

Os achados dos autores revelam que os cursos de formação de professores de música devem proporcionar aos discentes os conhecimentos éticos e metodológicos no âmbito educacional atrelados a uma base musical (Queiroz e Marinho, 2015) e postura reflexiva e crítica tanto para o docente quanto para o discente, pois para ensinar música não basta apenas tocar, mas capacitar-se mediante uma licenciatura para pôr em prática as propostas curriculares idealizadas (Penna, 2007).

2.3.3 Perspectivas do licenciando para atuação no espaço escolar

Os artigos reunidos neste agrupamento possuem como eixo de discussão as concepções dos modelos de formação do professor de música e sua adequação no que se refere às demandas pedagógico-musicais.

Cereser (2004) buscou discutir a partir da ótica dos licenciandos as perspectivas, enfoques e modelos de formação inicial de professores de música consoante Pérez Gomes. Penna (2010) analisou os modelos de formação inicial embasados na racionalidade técnica – o docente desempenha uma função meramente técnica – e a racionalidade da prática – o professor adota uma postura de reflexão sobre a prática.

Os resultados das pesquisas evidenciam a contraposição entre a formação inicial embasada nos moldes da racionalidade técnica – corporificada principalmente nos currículos das instâncias de ensino superior – e a racionalidade reflexiva com ênfase na prática – construída e compartilhada coletivamente através da articulação entre teoria e prática.

2.3.4 Saberes docentes

O agrupamento aludido representou apenas 14% da totalidade de trabalhos analisados. O artigo de Hentschke; Azevedo e Araújo (2006) objetivou apresentar as peculiaridades e situar o leitor acerca dos debates dos saberes docentes como um dos elementos que caracterizam e definem a profissão docente.

Tomando por embasamento teórico os trabalhos de Schulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998), e Pimenta (1999), o escrito evidenciou a necessidade de ampliação da

gama de estudos que envolvem os saberes para melhor compreensão e aprofundamento dos processos de formação, prática pedagógica e aproximação entre teoria e prática entre pesquisa e ação docente.

Podemos concluir a partir do estudo bibliográfico de pequeno porte que apesar das investigações a respeito da temática da formação docente do educador musical se concentrar na esfera da formação inicial, não encontramos nenhum relato de pesquisa que empregou como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Reitera-se, assim, a relevância do estudo, pois além de as representações sociais permitirem compreender os sistemas e crenças que permeiam o processo de formação docente na cultura própria dos grupos, elas são um guia para a ação de comportamentos e condutas dos indivíduos, como aponta Abric (2000).

3 TRAJETÓRIA LEGISLATIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

O presente capítulo tem como intuito apresentar um breve panorama histórico-legislativo da formação inicial de professores especialistas de música no Brasil até a atual configuração em licenciatura em música, tendo como esfera de atuação do licenciado as instituições públicas de ensino. Para atingir o objetivo proposto articulamos o cenário educacional da formação de professores de música com a legislação que orientava cada período histórico para subsidiar a discussão a que nos propomos na presente investigação.

Reiteramos que apesar de tomarmos dois dispositivos legislativos que enfocam reformas na escola normal como marcos iniciais da incursão histórica e também (em alguns momentos) fazemos menção ao padrão que orientava a formação musical do professor normalista, este relato de pesquisa não tem como finalidade analisar a formação do professor normalista – polivalente – que ministra o ensino de música nas séries iniciais.

3.1 O CONTEXTO BRASILEIRO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES ESPECIALISTAS EM MÚSICA: DO PERÍODO IMPERIAL À ERA VARGAS

A gênese da institucionalização da educação pública brasileira emerge na primeira metade do século XIX, no Brasil Império (1822-1889). Nesse período a sociedade brasileira vivenciava um momento de transição concernente à conjuntura político-econômica onde o padrão econômico rural-agrícola sustentado pela escravidão aos poucos experimentava um pequeno surto de industrialização fortemente influenciada pela expansão do capitalismo e das ideias liberais de cunho eurocêntrico, como aponta Aranha (2006).

A criação de um sistema de instrução pública gratuita para todos era fundamental para o desenvolvimento social e econômico desse novo perfil de nação brasileira traçada a partir da Assembleia Constituinte de 1823. Nessa direção, foram criadas as escolas normais responsáveis pela formação dos docentes que iriam atuar nas instâncias elementares (atualmente os anos iniciais e primeiros anos do ensino fundamental), e secundárias (equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio), sob a incumbência das províncias (futuros estados) após a promulgação do Ato Adicional de 1834.

Todavia, consoante Tanuri; Aranha (2006) e Saviani (2009), alguns fatores contribuíram para a ausência de êxito no percurso desses primeiros ensaios de formação de professores provinciais, a saber: a impossibilidade de constituir um sistema unificado educacional devido à

descentralização do ensino, disparidade orçamentaria e administrativa das províncias. As deficiências didáticas se materializaram na presença do currículo ultrapassado e prescritivo, na falta de qualificação docente, na infraestrutura precária e por vezes na inexistência de discentes.

Os estudos que abordam o percurso histórico-normativo da formação do professor de música no referido período, consoante Fucks (1991), apontam um “silenciamento”, ou seja, escassas informações nas produções científicas e registros da época. Apesar de o ensino de música apresentar-se como componente complementar da instrução primária e secundária nos Artigos 47 e 80, do Decreto Imperial nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 (Reforma Couto Ferraz), não é mencionada a formação específica do professor de música que atuará nos estabelecimentos de ensino, indicando assim a necessidade de qualificação docente.

Com o advento da República o país adota a “forma republicana, o regime representativo e o governo presidencial” (Artigo 6, Inciso II da Constituição Republicana de 1891), sustentado pelos ideais liberais e positivistas que influenciam o projeto de educação a ser instaurado. Nesse sentido é proposto um sistema de instrução pública de caráter universal, laico e obrigatório na “preparação de homens instruídos, capacitados e úteis para o desenvolvimento econômico do país, pautados na racionalização científica e nas práticas mais modernas” (JARDIM, 2009, p. 17, apud REIS FILHO, 1995).

Dentro dessa conjuntura político-educacional o interesse pela formação docente se avoluma, favorecendo assim a expansão das escolas normais que são consolidadas e expandidas (TANURI, 2000) pelos estados descentralizados. Essa descentralização só petrificou a escolarização tradicional e dualista que foi implantada no Regime Imperial: a educação primária e profissional era reservada para a grande massa da população predominantemente rural analfabeta e composta de ex-escravos. Para a elite oligárquica era designado o ensino secundário de caráter propedêutico, que tinha como objetivo o acesso dessa camada ao ensino superior (ARANHA, 2006).

Gatti (2019) aponta que esse descompasso histórico da origem entre a formação docente para os anos iniciais (primário) e específico (secundário) e os respectivos anos de ensino “deixou marcas sociais de valor acadêmico e social que se refletem até os dias atuais” (p. 95).

A institucionalização da formação do professor de música, no que concerne aos preceitos normativos, tem como marco oficial o **Decreto n. 27, de 12 de março** de 1890 (**GRIFO NOSSO**), que “reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas”, e o **Decreto 982, de 8 de novembro de 1890**, que “altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal” (Brasil, 1890).

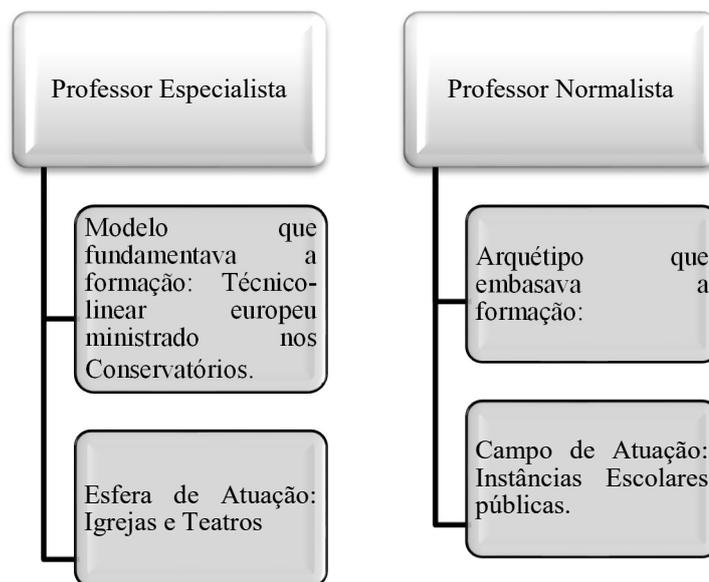
A disciplina música passa integrar o currículo do futuro professor normalista “como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos” (JARDIM, 2009, p. 17).

Assim como o projeto de educação pública brasileiro foi importado do protótipo francês voltado para “consolidar e expandir a supremacia dos grupos dominantes” (TANURI, 2000, p. 64), a preparação do professor de música para lecionar nas instâncias escolares públicas estava embasada no “ensino teórico com forte ênfase no canto coletivo, não havendo espaço para as músicas nacionais”. (FUCKS 1991, p. 98).

Ainda em consonância com o padrão eurocêntrico, Loureiro (2001) relata a constituição das instituições especializadas no ensino de música e formação de professores – conservatórios¹⁰ - na metade do século XIX. Fucks (1991) e Harnoncourt (1988) descrevem o conservatório como uma produção burguesa de feição europeia voltada para a educação musical das elites, cujos métodos possuem uma estrutura peculiar.

A formação do professor de música no final do século XIX até o início da década de 1930 é marcada por dois panoramas distintos, como afirmam Loureiro (2001) e Fucks (1991) no quadro 4:

QUADRO 4: PANORAMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DE 1930



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

¹⁰ O Conservatório Musical do Rio de Janeiro foi instituído a partir do Decreto Imperial nº 238, de 27 de novembro de 1841, tendo como fundador Francisco Manuel da Silva (1795-1865). Por intermédio do Decreto 4.759, a então Escola Nacional de Música transforma-se na Escola de Música atualmente vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No início do período republicano os debates renovadores oriundos do movimento nacionalista – encabeçado pela elite e os intelectuais brasileiros – se intensificam em prol de um projeto de nação modernizador desvinculado economicamente e culturalmente do eurocentrismo. Campos (2015) afirma que esse novo modelo social estaria vinculado ao universo americano, tendo como cerne a saúde e a educação na promoção “das desejadas mudanças estruturais na sociedade brasileira” (p.32).

Na educação também se iniciava certo “entusiasmo e otimismo” pedagógico, como alega Nagle (1974) a partir da propagação do ideário escolanovista em 1932. Este, por sua vez, se encontrava esteiado no término do dualismo educacional, na promoção da educação como direito biológico do indivíduo, sendo a instância escolar essencialmente pública, laica, obrigatória e igualitária. Nessa nova óptica educacional o acesso e a valorização das artes se tornam um dos ingredientes de democratização e homogeneização da cultura nacional e parte da formação integral do indivíduo.

O fortalecimento do discurso nacionalista no âmbito artístico tem como resultado a realização da Semana da Arte Moderna em 1922, no estado de São Paulo. A necessidade de difusão do ofício musical com características de valorização e defesa da identidade nacional do folclore e da música popular ocasionou um “momento de grande inovação e ruptura estética” (FUCKS, 1991, p. 64) com a gênese de duas metodologias antagônicas de ensino musical e formação de professores que perdurariam nos anos 30 e metade dos anos 40, a saber: o canto orfeônico e a iniciação musical.

No contexto político, a proposta nacionalista que fora concebida no último quartel do século XIX se materializa no terceiro decênio do século XX, com a Revolução de 1930, instante em que a educação musical desempenha a função de veicular o projeto político-educacional nacional varguista.

Consoante Loureiro (2001):

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino de música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando o ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio a determinar sua difusão por todo o país (LOUREIRO, 2001, p. 55).

Nessa conjuntura, Fucks (1991) e Queiroz (2012) destacam a sistematização e a regulamentação de políticas educacionais para a educação musical, tendo marco o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931¹¹ que “dispõe sobre a organização do ensino secundário”

¹¹ O Decreto nº19. 890 encontra-se inserido na Reforma Francisco Campos. No decorrer do Governo Provisório (1930-1934), o Ministério da Educação e Saúde Pública promulgou sete decretos de caráter nacional, com a finalidade de estruturar organicamente o ensino secundário, comercial e superior.

(BRASIL, 1931) inicialmente para o Rio de Janeiro (Distrito Federal). Posteriormente a obrigatoriedade do ensino musical se estendeu para todos os estabelecimentos de ensino subordinados ao Ministério da Educação e Saúde Pública, como indica o artigo 11 do Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934 que “dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico” (BRASIL, 1934).

O canto orfeônico¹² foi inserido como conteúdo cívico-pedagógico musical obrigatório no currículo nacional nos estabelecimentos de ensino público do país. De idiossincrasia ideológico-utilitarista, a prática orfeônica tinha como intuito desenvolver nos educandos os sentimentos patrióticos, a disciplina, os valores morais, o prazer pela atividade laboral, além de propalar a música brasileira e formar uma massa nacionalista ouvinte.

Heitor Villa-Lobos, músico-modernista e adepto do movimento escolanovista, assume em 1932 a direção da SEMA¹³, a pedido do então secretário de educação Anísio Teixeira, com a incumbência de instituir o ensino de música nas instituições escolares em harmonia com os pressupostos da Escola Nova que defendia o ensino público gratuito, laico e obrigatório para todos. Nesse cenário era atribuída uma importância das artes para a esfera educacional e, por conseguinte, o direito de todos ao acesso à música, visto que era considerada como uma necessidade humana, como destacam Campos (2015) e Martinoff (2017).

Coube à SEMA, sob o comando de Villa-Lobos (1932-1941), a iniciativa de “planejar, orientar e desenvolver o ensino de música nas escolas” (CAMPOS, 2015, p. 34), bem como a capacitação emergencial dos professores de música devido à ausência de profissionais para atuação nos espaços escolares. Dessa forma foram criados os cursos rápidos organizados primeiramente em um esquema de cursos de férias com duração de um mês em todas as capitais do país e, posteriormente, com reuniões semanais obrigatórias nas quais eram repassados de maneira prática a metodologia e técnica empregadas no canto orfeônico. A respeito disso Fucks (1991) afirma:

esta massa anônima, que seria obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo desta metodologia cujos objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística (p.119-120).

¹² Oriundo do movimento *Orphéon* ou movimento das sociedades corais, o canto orfeônico foi uma atividade bastante propagada na Europa no decorrer do século XIX. Baseava-se no trabalho oral definido como canto em grupo que não exige conhecimento vocais apurados ou classificação das vozes.

¹³ Campos (2015) aponta que a SEMA foi criada por intermédio do Decreto nº 3.763, de 01 de fevereiro de 1932, inicialmente com a nomenclatura de Serviço de Música e Canto Orfeônico. Posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto nº 4.837, de 08 de setembro de 1933 ao Departamento de Educação do Distrito Federal com a denominação de Superintendência da Educação Musical e Artística.

Devido à expansão do projeto vilalobiano que se adequara aos moldes do autoritarismo e nacionalismo instaurados pelo Estado Novo, à ausência de professores de música no atendimento da grande demanda das escolas e à capacitação específica – grande parte dos docentes era oriunda da Escola Normal – que objetivasse atender os pressupostos “formação moral e cívica e o patriotismo” (CAMPOS, 2015, p. 37), por intermédio do Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). De acordo com Loureiro (2001):

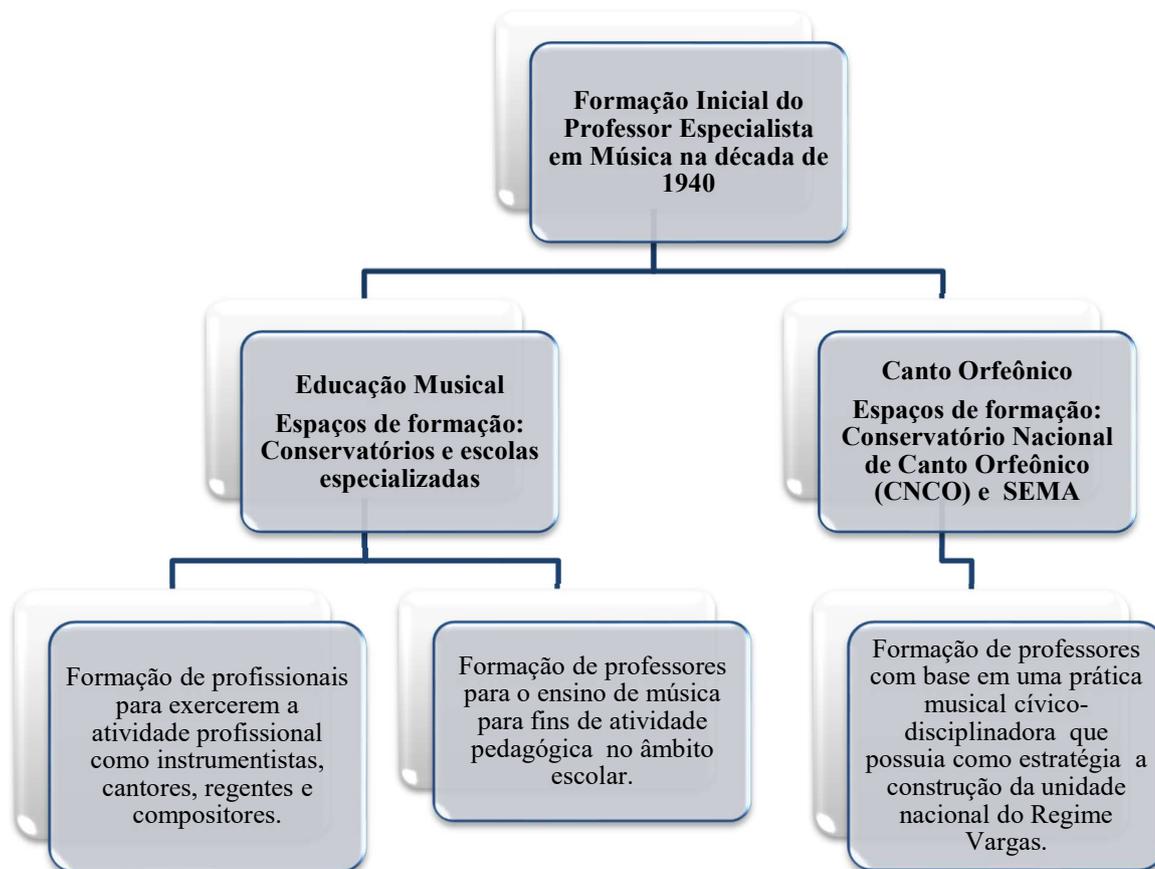
Além da formação de professores para o ensino do Canto Orfeônico de nível primário e secundário, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico deveria promover a pesquisa visando a restauração das obras de arte brasileira e, mais especificamente, promover a gravação em discos do hinário nacional de músicas patrióticas e populares para serem cantadas por todas as escolas do país (p. 59).

O Decreto-Lei nº 9.494 de 22 de julho de 1946 – Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico – configura-se como o primeiro documento norteador em âmbito federal no tocante à formação de professores especialistas de música (CAMPOS, 2015), uma vez que possui como finalidade “formar professores de canto orfeônico; proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico e incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (BRASIL, 1946, p. 01).

Contudo, o declínio do canto orfeônico inicia-se com mudanças político-culturais que se traduzem na queda do Estado Novo (1937-1945), no término do modernismo e na saída de Villa-Lobos, em 1944, do comando da SEMA. Fucks (1991) afirma que com isso a SEMA inicia o processo de diminuição da educação musical que materializa-se na ausência de rigidez da orientação e realimentação diretiva dos professores de música. Fonterrada (2005) destaca as dificuldades na frequência desses professores nos cursos de formação, visto que os cursos eram ofertados unicamente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e as proporções do país impossibilitavam a assiduidade desses docentes. Por fim, vale salientar a fragilidade no rigor e controvérsias dos modos de implementação dos procedimentos básicos do projeto.

Convém ressaltar que no decorrer da década 1940 a educação musical no formato erudito se configura como outra vertente concomitante ao canto orfeônico na formação de professores de música difundida nos conservatórios e escolas especializadas consoante os estudos de Esperidão (2011) e Campos (2015). As propostas dessas duas vertentes eram divergentes com relação às concepções de formação, ensino, público e espaços de atuação, como podemos observar no quadro 5:

QUADRO 5 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM MÚSICA NA DÉCADA DE 1940



Fonte: Elaborado pela autora com base em Esperidão (2011) e Fucks (1991).

3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN 4.024/1961 E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM MÚSICA

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, não houve alterações quanto à inclusão da música como componente curricular. A estrutura tradicional de ensino foi preservada consoante a Constituição Federal Brasileira de 1946: ensino pré-primário – ministrado em escolas maternais ou jardins-de-infância (Art. 23); ensino primário com quatro séries, podendo ser acrescido mais dois anos com as técnicas de artes aplicadas (Art. 26); o ensino médio com dois ciclos – ginásial com 4 anos e o colegial com 3 anos – ambos conglobando o ensino secundário, formação de professores para atuação no ensino primário e pré-primário e técnico – industrial, agrícola e comercial (Artigos 35 e 47), e por fim, o ensino superior (Art. 66).

Com relação à música, não há menção específica na referida LDB, posto que apenas no artigo 38 são referenciadas as atividades optativas no ensino médio de iniciação artística,

ficando a cargo das instituições escolares a opção das linguagens artísticas (música, dança, artes cênicas e artes visuais) a serem trabalhadas nos seus currículos. O Parecer 383/62, do Conselho Federal de Educação, estabelece a estrutura dos cursos de educação musical que tratam da formação de professores de música em nível superior, cujo currículo adotava como referência o modelo “3+1”, que consoante Saviani (2009), vigorava o esquema de “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” [...] e um ano para a formação didática” (p.146).

O Parecer 571/69 deu gênese à Resolução nº 10/69. Pires (2003) e Campos (2015) destacam a reestruturação e modificação da nomenclatura de curso de professor de educação musical para licenciatura em música.

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

3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB 5.692/1971 E A FORMAÇÃO POLIVALENTE

Após uma década, a LDB nº 4.024 de 1961 é modificada pela Lei Federal nº 5.692 de 1971, gestada no decorrer do regime militar. A “inspiração de cunho liberal” que caracterizava o documento normativo de 1961, como salienta Saviani (1996), cede espaço para o viés educacional tecnicista que objetivou reformar a educação básica brasileira dentro dos moldes da profissionalização, ou seja, a qualificação para o mercado de trabalho e preparo para o exercício consciente para a cidadania, como indica o artigo 1º da Lei nº 5.692/71.

A partir da Lei 5.692/71, a organização do ensino foi modificada sendo que o ensino primário e ginásial foi aglutinado num curso de 1º grau totalizando 8 anos para crianças e adolescentes na faixa etária de 7 e 14 anos, extinguindo os exames de admissão; criou-se o 2º grau – ensino médio – com duração de três ou quatro séries, como demonstram os artigos 18 e 22. Os currículos eram definidos pelo Conselho Federal de Educação em âmbito nacional, dividindo-se em componentes curriculares diversificados e obrigatórios. Com relação aos conteúdos obrigatórios, o artigo 7º apresenta as disciplinas de “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde [...] dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”(BRASIL, 1971, p. 7).

Os conteúdos relacionados à esfera de música passam a integrar outras linguagens artísticas – artes plásticas, desenho e artes cênicas – no ensino de arte na educação artística.

Cumpra salientar que no texto normativo Campos (2015) e Queiroz (2012) destacam a indefinição e os equívocos na interpretação da lei. Seria a educação artística disciplina, matéria, atividade ou esfera de estudos? Quais conteúdos integrantes das quatro linguagens artísticas?

Observa-se, conforme os apontamentos de Fucks (1991), que tal estrutura da ministração do ensino das artes se insere no regresso e oficialização da perspectiva da prática polivalente pelo movimento denominado pró-criatividade difundido pelo Brasil pela escolinha de arte, e no caso específico da música pelo método de educação musical de Liddy Chiaffarelli Mignone no Conservatório Brasileiro de Música, na década de 1950. Tal tendência é caracterizada pela metodologia do “laissez-faire” onde se observa a criatividade e expressão por intermédio da liberação ds emoções “intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar” (FUCKS, 1991, p. 137). Fonterrada (2005) salienta que a ministração das aulas pelos professores de música “caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolvem a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitam aleatoriamente pelas diferentes áreas” (p. 202).

Em 1973 são aprovados dois documentos normativos que, conforme Penna (2014), gradualmente demarcam a esfera da educação artística no que tange à formação inicial do professor de música:

Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração -, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral com habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Pláticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFEnº 1284/73 – BRASIL, 1982, p. 33-41).

3.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LBBNE 9.394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – RESOLUÇÃO CNE/CES 2/2004

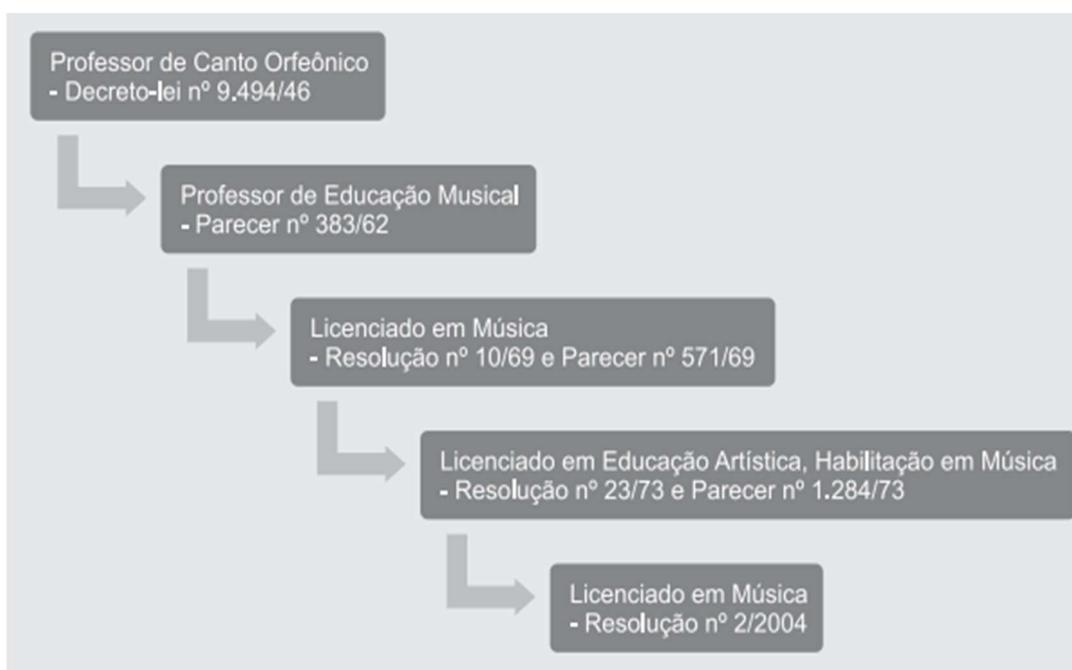
Finalizado o regime ditatorial brasileiro (1964-1985) e com a aprovação da Carta Magna em 1988, instaura-se no início da década de 1990 um conjunto de reformas político-educacionais de cunho neoliberal que objetivaram a ascensão do desenvolvimento social, político, educacional e econômico do país. Após 8 anos de tramitação e acirradas discussões em 20/12/1996 é aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 que consolidou “novas perspectivas e diretrizes em relação à organização, formação, atuação docente, componentes curriculares [...] nos diferentes níveis educacionais” (QUEIROZ, 2012, p. 32).

Verifica-se com relação ao ensino da arte, o parágrafo segundo do artigo 26º, postula o obrigatoriedade na educação básica do componente curricular arte, especialmente em suas expressões regionais. Contudo, no parágrafo seis do mesmo artigo, fica mantida mantida a indefinição e multiplicidade das linguagens artísticas, como podemos verificar “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996, p.10).

Quanto à formação inicial dos professores de música, no referido documento não existe nenhuma menção a especificidade da área. A LDB de 1996 apenas determina no artigo 62 como exigência mínima de formação que esta seja realizada em nível superior de graduação plena nas universidades e institutos superiores de educação (Art. 62). Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) que representam um divisor na formação do professor especialista em Música, uma vez que normatiza em caráter específico a formação inicial e transformam as “licenciaturas plenas em educação artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música” (PENNA, 2014, p.137)

A seguir, na figura 1, observa-se uma panorama histórico da legislação no tocante a formação inicial do professor de música.

FIGURA 1 – PANORAMA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA



Fonte: Campos (2015).

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção apresentaremos uma breve análise da origem, dos conceitos e proposições basilares da Teoria das Representações Sociais (TRS) e do Núcleo Central (TNC). Em seguida descreveremos o itinerário teórico-metodológico do estudo, correlacionando e justificando a opção pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais com a natureza qualitativa da investigação. Explicitaremos, também, informes a respeito da seleção e caracterização do campo empírico e dos partícipes da pesquisa, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados.

4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): GÊNESE E PROPOSIÇÕES BASILARES

Há exatamente 60 anos a obra seminal de doutorado *La Psicanálise: son image et son public* (1961)¹⁴ formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici apresentou os fundamentos epistemológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). O referido estudo desenvolvido no final da década de 1950 objetivou analisar o modo como os grupos populares da sociedade parisiense representavam o fenômeno da psicanálise e procuravam “estruturar diferentes tipos de comunicação sobre esse objeto, através dessas diferentes formas.” (DUVEEN, 2015, p.17-18), por intermédio do senso comum.

A matriz conceitual proposta por Moscovici emerge na segunda metade do século XX como uma das contribuições mais duradouras no processo de renovação teórico-metodológica da psicologia social de herança norte-americana. Essa vertente se apresentava como uma subárea da psicologia geral, cujos estudos teóricos relacionados ao indivíduo tinham como cerne o comportamentalismo e o cognitivismo, afastando o mesmo do seu contexto sociocultural e histórico, como apontam Alexandre (2004) e Almeida (2014).

Por sua vez, ainda consoante os autores supracitados, a corrente da psicologia social gestada na Europa – vertente que Moscovici integra – se afasta dos trabalhos de procedência experimentalista e behaviorista, pois compreende que o indivíduo e os fatos históricos e sociais não podem ser analisados de maneira estanque, isto é, unicamente em termos de processamento de informações, mas em constante articulação e relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

¹⁴ A obra “*La psicanálise: son image et son public*” foi primeiramente publicada em 1961 e revisada na reedição de 1976.

A noção de representação social da obra moscoviciana se inspira no estudo pioneiro de representações coletivas¹⁵ do sociólogo francês David Émile Durkheim (1858-1917). O termo está inserido como um dos elementos da esfera sociológica sendo empregado no desenvolvimento e explicação dos fenômenos coletivos, quais sejam a ciência, a religião e o pensamento mítico. Esses elementos se traduzem em fatos sociais. Dizendo de outra maneira, são formas estáveis de consciência coletiva em uma dada textura social que tem como função transmitir a herança dos antepassados e orientar aquilo que faz com que “as sociedades se mantenham coesas, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração.” (DUVEEN 2015 p.14).

Alexandre (2004) e Crusoé (2004) pontuam que para a perspectiva funcionalista durkheimiana havia uma dissemelhança no que se refere à fundamentação das regras que comandam os estudos dos fenômenos coletivos e individuais. Os primeiros seriam de domínio da sociologia, cujo pensamento seria resultado da produção de uma “multidão de espíritos” que em regime de colaboração no decorrer das gerações “associaram, misturaram e combinaram suas ideias e seus sentimentos.” (DURKHEIM, 1975, p. 246).

Já as leis que regem os fenômenos ou representações individuais estão inseridas na esfera da psicologia. A individualidade humana é constituída a partir do coletivo presente na sociedade, e por isso se encontra em um nível secundário, posto que a “unidade” social se mostra em ascendência sobre a “unidade individual.” (ALMEIDA, 2014).

Buscando construir uma teoria sociopsicológica capaz de abranger os mecanismos psicológicos e sociais que atuam na gênese do fenômeno representacional, bem como estabelecer uma reversão entre a ótica “psicologizante” individualista da psicologia americana e a visão “sociologizante” de Durkheim, como afirmam Crusoé (2004) e Alves-Mazzotti (2000), Moscovici situa a Teoria das Representações Sociais (TRS) nas fronteiras “*carrefour*” entre as esferas da psicologia e sociologia, preocupando-se fundamentalmente com a “inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das RS, um conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

Na construção dessa nova esfera psicossociológica, Sá (2004) aponta que apesar de Moscovici tomar inicialmente como um primeiro “abrigo conceitual” (SÁ, 2004, p.23) a sociologia de Durkheim, alguns aspectos contrastavam com a gama de novos fenômenos detectados.

¹⁵ O termo foi mencionado pela primeira vez no prefácio da segunda edição da obra “*Les règles de la méthode sociologique*”, traduzido para o português “*As regras do método sociológico*” em 1895.

Salientamos que inicialmente o conceito de representações coletivas incorporava um conjunto diversificado de conceitos coletivos reunidos historicamente pela humanidade. Moscovici diverge dessa perspectiva, pois concebe as representações sociais como “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Outro ponto a destacar diz respeito à cisão entre o universo interno e externo do sujeito, bem como o seu ofício na sociedade. A sociologia de Durkheim concebe que os indivíduos estão submissos a um controle imposto por uma ideologia dominante na qual o sujeito é visto apenas como processador e reproduzidor passivo dessa herança coletiva. Segundo Moscovici, o sujeito desempenha um papel ativo e autônomo no desenvolvimento da sociedade contemporânea da mesma maneira que é criado por ela, como destacam Sá (2004) e Almeida (2014).

Alves-Mazzotti (2000) explica:

Em sua atividade representativa, o indivíduo não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói, e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreende-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material, p. 59.

Por último, frisamos a importância dos grupos na criação e no fluxo das representações sociais. Alves-Mazzotti (2000) destaca que em uma dada estrutura social os grupos e interações entre pessoas não podem ser compreendidos *a posteriori* na seleção e no emprego das informações que se deslocam na sociedade. De maneira oposta à proposição sociológica de Durkheim acima descrita, os grupos são tidos como instâncias sociais responsáveis pela criação, plasticidade e mobilidade das representações contemporâneas emergentes (SÁ, 2004).

Moscovici (2012) afirma que coexistem dois universos dissemelhantes de pensamento que circulam na sociedade, quais sejam o universo consensual e o universo reificado. A esfera reificada é representada por um grupo restrito de especialistas circunscritos em organizações preestabelecidas que desempenham funções distintas de acordo com o nível de qualificação, ou seja, o saber científico predomina nesse âmbito como também determina o acesso desses integrantes.

O universo consensual, por sua vez, é composto de indivíduos e grupos provenientes de diversificadas esferas de conhecimentos, sem determinação de algum tipo de competência específica, e que partilham da liberdade de se expressar no compartilhamento de ideias e visões de mundo por intermédio do senso comum. Sá (2002) destaca que nesse domínio de atividades intelectuais inseridas na interação social são produzidas as representações sociais, visto que a “matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais [...] provém dos universos

reificados” (SÁ, 2002, p.29) onde são elaboradas as teorias do senso comum. Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) situa-se no cruzamento dos universos consensual e reificado.

Delimitar uma concepção única e estática para a Teoria das Representações Sociais (TRS) não é de fácil apreensão, uma vez que são fenômenos sociais que devem ser compreendidos como entidades com uma vida própria a partir do seu contexto de produção, funções a que servem e formas de comunicação onde circulam, como destacam Jodelet (2001) e Moscovici (2015).

Moscovici (1978) define a representação social como “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais, que tem por função a elaboração de comportamentos entre os indivíduos. Jodelet (2001) conceitua o termo “modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos” (p.21).

Santana (2014) destaca alguns elementos que geralmente estão amalgamados ao conceito de RS, a saber: dinamicidade em relacionar-se com o mundo social e dimensões histórica e transformadora incorporando aspectos culturais, cognitivos e ideológicos.

No que concerne à sua dinamicidade, Valsiner (2015) destaca que as representações sociais desempenham papéis dinâmicos – tanto estabilizam como desestabilizam os estados dinamicamente estáveis das situações (equilíbrio coletivo). Esses papéis são necessariamente contraditórios – unindo os opostos no interior do mesmo todo.

As representações sociais não se estruturam isoladamente, uma vez que estão organizadas como processo dinâmico e criativo em que o real se torna concreto para o homem, isto é, o indivíduo se faz e se expressa como indivíduo social. Em cada indivíduo o processo de construção das representações sociais se dá por intermédio do movimento, ou seja, o homem como ser histórico e relacionado inicialmente conhece, se apropria, atribui sentido aos objetos e vai incorporando seus aspectos culturais, cognitivos, afetivos e ideológicos.

O campo de produção das representações sociais é o cotidiano onde as representações se constroem, no contato face a face e nas compartilhadas experiências vividas. Na relação como o outro e com o mundo é que elas se formam. Por intermédio de palavras, atitudes, ações, comportamentos e sentimentos vão se construindo formas de compreender o real, a si próprio, a realidade e o grupo no qual o indivíduo está inserido.

Para Moscovici (2012), a indissociabilidade sujeito/objeto é fundamental para a base da construção das representações. O processo de comunicação é o elo mediador dessa

construção, uma vez que é a interação do sujeito com o objeto que determina a construção e mobiliza a atividade cognitiva para compreender o mundo.

Moscovici (2015) afirma que o intuito da atividade de representar é transformar as ideias não familiares, isto é, o desconhecido dentro do universo científico em algo familiar, conhecido, conferindo-lhe sentido e inteligibilidade. Nessa direção, dois mecanismos sociocognitivos dialeticamente relacionados, denominados por Moscovici como “os dois processos maiores” são responsáveis pela gênese e transformação da representação: a objetivação (*objectivation*) e a amarração/ancoragem (*ancrage*).

A objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante” (ALVES-MAZZOTTI, 2008) por onde a abstração de uma ideia ou conceito não familiar é transformada em algo concreto. Moscovici (2015) afirma que o processo une a ideia de não familiaridade contida em um universo puramente intelectual e remoto com a realidade, tornando-se diante dos nossos olhos físico e acessível.

Jodelet (1990) descreve três etapas que balizam a objetivação, quais sejam: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. A primeira etapa corresponde à seleção e descontextualização de informações e dos saberes que circulam a respeito de um objeto por um grupo social. Empregando condicionantes normativos e culturais, os grupos realizam a triagem dessas informações preservando apenas aquilo que condiz com seu universo de valores.

O resultado da triagem é a constituição da segunda etapa que Moscovici intitula de “núcleo ou esquema figurativo”, isto é, uma estrutura conceitual fruto da reprodução de uma estrutura imaginante onde “os conceitos teóricos serão constituídos em um conjunto gráfico e coerente, que permitirá compreendê-los de forma individual e nas suas inter-relações.” (MORERA, *et al*, 2015, p. 1163).

Por fim, a etapa da naturalização confere uma realidade plena às figuras, aos conceitos e elementos do pensamento que anteriormente se inseriam no nível de abstração. Crusoé (2004) define o processo de naturalização como:

A concretização de um saber que se faz “real” e “natural” em um grupo social, à medida que um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo penetra no meio social enquanto o grupo constrói sua realidade (p. 20).

A ancoragem corresponde ao mecanismo de integração e transformação cognitiva dos elementos não familiares – ideias, acontecimentos e imagens – em uma rede de categoria familiar de um grupo. Alves-Mazzotti (2000) e Sá (2004) descrevem a ancoragem como o processo que se encarrega de enraizar ou amarrar o social da representação ao seu objeto.

Moscovici (2015) afirma que a ancoragem envolve dois mecanismos distintos, todavia interligados: a classificação e nomeação para as “coisas que não são classificadas e que não possuem nome [...] não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p.61).

Na classificação retemos um determinado objeto que nos causa estranheza em uma rede de significações e comportamentos permitidos por um grupo e confrontamos se o objeto de representação deve ou não ser integrado na classe em questão. Ao sintonizarmos o algo novo ao sistema de pensamento existente libertamos o perturbador do anonimato, atribuímos-lhe um nome e o incluímos em um “complexo de palavras específicas, par localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura.” (MOSCOVICI, 2015, p. 66).

Atualmente o constructo teórico original proposto por Moscovici em 1961, onde estão inseridas proposições basilares da TRS, bem como conceitos e funções, favoreceu o surgimento de pelo menos quatro correntes teóricas complementares. Esses desdobramentos de acordo com Sá (1998), são compatíveis com a “perspectiva moscoviciano” (p.72), que por sua vez, permitiu aprofundar o funcionamento de certas estruturas e diversificar as alternativas no tocante à metodologia na resolução de um problema de pesquisa orientado pela TRS.

A abordagem culturalista ou processual se destaca dos demais desdobramentos pela manutenção fiel à “grande teoria” (Sá, 1998). Tendo Denise Jodelet em Paris como principal expoente, a referida corrente avança na sistematização e discussão teórica das representações sociais, pois analisa a gênese da representação social. Também organiza a definição do conceito, assim como especifica as peculiaridades das representações, consoante Anadon e Machado (2011), quais sejam: sua construção e partilhamento social; sua estrutura prática de concepção, o domínio das esferas – social, ideal e material – a prescrição de comportamentos e das comunicações.

O desdobramento societal ou genético proposto por Willem Doise apresenta uma abordagem tridimensional “ou paradigma das três fases” (ALMEIDA, 2009, p.727) para o estudo das representações sociais. Em consonância com o constructo original de Moscovici (1961, 1976), sobretudo no que refere aos processos dinâmicos da comunicação – difusão, propagação e propaganda – presentes na elaboração das representações sociais.

Doise (2002) indica que a primeira hipótese corresponde à identificação do campo comum das representações sociais, ou seja, o partilhamento entre os distintos sujeitos inseridos na sociedade a respeito de crenças, valores, opiniões e afetos de um objeto social. A segunda hipótese diz respeito a identificar e explicar os princípios organizadores das tomadas de posições individuais, tais como suas variações mantidas com relação a um dado objeto de representação. Por fim, a terceira hipótese apresenta as diferenças nas posições individuais

observadas nas representações sociais como resultado do processo de ancoragem em outras realidades simbólicas e coletivas. Almeida (2009) destaca que esse processo se explicita nas “hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição”(p.728).

A perspectiva dialógica apresentada por Ivana Marková (2006) possui uma contribuição relevante para a teoria das representações sociais no que diz respeito ao ofício da linguagem e da dialogicidade e comunicação posicionadas no cerne da psicologia social. A perspectiva dialógica articula as concepções de *themata* e a comunicação com os conceitos de ancoragem e objetivação, como aponta Moscovici (2012).

O desdobramento estrutural de Aix-en-Provence desenvolvido por Jean Claude-Abric em 1976 e complementado pelo Grupo do Midi possui como cerne os estudos dos processos sociocognitivos e estruturas das representações sociais. Na presente investigação optamos pelo emprego da referida abordagem, uma vez que a mesma propicia o acesso ao sistema central e às demais estruturas integrantes da representação social dos licenciandos em música.

4.2 ABORDAGEM ESTRUTURALISTA OU TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)

A Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural das representações sociais foi formalmente delineada a partir da tese de doutoramento do psicólogo francês Jean Claude-Abric, na *Université de Provence*, em 1976.

O autor apresenta o pressuposto de que a representação social está organizada ao redor de um núcleo estruturante que determina, concomitantemente, os sentidos e sua estrutura interna. Esse princípio organizador interno – núcleo central – não emerge isolado, mas em consonância com outras instâncias estruturais, isto é, o sistema periférico que desempenha papel decisivo no funcionamento da representação.

Vem sendo complementado por um conjunto de pesquisadores de Aix-en-Provence, localizado no sul da França, denominado *Grupo do Midi*, liderado por Jean Claude-Abric, Claude Flament, Christian Guimelli e Pierre Vèrges. O aludido desdobramento teórico é destacado por Sá (2002) como “uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” (p.52).

Sá (2002) sublinha a estreita relação da obra introdutória da referida abordagem com os estudos de cunho experimentalista conduzido pelo embrionário *Grupo do Midi* e pelo

próprio Abric, que buscou investigar o papel das representações nos processos de interação e comportamento.

Neste sentido, apesar da divergência entre os investigadores das representações sociais com o emprego do método experimental de laboratório na psicologia social, convém ressaltar que a gênese da abordagem estrutural descende do quadro experimentalista, sendo considerada por Far (1993) como “uma importante contribuição à metodologia da pesquisa em ciências sociais” (p.22), no que diz respeito ao enfoque diversificado de significados intrínsecos da textura social.

Sá (2002) aponta que a concepção de núcleo, assim como a de centralidade proposta pela abordagem estruturalista de Abric (1976, 1987) procede de duas investigações pioneiras da psicologia social moderna norte-americana, quais sejam, o estudo de Fritz Heider (1927) com os fenômenos de atribuição, isto é, “é a ideia que as pessoas têm tendência de atribuir os eventos que ocorrem em seu ambiente a núcleos unitários” (ABRIC, 1994b, p. 9), e a obra de Solomon Asch (1946), que trata “da formação de impressões sobre pessoas a partir de traços que lhes sejam atribuídos” (SÁ, 2002, p.64). Esses traços contidos nas impressões são classificados como centrais e periféricos.

Ainda consoante Sá (2002), Abric apreende de Heider a identificação dos sentidos que os núcleos unitários atribuem aos processos de percepção social. Já em relação à concepção teórica de Asch (1946), Abric consolida a convicção de organização da estrutura da representação com base em um núcleo central e elementos não centrais.

Sá (1996, 2002) pontua que outra procedência mais próxima das proposições basilares apresentadas pela teoria do núcleo central reside nas análises feitas por Moscovici na “grande teoria psicossociológica” no que se refere à noção de núcleo figurativo. O núcleo figurativo apresentado pela teoria das representações sociais corresponde a uma base de cunho imagético responsável pelo processo de formação das representações sociais onde são articulados “de uma forma mais concreta ou visualizável os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos” (SÁ, 1996, p. 65).

Mesmo Abric reconhecendo a existência do núcleo figurativo, Sá (2002) destaca o afastamento conceitual do núcleo central da teoria sugerida, visto que o mesmo não se restringe à esfera descritiva da construção representacional e o seu papel genético. O desdobramento estruturalista avança no estudo das representações sociais, uma vez que apresenta o núcleo central como princípio que atua no processo de organização dos elementos da representação dando-lhe sentido, como aponta Flament (1987).

De acordo com a teoria estrutural, as representações sociais são regidas por um duplo sistema cognitivo: o núcleo estruturante e o domínio periférico. Enquanto entidade unitária essa organização interna cumpre papéis distintos e possui características contraditórias, mas se complementa no estruturamento e funcionamento da representação, pois são “ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC, 1994c, p.77) como “consensuais, mas também marcadas por diferenças interindividuais”(p.78).

O *sistema central* – ou núcleo central – é o elemento primordial da representação constituído de um ou mais componentes que desempenham a incumbência de definir o significado e sentido da representação, organizar seus elementos e determinar a natureza do objeto e sua relação com o sujeito – ou grupo – garantindo a manutenção e continuidade do sistema de valores e normas que orientam o ambiente social e ideológico do grupo social, como indicam Abric (1994b) e Sá (2002).

A depender da natureza do objeto e da relação mantida com o grupo social, bem como o intuito da situação, o núcleo central pode assumir duas dimensões distintas, a saber: a *dimensão funcional* que privilegia na constituição no núcleo central os componentes atrelados às práticas sociais e condutas relativas, indispensáveis na execução de determinada tarefa; a *dimensão normativa* possui como cerne da representação circunstâncias que envolvem a esfera ideológica, social e socioafetiva. Esses elementos marcarão fortemente o sistema central, visto que “privilegia os julgamentos, estereótipos e opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 64).

O núcleo central é o componente mais estável da representação, uma vez que está vinculado à conjuntura histórica, sociológica e ideológica, como também à memória coletiva e ao sistema de normas vigentes partilhadas pelos sujeitos, constituindo assim a base comum por onde se define e efetiva a homogeneidade de um grupo social. Sá (2002) pontua que o desaparecimento do sistema central modificaria completamente a estrutura da representação conferindo-lhe um significado totalmente diferente.

O sistema central possibilita a realização de duas funções fundamentais: a *geradora* – componente que proporciona a criação e transformação dos significados dos outros elementos constituintes da representação; a *organizadora* – o núcleo central determinará a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. No cumprimento dessas funções o núcleo central ocupa uma posição privilegiada, pois é o elemento mais resistente à mudança visto que não muda “mesmo que a informação recebida o contradiga” (SÁ, 2002, p.63).

O *sistema periférico*, por sua vez, tem esquemas operatórios hierárquicos indispensáveis à existência da representação que se estruturam em volta do sistema central. Eles permitem a

adaptação e integração das experiências e das histórias individuais, ou seja, constituem o lado mais dinâmico, vivo, concreto e acessível da representação, atualizando-a e promovendo a interface das questões práticas da vida cotidiana com o núcleo central. Em outras palavras, “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano” (SÁ, 2002, p. 82, apud MORIN, 1994).

Abric (1998) aponta que os elementos periféricos respondem a cinco funções, quais sejam: i) *concretização*: é integrada por elementos diretamente atrelados ao contexto imediato onde ocorre a representação, promovendo o diálogo com o sistema central de modo compreensível e comunicável; ii) *regulação*: constitui a esfera móvel, flexível e evolutiva da representação, pois desempenha a atribuição em adaptar e integralizar à periferia as evoluções da situação em que determinado grupo se encontra confrontado; iii) *prescrição de comportamentos*: direciona as tomadas de posição como também atua na garantia do funcionamento imediato da representação por intermédio de esquemas estruturados pelo núcleo central; iv) *defesa*: componente que constitui o “para-choque” da representação, visto que protege o sistema central das circunstâncias internas e externas se houver a necessidade, como afirma Flament (1987). v) *modulações individualizadas*: o sistema periférico autoriza a elaboração das representações associadas a experiências e histórias dos indivíduos (Alves-Mazzotti, 2002).

Abric (1994b) e Sá (2002) destacam que durante algum tempo os componentes da periferia foram excluídos ou considerados circunstanciais e acessórios nas investigações experimentais desenvolvidas pelos pesquisadores do *Grupo do Midi* no tocante às proposições basilares da Teoria do Núcleo Central (TNC). Coube a Claude Flament e outros autores em investigações subsequentes a responsabilidade na correção de rumos e avanço na análise do papel do sistema periférico como elemento fulcral no funcionamento da representação, pois garante instantaneamente a “operação da representação como grade para decifrar uma situação” (ABRIC, 1994b, p., apud FLAMENT, 1989, p. 67).

No quadro 6 apresentamos a síntese das propriedades desse duplo sistema:

QUADRO 6: SÍNTESE DAS PROPRIEDADES DO SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO

Núcleo Central (NC)	Elementos Periféricos (EP)
Normativo	Funcional
Determina a homogeneidade do grupo	Sustenta a heterogeneidade do grupo
É composto por prescrições absolutas ou incondicionais	É constituído por prescrições condicionais

Está vinculado a conjuntura histórica, sociológica e ideológica, como também à memória coletiva partilhada pelo grupo.	É determinado pelas características individuais e integração de vivências cotidianas
Pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta	É evolutivo e sensível ao contexto imediato
Constitui-se a esfera não negociável da representação.	É a esfera mais acessível da representação
Estável, rígido e coerente.	Flexível, suporta as contradições
Resistente à mudança	Permite a transformação da representação
Gera a significação da representação e determina organização global de todos os elementos	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo; protege o sistema central

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alves-Mazzotti e Sá (2002).

4.3 A PERTINÊNCIA DO ENFOQUE QUALITATIVO NA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação se propõe a analisar as representações sociais de formação inicial dos licenciandos em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa estão esteiados na Teoria das Representações Sociais (TRS) cunhada por Serge Moscovici (1961), e na Abordagem Estruturalista proposta por Jean-Claude Abric (1976, 1994a, 1994b), que é considerada um desdobramento da teoria original.

Em consonância com o intuito do estudo e o aporte teórico elencado, compreendemos que a adoção da orientação qualitativa se enquadra no decurso da investigação, uma vez que a mesma se materializa na relação interativa entre o pesquisador e os atores sociais tendo o ambiente como principal fonte de informação.

A pesquisa qualitativa preocupa-se em investigar e interpretar meticulosamente os fenômenos sociais sempre considerando a esfera subjetiva, ou seja, “o espaço mais profundo das relações e ações humanas” (SOARES, 2013, p. 66), que envolve o “universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes [...], que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A pertinência e correlação do enfoque qualitativo tendo a teoria das representações sociais como aporte teórico-metodológico no estudo do objeto em curso, que é a formação inicial do professor de música, é justificada na medida em que ambas (abordagem qualitativa e TRS) permitem a aproximação e apreensão do investigador às produções simbólicas, quais sejam, sistema de valores, normas e símbolos dos atores sociais.

Esse universo abarcado de concepções heterogêneas é erguido e veiculado por intermédio das experiências e interações estabelecidas no cotidiano, cabendo ao investigador captar esses aspectos na óptica dos partícipes, isto é, “a maneira como os envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas” (ARAÚJO, 2016, p. 141), no tocante ao objeto investigado.

Sendo a formação do professor de música integrante do campo dos “fenômenos sociais educacionais” (TRIVIÑOS, 1987, p.126), esta se apresenta como objeto de representação visto que os partícipes (licenciandos) constroem, modificam e partilham seus sistemas de significações atribuindo sentidos ao objeto (formação inicial) no âmbito individual e coletivo em uma dada estrutura social.

4.4 LÓCUS E PARTÍCIPES DA PESQUISA

Tomamos como lócus de investigação o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco. A escolha pelo cenário deu-se por ter sido a esfera de formação da pesquisadora e de onde procederam as inquietações que contribuiriam para fomentar o interesse pela pesquisa.

Fundado em 1972, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco configura-se como o mais antigo do Estado de Pernambuco. Atualmente, conforme a plataforma digital do MEC¹⁶, das 81 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, somente 04, ou seja, 4,94% ofertam o curso de licenciatura em música na modalidade presencial, como se verifica no quadro 7:

QUADRO 7 - IES DO ESTADO DE PERNAMBUCO – CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

IES	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
Faculdades	-	-	-	01	01
Institutos de Educação - IFs	02	-	-	-	02
Universidades	01	-	-	-	01
Total	03	-	-	01	04

Fonte: Dados coletados do *site* e-MEC.

¹⁶ Disponível em: < <http://www.emec.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de Agosto de 2020.

A segunda etapa do presente estudo dissertativo foi desenvolvida junto a 48 discentes do curso de licenciatura em música. Para a seleção dos partícipes consideramos os seguintes critérios: além do interesse e da disponibilidade em participar da pesquisa, estar matriculado regularmente nos turnos diurno, noturno ou integral do curso de acordo com o perfil curricular 8805-1 do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

Já a terceira etapa da investigação contou com 09 participantes distribuídos entre o 3º, 4º, 6º, 7º e 8º períodos que se dispuseram a continuar colaborando com a pesquisa após o preenchimento do item 7, contido no Questionário de Identificação e Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), como se verifica no quadro 8:

QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTÍCIPES NA TERCEIRA ETAPA

PERÍODO	QUANTITATIVO
3º Período	02
4º Período	02
6º Período	02
7º Período	02
8º Período	01
Total	09

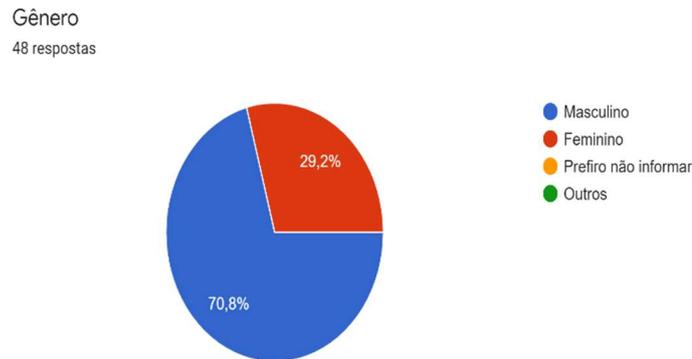
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.4.1 Caracterização dos partícipes da investigação

O grupo partícipe da investigação, ou seja, aqueles que responderam ao teste de associação livre, é composto por 48 discentes regularmente matriculados entre o 1º e 8º períodos na modalidade presencial do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

Como podemos verificar no gráfico 1, o universo dos discentes é constituído predominantemente pelo sexo masculino 70,8% (34 partícipes) contra 29,2% (14 partícipes) do sexo feminino.

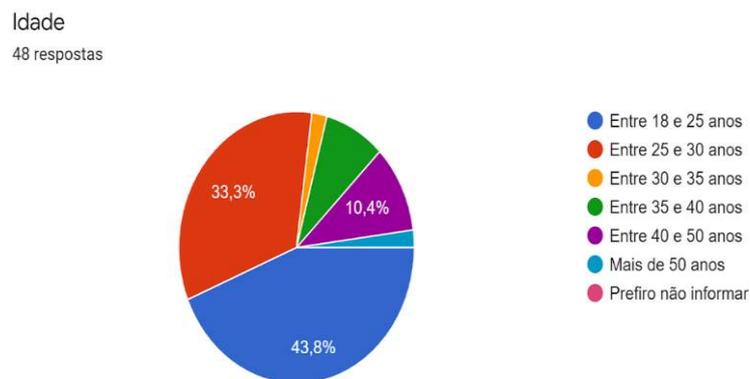
GRÁFICO 1: GÊNERO DOS PARTICÍPES DA INVESTIGAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação à faixa etária, o gráfico 2 demonstra que os participantes possuem idade variando entre 18 e 50 anos. Todavia, quando nos debruçamos na observação do dados, percebemos que a grande maioria, isto é, 43,8% (21 participantes) afirmam ter entre 18 e 25 anos, seguidos de 33,3% (16 partícipes) que têm entre 25 e 30 anos. Seguindo, 10% (5 participantes) possuem idade entre 40 e 50 anos, e 8,3% (4 participantes) afirmam ter entre 35 e 40 anos. Por fim, em menor proporção verificamos que 2,1% (1 participante) declarou ter entre 30 e 35 anos, e 1, mais de 50 anos.

GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES



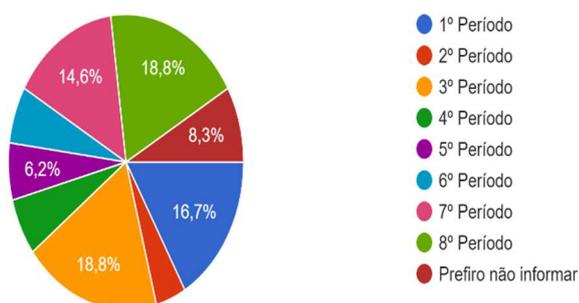
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No gráfico 3 podemos constatar um equilíbrio no tocante à distribuição dos discentes matriculados no 3º e 8º períodos, ou seja, 18,8% (9 participantes). Na sequência verificamos a

predominância dos estudantes matriculados no 1º período, o que representa 16,7% (8 participantes), 14,6% (7 participantes) do 7º período, 6,2% (3 participantes) do 4º, 5º e 6º períodos e 4,2% (2 participantes) matriculados no 2º período. Por último, destacamos 8,3%, ou seja, 4 participantes optaram por não informar esse quesito na aplicação do questionário.

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR PERÍODO

Período que está matriculado
48 respostas

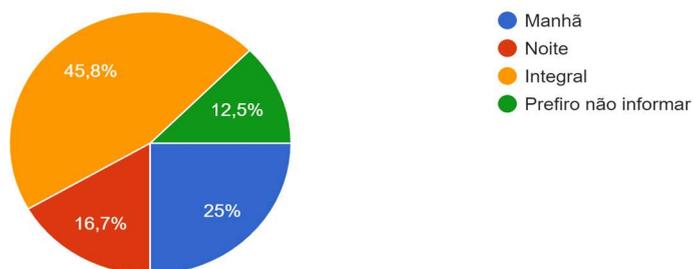


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No tocante ao turno, o gráfico 4, a seguir, revela que há o predomínio de discentes que estão matriculados em regime integral, isto é, 45,8% (22 participantes) seguidos de 25% (12 participantes) matriculados no turno da manhã, e 16,7% (8 participantes) matriculados no turno da noite. Salientamos que 12,5% (6 participantes) preferiram não informar o turno em que se encontravam matriculados.

GRÁFICO 4 - QUANTITATIVO DOS PARTICIPANTES POR TURNO

Turno
48 respostas

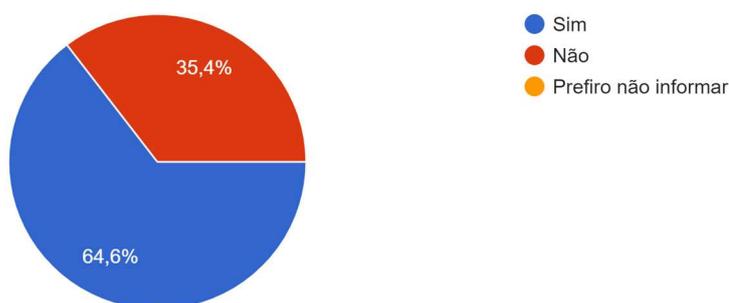


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme o gráfico 5, abaixo, 64,6% (31 participantes) afirmam que exercem algum tipo de atividade laboral contra 35,4% (17 participantes) que declararam ser estudantes profissionais.

GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES NO TOCANTE AO EXERCÍCIO DE ATIVIDADE LABORAL

Trabalha?
48 respostas



Fonte: A autora (2020).

4.5 INFORMAÇÕES ACERCA DAS ETAPAS DO ESTUDO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

A construção metodológica de um estudo que tenciona a resolução de um determinado problema de pesquisa de representação social está direta e intrinsecamente ligada à natureza do objeto averiguado, levando em conta a particularidade do estudo, os partícipes e o alicerce teórico que fundamenta a investigação, como aponta Abric (1976, 1994a, 1994b).

Essas características possibilitam ao investigador o emprego de uma abordagem plurimetodológica, em outras palavras, a opção por mais de um método de coleta de dados para cercar e dar conta do objeto perscrutado. A abordagem referenciada se insere no intento do estudo em curso, pois permitirá a identificação do campo semântico e o acesso às estruturas da representação.

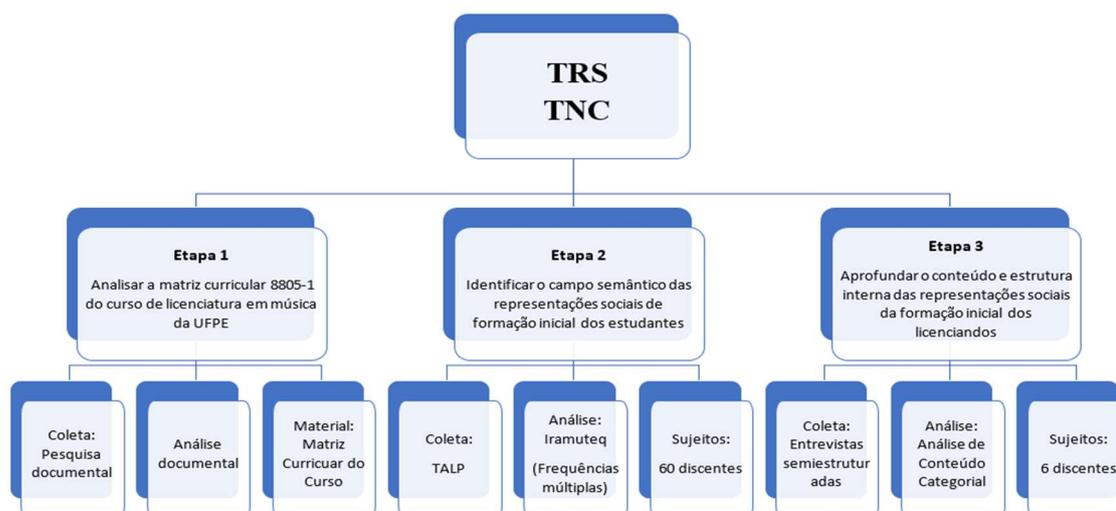
Posto isto, concordamos com Santana (2014), quando afirma que o estudo das representações sociais permite uma versatilidade metodológica, pois a pesquisa é caracterizada pela utilização bastante criativa e diferenciada tanto no que tange à escolha de coleta das técnicas de coleta e análise de dados quanto do que se pode obter a partir dela.

Abric (1994c) ressalta a relevância da congruência da construção do objeto representacional com os instrumentos de recolha e análise dos dados constituindo-se como elemento vital para a validação dos resultados alcançados nos relatos de pesquisa em representações sociais.

Para responder ao questionamento que norteia o presente estudo desenvolvemos a pesquisa em três etapas distintas, todavia interdependentes, por compreendermos que a associação de mais de um instrumento de recolha de dados além de dar suporte às etapas subsequentes, enriquece a investigação no fornecimento da análise das representações sociais da formação inicial do licenciando em música.

Empregamos três instrumentos de recolha de dados. Na primeira etapa recolhemos os dados por intermédio da pesquisa documental com base no Perfil Curricular 8805-1 do Curso de Licenciatura em Música da UFPE. Para a coleta de dados da segunda e terceira etapas, a presente investigação embasou-se nas orientações indicadas por Abric (1994b), no que se refere aos dois instrumentos, quais sejam, o método Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e, por último, utilizamos o método interrogativo (entrevistas semiestruturadas) com 18,75% dos respondentes, ou seja, 09 discentes participantes da etapa anterior que atenderam aos critérios elencados¹⁷. Para uma melhor visualização, apresentamos o desenho da trajetória metodológica da pesquisa a seguir na figura 2:

FIGURA 2 - SÍNTESE DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

¹⁷ Os critérios para a participação dos respondentes na segunda e terceira etapas estão mencionados no item 6.4

4.5.1 Instrumentos de recolha e tratamento de dados da primeira etapa: Pesquisa documental

Com a finalidade de cercar o objeto investigado optamos nesta primeira etapa por analisar o perfil curricular 8805-1 do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco. A análise documental é apresentada por Lüdke e André (1986) “como numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”(p.38). Carmo e Ferreira, (1998) destacam que a pesquisa de cunho documental caracteriza-se como um processo dinâmico que envolve seleção, interpretação, tratamento e interpretação das informações presentes nos documentos. Cellard (2008) afirma que documento é todo o vestígio do passado e envolve materiais escritos (jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), ou outros tipos de testemunho que estejam registrados, como por exemplo, fatos do cotidiano ou até mesmo elementos folclóricos.

4.5.2 Segunda etapa: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o IRAMUTEQ

Como procedimento de coleta de dados na segunda etapa empregamos o questionário criado a partir do *Google Forms*, com o intuito de identificar o perfil socioprofissional do universo dos partícipes da investigação (gênero, idade, período/turno em que estão matriculados e se exercem alguma atividade laboral) seguido da Técnica de Associação Livre de Palavras (Apêndice B).

Essa técnica de associação é instrumento projetivo metodológico de idiosincrasia espontânea, aplicada largamente em investigações da esfera psicológica, como também no acesso ao fenômeno representacional, uma vez que proporciona colocar em evidência os elementos que integram o universo semântico de um determinado conteúdo, como indica Abric (1998).

Moliner (1994) e Abric (1994) citados por Sá (2002), inserem a associação ou evocação livre como um dos três principais métodos imprescindíveis de levantamento e acesso aos possíveis elementos que configuram o núcleo central, pois possibilitam a “formulação de hipóteses acerca da centralidade das cognições que integram uma representação” (Sá, 2002, p. 115).

Abric (1994b) considera a técnica de associação livre um instrumento de recolha de dados vantajoso para os estudos em representações sociais, tendo em vista a espontaneidade do método e sua dimensão projetiva que permitem o acesso rápido e fácil ao conteúdo integrante

da possível estrutura interna representacional que seria facilmente ofuscada nas produções discursivas.

O emprego da referido método no presente estudo dissertativo consistiu em solicitar aos sujeitos através da leitura do termo indutor “Formação inicial do professor de música” registrar as cinco primeiras palavras ou expressões que viessem à memória. Depois, enumerar as evocações por ordem de importância e, por fim, justificar a escolha da expressão principal.

Neste estudo dissertativo utilizamos o programa informático IRAMUTEQ¹⁸ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), licenciado por GNU GPL na versão 0.7 alpha 2, para auxiliar no processamento e tratamento dos dados oriundos da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

No transcorrer das últimas três décadas a universalização e o acesso aos métodos computacionais também denominados *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), tem expandido as possibilidades dos pesquisadores no apoio à codificação e análise dos dados textuais em investigações de natureza qualitativa.

Dentre os diversos métodos computacionais disponíveis, o IRAMUTEQ tem se destacado nas pesquisas científicas como uma ferramenta informática de rigor estatístico, pois viabiliza distintas análises de dados textuais ordenando, categorizando e correlacionando as informações oriundas dos discursos dos sujeitos de modo claro e acessível.

A seguir, na figura 2, apresentamos a interface inicial do programa informático IRAMUTEQ.

FIGURA 3 - INTERFACE INTRODUTÓRIA DO SOFTWARE IRAMUTEQ



Fonte: IRAMUTEQ, 2020.

¹⁸ Página oficial do software: <<http://www.iramuteq.org>>

O *software* possibilita duas categorias de análise, a saber: a análise de textos (corpus textual), e a tabela de dados (matriz de dados), como se pode observar no quadro 3:

QUADRO 9 - LISTA DE FERRAMENTAS E GRUPOS DE ANÁLISE DISPONIBILIZADOS PELO IRAMUTEQ

Ferramentas disponibilizadas para a Análise de Texto Corpus Textuais	Grupos analisados pela Análise de Texto	Ferramentas oferecidas para análise da Tabela de Dados Matriz de Dados	Grupo analisado pela Matriz de Dados
Estatísticas	Entrevistas, textos, documentos, redações, etc.	Frequências Simples e Múltiplas	Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)
Especificidades e Análise Fatorial Confirmatória (AFC)		Análise de Similitude	
Classificação Hierárquica Descendente (CHD)		Qui-quadrado	
Análise de Similitude		Divisão de Variável	
Nuvem de Palavras.		Análise Prototípica	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no *software* IRAMUTEQ.

Na presente investigação empregamos três tipos de análise oferecida pelo *software* IRAMUTEQ, quais sejam: duas ferramentas de matriz de dados como mecanismo de apoio no processo das evocações livres – frequências múltiplas e nuvem de palavras para identificação do campo semântico, e a análise de similitude para a identificação da estrutura representacional mediante a relação entre o número de coocorrências e conectividade dos diversos elementos da estrutura da representação.

4.5.3 Terceira etapa: Entrevista Semiestruturada e Análise de Conteúdo (AC)

Richardson (2014) e Gil (2012) descrevem a entrevista como uma forma de interação social bilateral, isto é, uma conversa a dois (pesquisador e respondente), realizada em um dado contexto social com o intuito de se obterem informações a respeito das condições estruturais, normas, sistema valores e símbolos de um objeto investigado.

Minayo (2000) destaca que nas pesquisas que fazem uso do enfoque qualitativo a entrevista é considerada como um instrumento de recolha de dados recomendável e amplamente empregado, uma vez que permite a presença do investigador na obtenção do material tanto de ordem objetiva, provenientes de fontes como estatísticas e censos, quanto de ordem subjetiva, isto é, os elementos intrinsecamente atrelados aos partícipes como opiniões, atitudes e valores condições estruturais, normas, sistema valores e símbolos. Corresponde a “informações ao nível mais profundo da realidade” (MINAYO, 2000, p.108).

Gaskell (2014) aponta que a entrevista é o ponto de ingresso do pesquisador social para o mapeamento e compreensão por intermédio dos esquemas interpretativos das narrativas presentes nas relações que permeiam o “universo” dos atores sociais inseridos em contextos específicos. O autor ressalta que o escopo real da entrevista “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2014, p. 68).

O terceiro momento da pesquisa baseou-se na realização de entrevistas semiestruturadas individuais com o propósito de aprofundar os elementos presentes na estrutura interna das representações, que não podem ser captados pelos outros instrumentos empregados, posto que “quando se trata de apreender sistemas de valores, de normas, de representações de um determinado grupo social, ou quando se trata de compreender relações” (MINAYO, 2000, p. 121), a entrevista semiestruturada se mostra um instrumento eficiente nessa fase de recolha de dados.

Para a organização e o aprofundamento os dados transcritos dos discursos presentes nas entrevistas, a investigação optou pela Análise de Conteúdo (AC) proposta por (Bardin, 1977).

A autora conceitua a análise de conteúdo como:

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

Bauer e Gaskell (2010) afirmam que a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa desenvolvida dentro das ciências sociais empíricas que permite produzir inferências válidas e replicáveis tradicionalmente sobre dados contidos em materiais textuais escritos em um contexto social de maneira objetivada.

Consoante os autores supracitados, o material textual é a fonte que representa um meio de expressão juntamente com o público que constitui o foco de inferência. O *corpus* textual é composto de “registro de eventos, valores, atitudes, opiniões, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e argumento” (p.192). Tais elementos demonstram a pertinência da análise de conteúdo ao estudo dissertativo, visto que nos permite identificar os sentidos imersos no discurso que permeiam as relações em um determinado grupo objeto de estudo investigativo em representações sociais.

Dentro da esfera de investigações sociais a análise de conteúdo oferta alguns delineamentos. Optamos pela análise categorial por ser a técnica mais antiga, mais empregada nas pesquisas e por ajustar a análise do material nas entrevistas semiestruturadas. Bardin (1977)

afirma que a técnica consiste em desmembrar o texto em unidades e categorias conforme os reagrupamentos analógicos. Vale ressaltar que a análise aludida norteou todas as outras etapas do presente estudo investigativo desde o levantamento do estado do conhecimento até a etapa anterior à análise documental do perfil curricular 8805-1 do curso de Licenciatura em Música da UFPE.

4.5.4 O processo de recolha de dados: o itinerário no lócus de pesquisa, a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a realização das entrevistas semiestruturadas

Em decorrência do isolamento social horizontal¹⁹ decretado pelo governo de Pernambuco como uma das medidas de prevenção contra a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19²⁰, as atividades acadêmicas do semestre letivo de 2020.1 referentes aos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foram suspensas a partir do dia 16 de março de 2020.

O Artigo 1º das Portarias nº. 343 de 17 de março de 2020, e 345 de 19 de março de 2020, do Ministério da Educação, autorizaram:

Caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...] enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus” (BRASIL, 2020, Art. 1).

Diante dessa nova situação, a coleta de dados que seria realizada no campo empírico com a aplicação dos respectivos instrumentos, quais sejam, o questionário de identificação juntamente com a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) na versão impressa, e posteriormente a realização das entrevistas semiestruturadas presenciais, essas atividades foram automaticamente suspensas, levando a pesquisadora, em consonância com as orientações da banca de qualificação, à adoção de outras estratégias de acesso aos partícipes.

Tais estratégias se referem à versão *online* da técnica de associação livre a partir da criação de um formulário criado no aplicativo *Google Forms*, como já foi mencionado anteriormente no item 6.2.3. O *Google Forms* é um aplicativo gratuito fornecido pelo *Google* no qual o usuário pode optar para a elaboração de formulários e questionários de registro. Esses documentos podem ser compartilhados automaticamente de maneira assíncrona – sem a

¹⁹ O isolamento vertical e horizontal são duas categorias de distanciamento social necessárias ao impedimento da progressão de uma doença. No primeiro unicamente as pessoas que integram os grupos de risco permanecem em suas residências, enquanto o segundo abrange toda a população e é o mais indicado para conter uma pandemia.

²⁰ O Covid-19 é uma doença respiratória contagiosa ocasionada pelo vírus recém-descoberto SARS-CoV-2.

necessidade da presença no modo *online* do pesquisador e dos participantes – tanto por *e-mail* quanto pelas redes sociais.

Flick e Mendes (2009) evidenciam a relevância e o crescimento das pesquisas qualitativas que empregam a internet como uma ferramenta metodológica de coleta e análise dados. A adaptação dos métodos de pesquisa qualitativa tradicionais para as investigações qualitativas *online* obedece tanto à finalidade da pesquisa quanto aos requisitos que devem ser preenchidos pelo pesquisador, como o domínio do computador e dos softwares e a familiarização com as diversificadas formas de comunicação que o meio eletrônico disponibiliza, quais sejam, *e-mails*, blogs e redes sociais.

Com as alterações dos instrumentos de recolha de dados estabelecidas, inicialmente acessamos a página oficial eletrônica do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco²¹ com o intuito de obtermos o *e-mail* da coordenação do curso aludido. O primeiro contato com a coordenação para a concessão das atividades de pesquisa ocorreu via *e-mail*, no dia 24 de agosto de 2020, período em que se iniciaram as aulas de modo remoto do semestre letivo complementar 2020.3 dos cursos de graduação da UFPE.

No corpo do *e-mail* enviado apresentamos o ofício de encaminhamento fornecido pelo programa de pós-graduação referente à investigação juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido e o *link* que direcionava o participante para o questionário de identificação onde indicamos o título da pesquisa, seus objetivos, as instruções para o procedimento do teste de associação livre de palavras e o contato para a participação das entrevistas semiestruturadas.

A coordenação de imediato repassou para os discentes o *link* do questionário com uma cópia oculta de modo que só eles poderiam retornar ao *e-mail* da pesquisadora. Vale salientar que nenhum *e-mail* dos discentes foi fornecido pela coordenação do curso por se tratar de dados confidenciais.

Inicialmente, 20 discentes responderam ao questionário e à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Todavia, após um mês do encaminhamento dos *e-mails*, observamos a ausência de respostas na planilha do *Google Sheets* administrada pela pesquisadora. Sendo assim, em virtude da redução do retorno e também da dificuldade de ter acesso aos *e-mails* dos estudantes – visto que não tínhamos uma lista disponível – optamos pela técnica de bola de neve, que consiste em uma modalidade específica de amostragem não probabilística que emprega redes de referência para o acesso a determinados grupos a serem estudados, consoante Vinuto (2014).

²¹ Disponível em:< <https://www.ufpe.br/musica-licenciatura-cac>>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

A partir das redes sociais²² da pesquisadora foram localizados alguns informantes conhecidos – docentes da área de música de outras instituições e indivíduos que cursam licenciatura em música – que identificaram participantes com o perfil da investigação e enviaram o questionário. Com o auxílio da técnica referenciada chegamos ao total de 35 participantes depois de 15 dias de um intenso diálogo com as redes de contato. Visto que a totalidade de respondentes ainda se mostrava incipiente para a posterior análise da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com o auxílio do *software* IRAMUTEQ²³ em decorrência do decréscimo de retorno das repostas do questionário, optamos em recrutar mais participantes mediante outra estratégia de coleta de dados, uma vez que a técnica de bola de neve não se adequava mais à realidade da pesquisa.

Selecionamos as páginas do Departamento de Música da UFPE nas redes sociais do *Facebook* (1.456 seguidores), e do *Instagram* (627 seguidores)²⁴ por reunirem um grande público diversificado, entre eles os discentes da licenciatura em música para o envio do questionário. Na comunidade do Facebook – Música UFPE – apesar do grande quantitativo de integrantes do perfil – 1.700 membros – não obtivemos retorno. Já na página do *Instagram* (divulgadmus), acessamos todas as contas pessoais abertas dos usuários onde identificamos por intermédio da *Bio do Instagram*²⁵ 87 perfis que continham o curso de licenciatura em música da UFPE e o período em que o participante estava matriculado. Todavia, apenas 12 seguidores, ou seja, 10,44% dos 87 perfis responderam ao questionário enviado na caixa de mensagens do perfil de cada usuário. Sendo assim, optamos em encerrar essa etapa de recolha de dados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por intermédio do aplicativo de videoconferência *Google Meet* que permite a criação de reuniões de maneira síncrona, ou seja, onde os participantes e o pesquisador estão online simultaneamente.

Antes da realização das entrevistas os discentes receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), via e-mail onde foi explicitado o propósito da pesquisa, assim como os procedimentos contidos nas etapas do estudo e a garantia de anonimato no tratamento das informações repassadas pelos entrevistados.

²² Para este estudo dissertativo lançamos mão de três redes sociais, a saber: o *Facebook*, *Instagram* e o *WhatsApp*.

²³ Melo (2017) aponta que para a utilização da análise de matriz fornecida pelo *software* Iramuteq a recomendação do conjunto mínimo de evocações oriundas do teste de associação livre de palavras necessita estar acima de 100 expressões.

²⁴ Frisamos que até 15 de dezembro de 2020 as duas contas estavam com esse quantitativo de usuários, momento em que finalizamos essa etapa da recolha de dados.

²⁵ A Bio do Instagram ou biografia para Instagram se trata de um espaço localizado no topo do perfil do aplicativo no qual são inseridos elementos de cunho pessoal como idade, nacionalidade, profissão, hobbies e informações adicionais.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos partícipes para maior segurança do estudo e análise posterior do material na íntegra fornecido pelos sujeitos. Tiveram como elemento norteador o roteiro com perguntas abertas (Apêndice D) que foi elaborado em conformidade com a literatura específica.

5 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após a exposição da trajetória metodológica, apresentaremos nesta seção os achados e a discussão dos dados oriundos da análise documental, da identificação e apresentação do campo semântico – análise de frequências múltiplas e nuvem de palavras – e, por fim, a identificação e análise do conteúdo e estrutura interna onde empregamos a análise de similitude e a nuvem de palavras de onde emergiram as representações sociais que norteiam a formação inicial de professor de música, como observaremos a seguir.

5.1 O CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: BREVE CARACTERIZAÇÃO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi criada por intermédio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, em 11 de agosto de 1946²⁶. Inicialmente com a denominação de Universidade do Recife (UR), era composta por sete instâncias de nível superior, quais sejam, a Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Escola de Farmácia (1903), a Escola de Odontologia (1913), a Faculdade de Medicina do Recife (1915), a Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932), e a Faculdade de Filosofia do Recife (1940).

A Escola de Belas Artes de Pernambuco (EBAP) foi inaugurada na década de 1930, seguindo os pressupostos da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. A princípio eram ofertados os cursos de arquitetura, pintura e escultura. Em 1958, os cursos de arte dramática e música tiveram suas atividades iniciadas. Em 1976, a Escola de Belas Artes teve seu funcionamento encerrado e os cursos ministrados foram incorporados à faculdade de arquitetura, ao departamento de letras e ao curso de biblioteconomia da UFPE, originando o Centro de Artes e Comunicação (CAC). O curso de música obteve autorização de funcionamento por intermédio do Parecer nº 2.154/78, de 05 de julho de 1978 e reconhecimento pelo do Decreto nº 82.167, de 24 de agosto de 1978²⁷.

Atualmente, o Departamento de Música abriga três cursos em nível de graduação, a saber: curso de música/licenciatura, curso de música/bacharelado em instrumento – piano, cravo, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, flauta doce, flauta transversal, oboé, fagote, clarineta, saxofone, trompete, trombone e percussão – e o curso de música/canto.

²⁶ Informação disponível em: < <https://www.ufpe.br/musica/sobre>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁷ Em: < <https://www.ufpe.br/musica-licenciatura-cac>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Também oferece atividades de pesquisa e extensão, assim como os cursos nas modalidades *lato sensu* – especialização em pedagogia do instrumento e neurociências, música e inclusão – e *stricto sensu* – mestrado acadêmico, criado em 2016. No momento atual o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica) possui três linhas de pesquisa - Música, Educação e Sociedade / Música, Cultura e Sociedade, Música, Cultura e Sociedade e Música, Educação e Sociedade.

5.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: ANÁLISE DO PERFIL CURRICULAR 8805-1

Em 2012, os documentos que norteiam o curso de Licenciatura em Música - currículo e Projeto Político Pedagógico - passaram por reestruturação e amplificação com embasamento nos seguintes documentos oficiais:

Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Desing; a Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e deu outras providências; o Projeto REUNI UFPE/2007, que foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; a Lei 11.645/2008 que incluía no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena; a Resolução CCEPE nº 12/2008, que estabeleceu as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE, e a Lei 11.769/2008 que dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, alterando a LDB, Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96. (NUNES, 2019, p. 41).

Conforme a página eletrônica do Departamento de Música da UFPE, o curso de licenciatura possui como objetivo e esferas de atuação:

formar de professores para o ensino teórico-prático da música sendo capacitados para atuar tanto nas áreas de formação de corais, bandas, conjuntos instrumentais e ensino na área de educação musical – iniciação, e matérias teóricas quanto nas escolas da Educação Básica da rede pública e privada, escolas especializadas, conservatórios e escolas profissionalizantes. (UFPE, 2021).

Essa destinação alinha-se aos preceitos descritos nos incisos I, III, IV e V do artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, como também integra os incisos I, III, IV e IV do Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003, que trata das competências e habilidades que o curso de graduação em música deverá propiciar à formação profissional:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;**
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;**

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004 – grifos nossos).

O curso destina 60 vagas anuais, sendo 30 na primeira entrada (diurno) e 30 para a segunda entrada (noturno). O ingresso é realizado mediante submissão do candidato ao processo seletivo de habilidade específica composta por duas etapas: primeira etapa (nota do ENEM); segunda etapa (prova de habilidade instrumental, percepção e teoria musical).

A carga horária total do curso é de 3.125 horas, sendo 2.685 horas destinadas aos componentes obrigatórios, 240 horas dedicadas aos componentes eletivos livres, e 200 horas dedicadas às atividades complementares. A carga horária dos componentes obrigatórios está fracionada em 2.505 horas voltadas para as disciplinas com conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos para a formação profissional, e 180 horas voltadas para o bloco dos componentes obrigatórios-optativos (prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional) a ser escolhida pelo discente a partir do 3º período. Ao finalizar o curso o discente optará por uma das ênfases a ser acrescida no verso do diploma conforme os critérios elencados pelo perfil curricular 8805-1 (UFPE, 2021).

A ordenação da carga horária se encontra em conformidade com o artigo 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, que prescreve a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seis projetos pedagógicos dos componentes as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002).

A seguir, no quadro 10, verifica-se a distribuição da carga horária do perfil curricular 8805-1:

**QUADRO 10 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO PERFIL CURRICULAR
8805-1 DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPE**

Componentes Curriculares	Quantidade de Disciplinas	C/H
1. Componentes Obrigatórios		
1.1 Disciplinas voltadas aos conteúdos básicos, específicos e teórico-prático da formação profissional.	44	2.505
1.2 Disciplinas obrigatórias-optativas	22	180
TOTAL	66	2.505
2. Componentes Eletivos		
2.1 Disciplinas complementares eletivas	17	240
TOTAL	17	240
3. Atividades Complementares	-	200
TOTAL	-	200
TOTAL GERAL	83	3.125

Fonte: Relatório Perfil Curricular. Música – Licenciatura (UFPE, 2021).

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em música foram aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, com a incumbência de nortear a organização dos aspectos que integram o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino superior do Brasil que ofertam o curso de licenciatura em música, como indica o artigo 2º do documento referido.

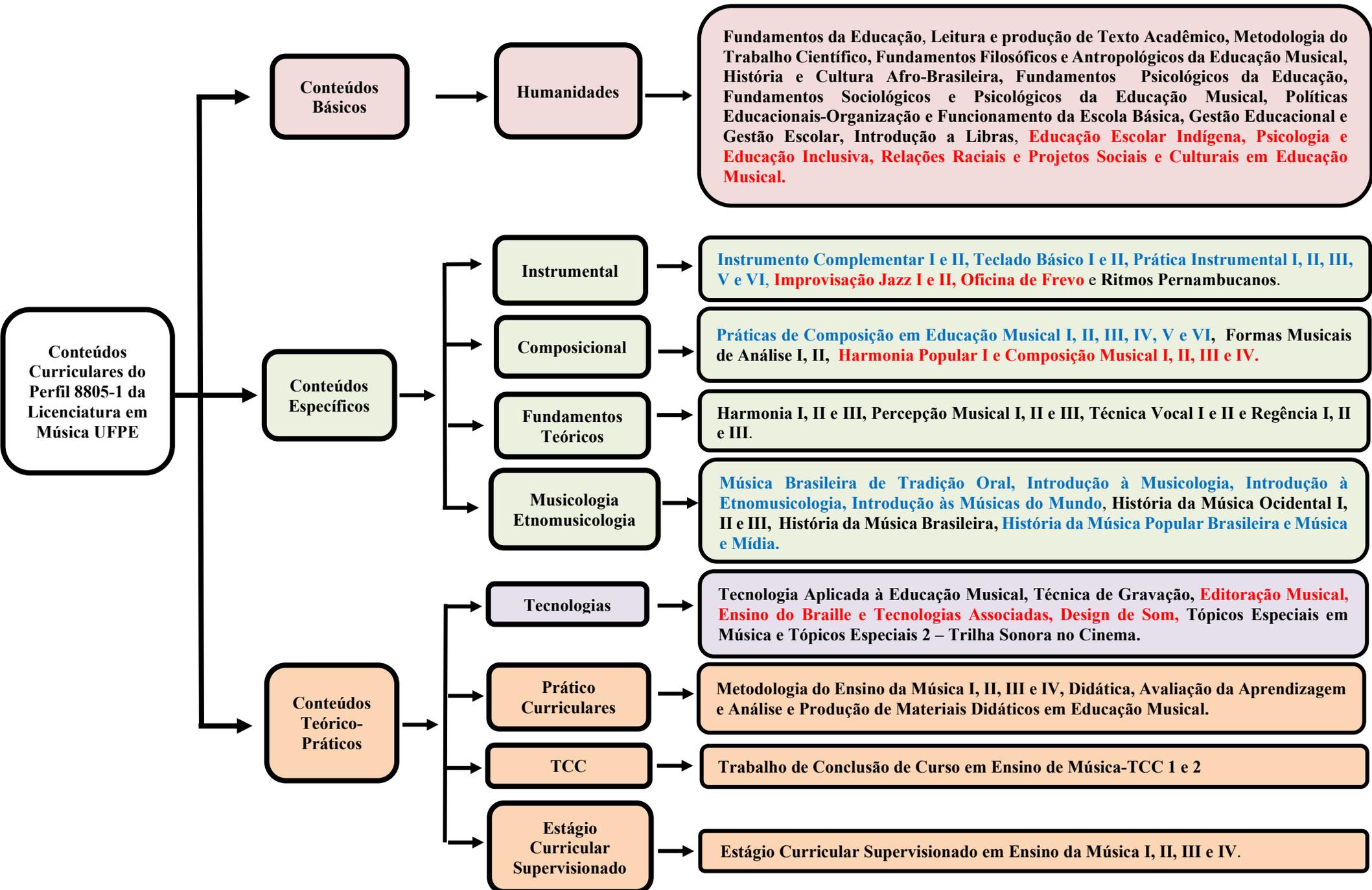
O artigo 5º da Resolução CNE/CES 2/2004 e o Parecer CNE/CES 195/2003 estabelecem três esferas de conteúdos curriculares interligadas que integram o perfil do profissional desejado, a saber:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;

II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;

III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias. (BRASIL, 2004, p.3 – grifos nossos).

Com base nessas três esferas prescritas pelos documentos aludidos, na Resolução 12/2008, na investigação de Pires (2015) e no estudo das ementas das disciplinas do perfil curricular atual do curso de Licenciatura em Música da UFPE, organizamos a análise dos conteúdos em três núcleos onde estão inseridas as disciplinas, como se verifica a seguir, na figura 4:



Conteúdos Curriculares do Perfil 8805-1 da Licenciatura em Música UFPE

Conteúdos Básicos

Humanidades

Fundamentos da Educação, Leitura e produção de Texto Acadêmico, Metodologia do Trabalho Científico, Fundamentos Filosóficos e Antropológicos da Educação Musical, História e Cultura Afro-Brasileira, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos e Psicológicos da Educação Musical, Políticas Educacionais-Organização e Funcionamento da Escola Básica, Gestão Educacional e Gestão Escolar, Introdução a Libras, **Educação Escolar Indígena, Psicologia e Educação Inclusiva, Relações Raciais e Projetos Sociais e Culturais em Educação Musical.**

Conteúdos Específicos

Instrumental

Instrumento Complementar I e II, Teclado Básico I e II, Prática Instrumental I, II, III, V e VI, Improvisação Jazz I e II, Oficina de Frevo e Ritmos Pernambucanos.

Composicional

Práticas de Composição em Educação Musical I, II, III, IV, V e VI, Formas Musicais de Análise I, II, Harmonia Popular I e Composição Musical I, II, III e IV.

Fundamentos Teóricos

Harmonia I, II e III, Percepção Musical I, II e III, Técnica Vocal I e II e Regência I, II e III.

Musicologia Etnomusicologia

Música Brasileira de Tradição Oral, Introdução à Musicologia, Introdução à Etnomusicologia, Introdução às Músicas do Mundo, História da Música Ocidental I, II e III, História da Música Brasileira, História da Música Popular Brasileira e Música e Mídia.

Conteúdos Teórico-Práticos

Tecnologias

Tecnologia Aplicada à Educação Musical, Técnica de Gravação, Editoração Musical, Ensino do Braille e Tecnologias Associadas, Design de Som, Tópicos Especiais em Música e Tópicos Especiais 2 – Trilha Sonora no Cinema.

Prático Curriculares

Metodologia do Ensino da Música I, II, III e IV, Didática, Avaliação da Aprendizagem e Análise e Produção de Materiais Didáticos em Educação Musical.

TCC

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Música-TCC 1 e 2

Estágio Curricular Supervisionado

Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música I, II, III e IV.

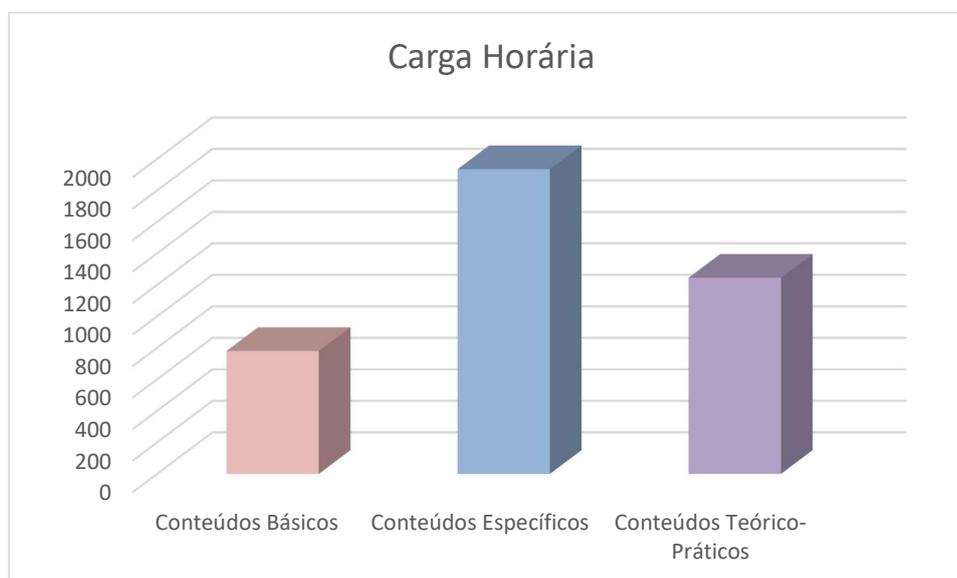
O perfil curricular 8805-1 do curso de Licenciatura em Música da UFPE apresenta a carga total de 3.960 horas, agrupadas em conteúdos obrigatórios, optativos e eletivos. São integrantes dessa esfera disciplinas de cunho sociológico, antropológico, filosófico e psicológico. Nesse campo existem 14 componentes – dez disciplinas obrigatórias e quatro eletivas – possuindo carga horária de 780h, ou seja, 30,88% da carga total curso.

A esfera de conteúdos específicos reúne os saberes disciplinares do discurso musical. O domínio apresenta a maior carga horária, totalizando 1.935h, o que representa 76,62% da matriz curricular. São 49 disciplinas de conteúdo específico, com 22 componentes obrigatórios-optativos, 8 disciplinas eletivas e 18 de cunho obrigatório. Nesta investigação os conteúdos foram agrupados em quatro esferas, quais sejam: a instrumental constituída por disciplinas que enfatizam a reflexão teórica, o estudo e a prática da técnica instrumental. Também aborda os processos de interpretação musical de repertório específico, assim como as manifestações musicais locais – ritmos pernambucanos e oficina de frevo – em âmbito individual e coletivo. A composicional inclui conteúdos analíticos da estrutura, processos composicionais, improvisação e arranjo em educação musical. Os conteúdos atrelados aos fundamentos teóricos estão relacionados ao alicerce da conceituação, percepção, análise e estudo dos elementos estruturantes do discurso musical, assim como suas relações com os distintos modos na escuta, escrita, execução e interpretação do repertório musical. Por fim, a esfera dos conteúdos da musicologia e etnomusicologia agrega disciplinas que possuem como cerne o estudo introdutório do processo histórico e etnomusicológico das principais correntes e tendências da música ocidental, assim como da música brasileira.

A esfera de conteúdos teórico-práticos engloba disciplinas fundamentais para constituição da identidade do professor, pois permite a integração da formação teórica e a prática pedagógica associada ao desempenho profissional e ao exercício do fazer musical. O eixo dos conteúdos teórico-práticos é integrado por estudos de naturezas distintas promovendo o diálogo entre o universo musical nos diversos espaços de atuação profissional e o emprego de novas tecnologias. O campo é composto por 20 componentes, distribuídos em 17 conteúdos obrigatórios e 3 disciplinas eletivas. A esfera apresenta 1.245 de carga horária total, ou seja, 49,30% dos conteúdos curriculares.

Para melhor visualização, o gráfico 6 ilustra a carga horária dos três eixos de conteúdos, como se verifica a seguir:

GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR EIXOS DE ANÁLISE



Fonte: A autora (2020).

No tocante aos componentes teórico-práticos, o artigo 8º da Resolução 12/2008 indica dois blocos nos quais os componentes da prática pedagógica estão inseridos:

I. Bloco da Prática como Componente Curricular: deve compor o projeto pedagógico de cada curso de licenciatura, estando presente desde o início da duração do processo formativo e estendendo-se ao longo de todo o curso; este bloco compreende as seguintes disciplinas:

a) Metodologia de Ensino da área específica do curso de licenciatura, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

b) Avaliação da Aprendizagem, com carga horária de 60 (sessenta) horas;

c) Didática, com carga horária de 60 (sessenta) horas.

II. Bloco do Estágio Curricular Supervisionado: corresponde a um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes educativos, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado e a supervisão da instituição formadora, devendo ser ofertado a partir do início da segunda metade do curso. (UFPE, 2008 – grifos nossos).

Congregando as disciplinas do curso de Licenciatura em Música da UFPE nesses dois blocos, tem-se o seguinte panorama, como se pode observar no quadro 11:

QUADRO 11 - BLOCOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSOANTE A RESOLUÇÃO 12/2008

BLOCO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	
DISCIPLINA	C/H
Metodologia do Ensino da Música I, II, III e IV	240h
Avaliação da Aprendizagem	60h
Didática	60h

BLOCO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música I, II, III e IV	420h

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 8 da Resolução 12/2008.

A carga horária das disciplinas do curso está em conformidade com a Resolução aludida. Quanto ao estágio curricular, a Resolução CNE/CES 2/2004, a Resolução 12/2008 e o Parecer CNE/CES 195/2003 o descrevem como um componente curricular de natureza formativa e pré-operacional direcionado ao alicerce dos desempenhos profissionais desejados, característicos ao perfil do formando. O estágio deverá ser estruturado em suas distintas modalidades de operacionalização com base em parâmetros e mecanismos de avaliação regulamentados por cada instituição.

Conforme o parágrafo 7º da Resolução CNE/CES 2/2004, as atividades de estágio poderão ser desenvolvidas na instituição superior de origem do formando com o auxílio de laboratórios qualificados e atividades interdisciplinares que envolvam a música e suas diversificadas manifestações.

Cumprir destacar que o universo de atuação do licenciado em música não se restringe a instituições de cunho conservatorial, visto que abrange distintas realidades de ensino-aprendizagem formais e não formais. Diante disso, os objetivos da disciplina estágio curricular em ensino da música encontra-se em consonância com o artigo 11º da Resolução 12/2008, que determina a realização do estágio tanto no espaço escolar quanto em outros ambientes educativos.

Em 2013, com a aprovação e efetivação da atual matriz curricular 8805-1, a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 1 e 2 foi incluída como componente curricular de natureza obrigatória. O perfil curricular 8804 anterior é destacado por Pereira (2012) como a disciplina representada pela terminologia de tópicos especiais e música e era de cunho optativo, oferecida aos “alunos que desejarem a oportunidade de elaborarem um Trabalho de Conclusão de Curso” (PEREIRA, 2012, p.77), cumprindo a determinação do artigo 9º da Resolução CNE/CES 2/2004, que flexibiliza as instituições na adoção do componente curricular.

5.3 IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UFPE

A partir de palavras/expressões emitidas pelo estímulo-indutor “Formação inicial do professor de música” da Técnica de Associação Livre de Palavras, obtivemos um total de 240

palavras/evocações, onde 117 foram dissemelhantes (Apêndice E). Dessas, 28 expressões tiveram frequência igual ou superior a 3.

Tais resultados foram alcançados a partir do emprego da ferramenta denominada Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*), fornecida pelo *software* IRAMUTEQ que permite a obtenção de um relatório com o somatório e distribuição absoluta e relativa de todas as palavras/expressões evocadas no teste de associação livre. A análise fornece uma tabela em que é apresentada:

Na primeira coluna as palavras ordenadas por sua frequência, assim como a frequência bruta na segunda coluna, seguida da sua proporção em relação ao total de evocações, o número de linhas que contém esta palavra, bem como sua proporção em relação ao número total de linhas. (CAMARGO E JUSTO, 2018, p. 68).

Abaixo, no quadro 12, apresentamos o resultado da análise da frequência múltipla das expressões/palavras associadas à expressão “formação inicial do professor de música” com frequência igual ou superior a 3.

**QUADRO 12 – PALAVRAS ASSOCIADAS À EXPRESSÃO INDUTORA
“FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA” EVOCADA PELOS
DISCENTES COM FREQUÊNCIA ≥ 3**

FREQUÊNCIAS

Mod	Freq	Percent of total	Row number	Percent of rows
Amor	10	4.17	10	20.83
Didática	10	4.17	10	20.83
Educação	8	3.33	8	16.67
Conhecimento	8	3.33	8	16.67
Estudo	7	2.92	7	14.58
Musicalização	7	2.92	7	14.58
Dedicação	7	2.92	7	14.58
Capacitação	7	2.92	7	14.58
Paciência	6	2.5	6	12.5
Aprendizagem	5	2.08	5	10.42
Prática	5	2.08	5	10.42
Percepção	4	1.67	4	8.33
Formação	4	1.67	4	8.33
Criatividade	4	1.67	4	8.33
Teoria	4	1.67	4	8.33
Mercado	4	1.67	4	8.33
Habilidade	3	1.25	3	6.25
Ensino	3	1.25	3	6.25
Metodologia	3	1.25	3	6.25
Dinâmica	3	1.25	3	6.25
Responsabilidade	3	1.25	3	6.25
Instrução	3	1.25	3	6.25
Trabalho	3	1.25	3	6.25
Realização	3	1.25	3	6.25
Leitura	3	1.25	3	6.25
Interação	3	1.25	3	6.25
Disciplina	3	1.25	3	6.25
Instrumento	3	1.25	3	6.25

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados provenientes da Análise de Frequências Múltiplas do IRAMUTEQ.

Para o manuseio do software realizamos a organização de um arquivo com as evocações/palavras em uma planilha do Excel para posterior análise com o IRAMUTEQ. A ordenação do banco de dados procedeu da seguinte forma:

- Na primeira coluna “A” ordenamos o número de participantes;
- As palavras evocadas foram colocadas por ordem evocação nas colunas intituladas “evoc”, seguidamente das colunas que continham o “rang”, ou seja, a ordem de aparecimento ou importância delas;
- O arquivo foi salvo com o nome “banco 1.1” no formato “csv” para posterior importação dos dados na matriz do IRAMUTEQ.

FIGURA 5 - BANCO DE DADOS PARA A ANÁLISE DE MATRIZ

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	
1	Participant evoc	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
2	1	Lecionar	1	Conhecim	2	Habilidade	3	Abdicar	4	Prazer	5												
3	2	Capacitaci	1	Conhecim	2	Processo	3	Amor	4	Necessári	5												
4	3	Competen	1	Paciência	2	Coerência	3	Sinceridad	4	Prontidão	5												
5	4	Disciplina	1	Persistênci	2	Força	3	Coragem	4	Determina	5												
6	5	Educaçao	1	Paciência	2	Compreen	3	Didática	4	Dinâmica	5												
7	6	Amor	1	Compromi	2	Estudo	3	Formaçao	4	Busca	5												
8	7	Sala	1	Desespero	2	Instrumen	3	Papel	4	Profissio	5												
9	8	Dedicacão	1	Responsat	2	Paciência	3	Formaçao	4	Amor	5												
10	9	Entendime	1	Conhecim	2	Pesquisa	3	Estudo	4	Dedicacão	5												
11	10	Didática	1	Conhecim	2	Autonomi	3	Habilidade	4	Amor	5												
12	11	Musicaliza	1	Trabalho	2	Estudo	3	Desafio	4	Amor	5												
13	12	Docência	1	Prática	2	Teoria	3	Amor	4	Formaçao	5												
14	13	Vitória	1	Realizaçã	2	Expectativ	3	Oportunid	4	Mercado	5												
15	14	Interaçao	1	Comunicar	2	Aprendizaç	3	Análise	4	Conectivid	5												
16	15	Cursos	1	Instrumen	2	Teoria	3	Solfejo	4	Percepção	5												
17	16	Instrucao	1	Capacitaci	2	Preparo	3	Mercado	4	Trabalho	5												
18	17	Estudo	1	Capacitaci	2	Ensino	3	Dinâmica	4	Especialize	5												
19	18	Importanc	1	Interessan	2	Essencial	3	Crucial	4	Massa	5												
20	19	Motivaçao	1	Leitura	2	Escolha	3	Participaç	4	Tempo	5												
21	20	Aprendizaj	1	Ensino	2	Valorizar	3	Sentiment	4	Música	5												
22	21	Competen	1	Motivaçã	2	Resiliência	3	Disciplina	4	Criatividad	5												
23	22	Educaçao	1	Cultura	2	Didática	3	Transforma	4	Sociabilida	5												
24	23	Conhecim	1	Aperfeço	2	Interaçao	3	Planejame	4	Diploma	5												
25	24	Instrucao	1	Mercado	2	Trabalho	3	Qualificaç	4	Formaçao	5												
26	25	Musicaliza	1	Inclusão	2	Expressão	3	Leitura	4	Compromi	5												
27	26	Musicaliza	1	Educaçao	2	Percepção	3	Instrumen	4	Aluno	5												
28	27	Música	1	Estudo	2	Dedicacão	3	Compreen	4	Habilidade	5												
29	28	Responsa	1	Disciplina	2	Realizaçã	3	Amor	4	Direcionar	5												
30	29	Estudo	1	Academia	2	Pesquisa	3	Metodolog	4	Instrucao	5												

Fonte: Elaborado pela autora

Destacamos que para o tratamento de dados na análise de matriz do *software* IRAMUTEQ – frequências múltiplas e análise de similitude – optamos pelo processo de agrupamento de palavras por lematização proposto por Wachelke e Wolter (2011) que consiste em ordenar os termos que partilhavam o mesmo radical e classe – por exemplo, os termos aprendizagem, aprender e aprendizado foram agrupados em aprendizagem; ensino e ensinar em ensino; dinâmica e dinamismo em dinâmica.

Logo após a apuração das frequências dos termos evocados, estruturamos o campo semântico a fim de identificarmos os elementos organizadores da estrutura representacional, bem como a obtenção do primeiro contato com os elementos integrantes do provável núcleo

central. Essa estruturação se deu por intermédio do processo de categorização proposta por Bardin (1977). Vale salientar que para a categorização dos termos indicados pelos participantes tomamos como referência as justificativas dadas nas entrevistas semiestruturadas. No que se refere à confirmação do núcleo central da representação, tomamos como fundamento as justificativas apontadas pelos 48 sujeitos na indicação do termo mais relevante na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

A categorização consiste em uma operação classificatória que objetiva atingir o núcleo de compreensão do texto por meio de “categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (MINAYO, 2006, p.317). Neste sentido, na presente investigação as evocações foram agrupadas em quatro categorias que não foram definidas previamente. O processo de delineamento das categorias se deu inicialmente a partir do retorno ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa. No segundo momento apresentamos as categorias estruturadas no grupo de pesquisa – GIERSE – do qual tanto a pesquisadora quanto a orientadora são integrantes e onde foram realizados os refinamentos necessários.

A identificação do campo semântico da representação social se constitui como uma estratégia metodológica fundamental na medida em que possibilita uma visão do objeto de estudo, bem como a compreensão de como os indivíduos “classificam e categorizam em sistemas de constructos o que é apreendido da realidade” (ANDRADE, CARVALHO E ROAZZI, 2002, p. 382).

Assim, como já foi aludido anteriormente, chegamos ao quantitativo de quatro categorias, a saber: *pedagógica*, *musical*, *afetiva* e *profissional*. Na categoria *pedagógica* estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino, bem como as ferramentas indispensáveis adquiridas no contexto das ciências educacionais para produção de conhecimentos e articulação com a práxis pedagógica docente.

A categoria *afetiva* congrega termos subjetivos que exprimem a relação interpessoal, a ligação de afeto estabelecida com o conhecimento musical e os discentes, e os desafios impostos à escolha da docência musical. A categoria *profissional* comporta termos que estão atrelados à esfera profissional docente. A categoria *musical* agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música.

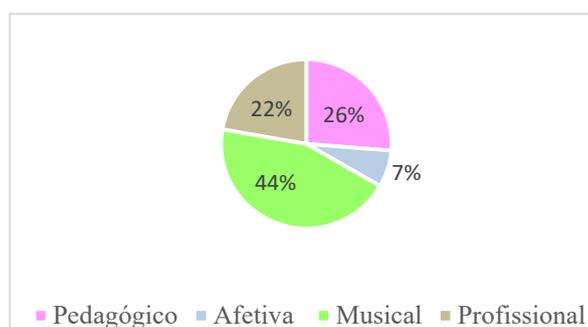
QUADRO 13 - CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS ASSOCIADAS PELOS LICENCIANDOS À EXPRESSÃO FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA COM FREQUÊNCIA SUPERIOR OU IGUAL A 3.

Mod	Freq	Percent of total
Amor	10	4.17
Didática	10	4.17
Educação	8	3.33
Conhecimento	8	3.33
Estudo	7	2.92
Musicalização	7	2.92
Dedicação	7	2.92
Capacitação	7	2.92
Paciência	6	2.5
Aprendizagem	5	2.08
Prática	5	2.08
Percepção	4	1.67
Formação	4	1.67
Criatividade	4	1.67
Teoria	4	1.67
Mercado	4	1.67
Habilidade	3	1.25
Ensino	3	1.25
Metodologia	3	1.25
Dinâmica	3	1.25
Responsabilidade	3	1.25
Instrução	3	1.25
Trabalho	3	1.25
Realização	3	1.25
Leitura	3	1.25
Interação	3	1.25
Disciplina	3	1.25
Instrumento	3	1.25

Fonte: A autora.

Em síntese, consoante o gráfico 7, podemos observar que o campo semântico das representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música é constituído predominantemente pela *categoria musical* que possui cerca de 44%, seguida da categoria *pedagógica* com 26%, a *categoria profissional* com 22%, e em menor proporção a *categoria afetiva*, que representa apenas 7%.

GRÁFICO 7 - PORCENTAGEM DAS CATEGORIAS NAS PALAVRAS ASSOCIADAS PELOS LICENCIANDOS À EXPRESSÃO FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA COM FREQUÊNCIA SUPERIOR OU IGUAL A 3.

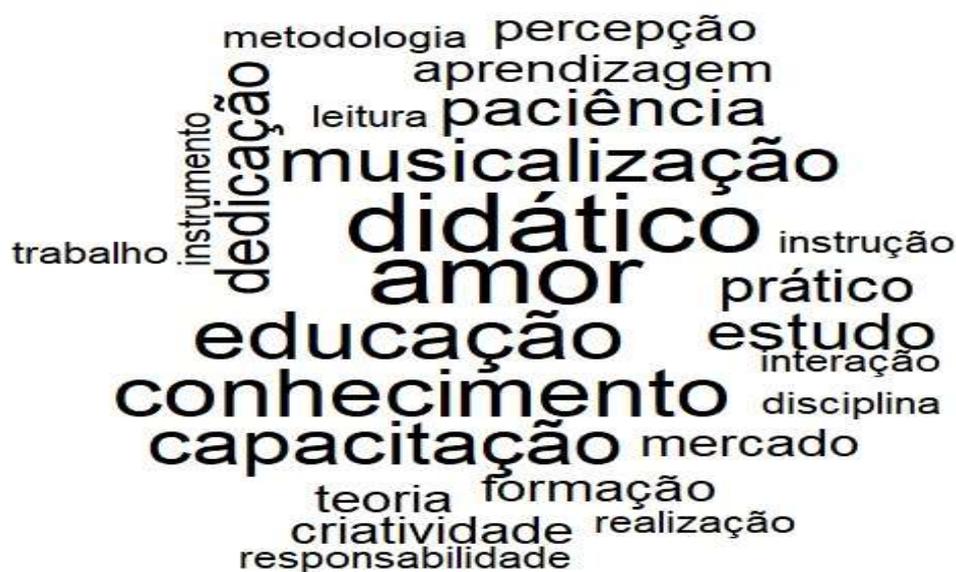


Fonte: Elaborado pela autora

Com o auxílio do quadro denominado nuvem de palavras produzido pelo *software* IRAMUTEQ abaixo, podemos verificar a estrutura gráfica e identificação das expressões evocadas pelos partícipes (Apêndice F). A nuvem de palavras é uma ferramenta que apresenta as expressões estruturadas com tamanhos diferentes agrupando e organizando os elementos evocados em função de sua frequência.

Nela identificamos a presença de 6 expressões que tiveram frequência superior a 7. O termo amor está reportado ao sentimento da escolha da licenciatura em música e superação de desafios impostos pela carreira profissional. Já os termos didática, educação e conhecimento referem-se aos saberes pedagógicos que não podem estar dissociados dos saberes disciplinares estudo e musicalização (*categoria musical*). A figura 6 apresenta os elementos do campo semântico da representação social dos licenciandos em música da UFPE, de acordo com sua frequência.

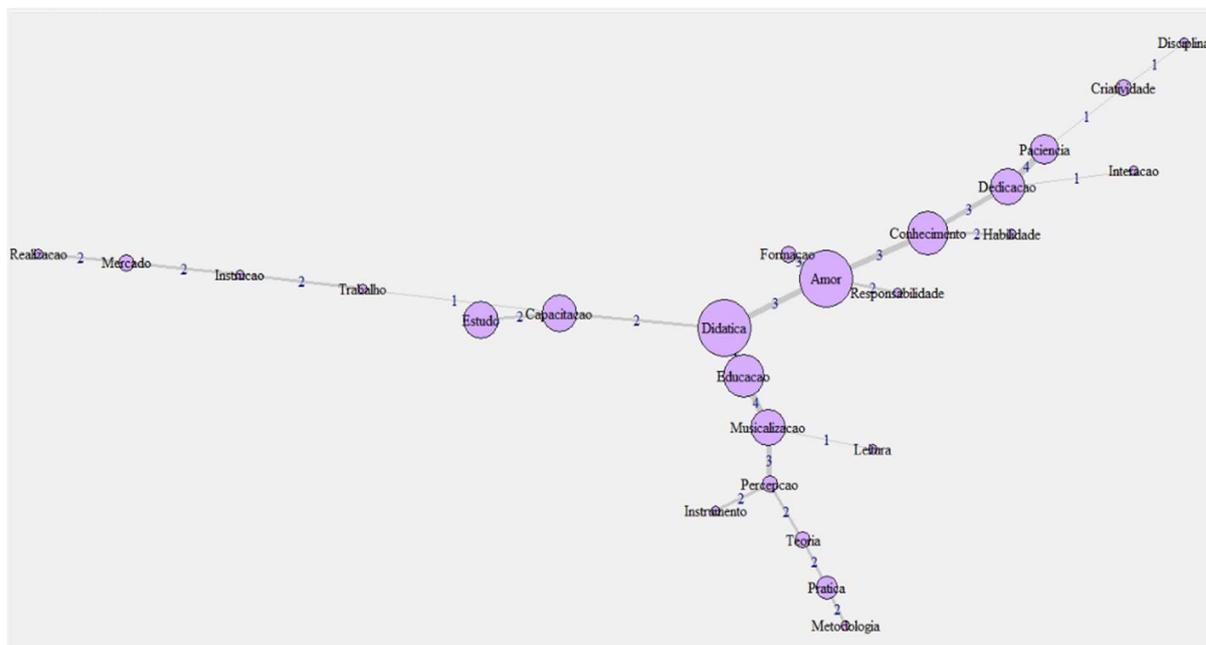
FIGURA 6 - NUVEM DE PALAVRAS FORNECIDA PELO *SOFTWARE* IRAMUTEQ



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* IRAMUTEQ.

Com base em outra ferramenta ofertada pelo IRAMUTEQ – análise de similitude – acessamos detalhadamente a estrutura gráfica da representação social onde identificamos intermédio das coocorrências entre as evocações, o grau de conexidade dos diversos elementos componentes da estrutura representacional. (Apêndice G).

FIGURA 7 - ANÁLISE DE SIMILITUDE



Tais justificativas corroboram os apontamentos de Pimenta (2007), que indica o reconhecimento de articulação dos saberes pedagógicos e os específicos a partir da leitura da necessidade posta pela realidade existente no contexto educacional. Os estudantes também compreendem a *didática* como um elemento plural, pois é composto de características pessoais, dinâmicas e interativas que não podem ser reduzidas ao engessamento de um modelo uniforme de ensino:

Todo professor tem sua didática, ou seja, sua forma de ensinar. E acho que uma coisa que é discutível porque o professor acha um “caminho mais fácil” e outro encontra um outro caminho sendo que os alunos entendem pelos dois caminhos.. Então acho a que a didática é uma coisa discutível porque vai de cada profissional (Oboé, 18 anos, 4º período).

O grande erro da maioria dos professores é pensar que existe uma única didática como uma “forminha” que se aplica a todos os alunos [...] Essa questão da didática é uma “lapidação” do melhor que o professor tem a oferecer (Piano, 26 anos, 6º período).

Observando a figura 7, o termo aludido interliga-se aos elementos *amor, conhecimento, educação, estudo e musicalização*. Tais termos estão inseridos na categoria afetiva, pedagógica

²⁸ Os licenciandos que participaram das entrevistas semiestruturadas foram codificados pelo instrumento que executam, seguido da faixa etária e do período em que se encontravam vinculados. Vale salientar que todos os depoimentos foram transcritos na integralidade das gravações do aplicativo de videoconferência *Google Meet*.

e musical e integram o possível sistema central da representação social devido à frequência e ao alto poder de conectividade com a expressão *didática*.

Com relação à expressão *amor*, os licenciandos revelam que o mesmo é um ingrediente crucial na escolha da profissão, e que apesar das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, eles encontram forças e motivação para conseguir realizar todo o percurso da formação inicial e seguir na carreira profissional. Abaixo apresentamos algumas justificativas presentes nas entrevistas dadas ao termo *amor*:

É algo que você precisa ter. Se você quiser ser professor e não amar isso, não seja. Porque você vai ser um profissional que trata mal os alunos e que não tem paciência e isso é péssimo. Para ser professor na área da música você tem que amar e fazer com amor, dedicação e carinho (Oboé, 18 anos, 4º período).

Algo sofrido. Eu particularmente estou em uma relação de amor e ódio com a graduação pois se você não tiver amor por aquilo que tanto se almeja será frustração em cima de frustração. E se não houver persistência pela docência na música você acaba desistindo pois as perspectivas de mercado são muito baixas (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

O domínio afetivo também foi assinalado no estudo dissertativo de Gomes (2013), que objetivou “apreender as representações sociais da formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas diversas do Centro de Educação da UFPE²⁹” (p. 8). A autora aponta com base nos resultados a vinculação da afetividade – amor e dedicação – como sentimentos cruciais vinculados “tanto da formação quanto da carreira profissional” (p.104).

Também constatamos nos discursos dos participantes a associação direta dos termos *conhecimento e educação*. Ambas as expressões estão atreladas à categoria pedagógica e são apontadas dentro de um prisma pluralista, pois abrangem várias situações, vivências e práticas presentes em disitintos ambientes sociais além do universo acadêmico:

Acredito em multiplicidade. Quando se fala em educação se fala em muitas outras coisas também (Viola, 23 anos, 3º período).

É algo plural [...] está além da escola, pois está na família, igreja e qualquer ambiente social tem educação. Está muito ligada a questão do ser humano em si que é o único que consegue tratar dessa questão da educação (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Tem haver com viver. A educação nos transporta a coisas e lugares que a gente não imagina chegar. Para mim ela é a principal forma de vivência (Piano, 26 anos, 6º período).

Para mim o conhecimento se estoa em várias situações e práticas diversas para além da universidade (Oboé, 18 anos, 4º período).

Algo necessário para a humanidade que deve ser compartilhada. Lembrando que ela perpassa a academia. Cada um tem uma educação diferenciada (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

²⁹ Convém destacar que 12 estudantes da Licenciatura em Música da UFPE participaram do estudo dissertativo.

Tais resultados confirmam que não existe uma forma única nem um modelo uniforme de educação. Ela se encontra inserida nas diversificadas esferas da sociedade e perpassa a história como uma fração do modo de vida dos grupos sociais. A esse respeito Brandão (2007) afirma:

A educação é, como outras, uma fração de modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar[...] de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (p.10-11).

Observando a figura 7 temos três arestas onde estão contidos os elementos integrantes da periferia da representação social. Abric (1994a) destaca que o sistema periférico funciona como um complemento indispensável, pois protege o núcleo central constituindo o que Flament (2001) denomina de “para-choque”. É também no domínio periférico que se percebe a incorporação de novos elementos à representação sem que a mesma seja transformada promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Nessa direção, ao analisarmos os elementos constuintes do eixo superior direito da análise de similitude podemos inferir que estes estão mais próximos do sistema central. As expressões *paciência* e *dedicação* integrantes da categoria afetiva são indicadas nos discursos dos licenciandos como virtudes necessárias ao prosseguimento da formação inicial, uma vez que a mesma está permeada de dificuldades que vão desde o estudo das disciplinas até o instrumento e conciliação da vida acadêmica com o trabalho. Vejamos os depoimentos:

É umas das principais virtudes que um professor precisa ter. Principalmente se ele for um estudante. Paciência com os professores da graduação pois sou muito metódico e tem professor que é muito “largado” (Ukulelê, 35 anos, 6º período).

É algo necessário tanto no processo de formação do professor pois por exemplo, tem que ter paciência Para estar praticando todo dia [...] É uma coisa imprescindível para todo mundo (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Para um licenciando é uma palavra tão difícil de assimilar porque é muito mais fácil para quem não precisa trabalhar se dedicar 100% ao curso. Então a dedicação para mim é força. Porque para você trabalhar e se dedicar o quanto pode não o quanto gostaria no curso tem que ter muita força de vontade mesmo (Piano, 26 anos, 6º período).

É uma palavra muito forte. Dedicção para ir a universidade, estudar, pegar um livro para ler e no trabalho enquanto professor (Ukulelê, 35 anos, 6º período).

Está muito ligada a questão da prática e da paciência. Dedicção também relaciono com motivação. O que motiva uma pessoa a seguir uma carreira acadêmica e estudar aquele instrumento (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Tais resultados corroboram os achados de Silva (2020), que ao investigar as representações sociais do ser professor de geografia indicou que os termos mencionados são elementos da categoria afetiva na formação inicial, posto que esses sentimentos motivam os licenciandos a persistir e enfrentar os desafios postos pela vida no decurso de uma licenciatura.

Os estudantes também se referem a *paciência e dedicação* como condições necessárias para a ministração das aulas, visto que o processo de aprendizagem não é uniforme para os discentes, ou seja, o conteúdo não é assimilado igualmente pelos discentes. Podemos observar nas justificativas abaixo:

Para formação inicial você precisa ter muita paciência porque você vai lidar com pessoas que vão ter uma assimilação totalmente diferente do que está sendo ensinado. Umas vão assimilar mais rápido que outras (Piano, 26 anos, 6º período).

A dedicação de partir de ambas as partes. O professor se dedica para ensinar e o aluno se dedica a aprender [...] Pois não adianta o professor se dedicar ao extremos e o aluno não ter vontade e intuito de aprender pois não adiantará (Oboé, 18 anos, 4º período).

Diferentemente dos resultados apontados por Silva (2013), que ao analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a formação do professor de matemática apontou que em um primeiro momento a expressão *dedicação* se encontrava inserida na categoria afetiva, ao analisar os dados que emergiram qualitativamente das entrevistas chega-se à conclusão de que a expressão era integrante da categoria cognitiva, posto que nas representações dos discentes a dedicação era um elemento necessário para a obtenção do conhecimento matemático.

Ao analisarmos o eixo inferior ao sistema central podemos verificar o alto poder de conectividade entre as expressões *educação e musicalização*. Ambas são componentes das *categorias pedagógica e musical (disciplinar)*. Ao reportarmos ao referencial teórico demonstramos com fundamento nos estudos de Del Ben (2003a) e Bellochio (2016) que as dimensões que constituem a educação musical – pedagogia musical – estão entrelaçadas com disciplinas da pedagogia onde a educação se encontra situada. Os depoimentos dos participantes refletem a articulação entre a *educação e musicalização*:

Acredito em multiplicidade. Quando se fala em educação se fala em muitas outras coisas também. Mesmo você ensinando música você chega em muitos outros lugares, dentre eles a musicalização dos sujeitos como uma dos componentes da educação musical (Contraixo acústico, 40 anos, 8º período).

Compreendo a musicalização como uma das áreas da educação musical que leva o conhecimento musical para as pessoas (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Todavia, ao nos debruçarmos sobre os depoimentos dos licenciandos matriculados no 3º período percebemos, em suas representações, a dissociação dos saberes disciplinares (ministrados nas disciplinas oferecidas no Departamento de Música) e os saberes pedagógicos (ministrados nas disciplinas oferecidas pelo Centro de Educação). Eis os depoimentos:

O CE termina que não se articulando com o Departamento de Música muito bem e fica uma lacuna entre aquelas disciplinas didática, fundamentos da educação, fundamentos psicológicos e as disciplinas que são necessariamente musicais que são do Departamento de Música (Teclado, 28 anos, 3º período).

A conexão com o CE é muito complicada para a Licenciatura em Música. Ela dificulta a execução do curso e, por sorte turmas tem algum ou outro professor ou disciplina que tenha valido a pena. A minha turma, por exemplo, se você for fazer uma entrevista dessa com a minha turma você vai ter quase que 100% das respostas que o CE poderia ter explodido que não iria fazer menor diferença (Viola, 23 anos, 3º período).

A importância da articulação desses saberes nas distintas esferas de atuação – campos de estágios – é percebida pelo discente do 7º período a partir da oferta no 4º período das “cadeiras” de cunho prático (estágio supervisionado em ensino da música). Podemos verificar no discurso abaixo:

No início eu achei um pouco confuso, pois eram muitas informações para pouco tempo de quem chega. Não é esclarecido de forma transparente os diversos espaços de atuação do professor de música na sociedade (aplicações na nossa área). Por exemplo, as cursávamos algumas cadeiras no CE e tinha pouco dialogo do que a gente vivia no departamento de música e na nossa prática como docente. Então depois que vai passando o tempo a gente vai percebendo que se “aquelas coisas” que a gente vê lá (CE) são importantes também, mas no início acaba sendo um pouco frustrante porque você se pergunta “o que vou fazer com isso, sabe?” e aí eu tive dificuldade de entender porque a gente fazia certas coisas que pareciam ser “chatas” mas eram importantes (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Os resultados corroboram a investigação de Daenecke (2017), que teve por finalidade investigar como os licenciandos percebem a formação musical no curso de licenciatura em música em instituições do Rio Grande do Sul. Os participantes revelaram a desarticulação entre as áreas musicais e pedagógicas presentes nos eixos de formação da instituição. Todavia, assim que cursavam os estágios supervisionados também no 4º período, a desconexão era modificada, consonante os discursos dos participantes.

Prosseguindo com a análise, podemos verificar que as 6 expressões – *percepção, leitura, instrumento, teoria, prática e metodologia* são elementos constituintes da categoria *musical (disciplinar)*. Tardif (2010) define os saberes disciplinares como um agrupamento de conhecimentos específicos reconhecidos e identificados como pertencentes à esfera de

formação do educador musical. No tocante aos termos *teoria e prática*, o discurso apresentado pelos licenciandos nas entrevistas retrata o domínio e articulação de ambos os termos na execução de uma peça musical por intermédio de um instrumento ou pelo emprego do domínio vocal como também na ministração das aulas “teóricas” para seus alunos.

É ideal na música pois se a gente não praticar a gente perde tudo. Isso em instrumento e teoria (Oboé, 18 anos, 4º período).

A prática é importante e deve se aliar a teoria. Por exemplo, abordando a teoria (história da música, percepção e solfejo) de forma articulada e diferente (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

Os depoimentos também relatam a imprescindibilidade da presença do instrumento como aliado na inserção do universo musical, bem como as disciplinas específicas e aplicação métodos de ensino que priorizam o desenvolvimento técnico para o domínio instrumental e vocal. Observemos os depoimentos dos participantes no tocante aos termos *instrumento, percepção e metodologia*.

É um companheiro em todas os momentos na trajetória de minha formação inicial. É meu aliado em todas as horas (Teclado, 28 anos, 3º período).

Essencial na formação e trajetória do professor de música pois a inserção no universo musical se dá a partir do instrumento que pode ser o campo, violão, teclado e baixo (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Considero a metodologia como uma maneira como o indivíduo consegue aplicar determinado método no desenvolvimento técnico do instrumento na execução de uma peça musical (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

A percepção musical é um elemento específico da nossa área. Para o professor é importante pois ele precisa saber ouvir o que o aluno está tocando para efetuar os ajustes e assim auxiliá-lo na aprendizagem (Viola, 23 anos, 3º período).

Os depoimentos nos permitem inferir que as representações dos partícipes a respeito da categoria disciplinar estão alicerçadas na noção do *habitus conservatorial*. Essa perspectiva, conforme Pereira (2014), tem algumas características atreladas à instituição do conservatório que se materializa na constituição histórica dos currículos dos cursos superiores de música. Destacamos algumas características verificadas nos discursos dos licenciandos:

O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal [...] a subordinação das matérias em função da prática [...] a distribuição do conhecimento musical em disciplinas como percepção, harmonia, contraponto, análise, prática musical (vocal e instrumental), história da música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Apesar das modificações na estrutura curricular no que se refere à inserção das ênfases (prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional) a ser escolhida pelo discente e as disciplinas que englobam a música pernambucana, como abordamos na análise do perfil curricular, o curso nas representações dos estudantes ainda é voltado para a esfera erudita, como aponta o discurso do licenciando, a seguir:

O curso ainda é muito eurocêntrico – acho que a palavra seria essa. Atualmente o curso está um pouco mais flexível do que era há dez anos, por exemplo, tendo algumas cadeiras que englobam alguma coisa daqui do Estado (PE) como ritmos pernambucanos e oficinas de frevo, mas ainda o curso é algo voltado para o pessoal dessa atmosfera de atuação erudita. Pouco se engloba os músicos populares que são praticamente a grande maioria na licenciatura. Na minha turma todo mundo são músicos populares e um músico erudito. Embora eu toque violoncelo eu sou do ramo popular (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Por fim, ao observarmos o eixo superior esquerdo da figura 6, verificamos os elementos periféricos mais afastados do sistema central. Grande parte das expressões se encontra vinculada à *categoria profissional – trabalho, mercado e realização*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente.

Sacristán (1995) concebe a profissionalidade como algo “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.64). Em outros termos, a profissionalidade se configura como um dos enfoques da profissionalização que congrega elementos das competências – saberes e habilidades – da formação e exercício profissional docente atrelados às concepções de profissão e identidade docente, como afirmam Lüdke e Boing (2004).

Quanto aos termos *mercado e trabalho*, os estudantes expressam nos depoimentos o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). Vejamos as justificativas dos licenciandos com relação às expressões *mercado e trabalho*:

Algo muito complicado. Eu acredito que são poucas vagas formais de estágio e a gente termina dando aula particular, coisa sem vínculo (Viola, 23 anos, 3º período).

É pesado pois deveria ser plural, mas em nossa área está bem difícil. Por conta da falta de investimento do governo é muita gente formada para poucas vagas no mercado de trabalho (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Os estudantes reconhecem a diversidade dos espaços de atuação do professor especialista em música como também destacam nas justificativas a aprovação da Lei nº

13.278/16 do artigo 26 da Lei 9.394/96 – que institui a música como um dos componentes curriculares no tocante ao ensino de arte nas instituições de ensino públicas e privadas – como documento normativo que amplia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho do professor de música.

Entretanto, devido à liberdade e autonomia conferidas aos sistemas educacionais em elaborar e executar as propostas pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art.12, inc. I), os estudantes ainda verificam resquícios da atuação polivalente do professor de artes, como se verifica na fala a seguir:

Acredito que o mercado de trabalho seja meio escasso ainda apesar da aprovação da Lei nº 13.278/16, principalmente porque pode haver vagas em instituições públicas e privadas, mas a gente acaba dando aula de artes visuais, teatro, pintura, desenho artístico, enfim coisas para não fomos preparados na licenciatura (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

Neste sentido, a última expressão – *realização* – inserida na aresta superior esquerda que se encontra mais afastada do núcleo central, nos depoimentos dos estudantes, retrata o descontentamento com essa desvalorização profissional. Os licenciandos, apesar de almejam a docência na esfera musical, não estão se realizando profissionalmente devido às dificuldades que enfrentam, visto que a maioria atua no mercado de trabalho. Vejamos:

É muito complicado falar a respeito de me sentir realizado com meu curso de música. Amo a docência e me apaixonei por ela. Porém, quando eu finalizar o curso me angustio muito com o mercado pois apesar de estar qualificado as oportunidades são escassas na área educacional e nas empresas privadas se não houver “quem indique” é difícil o acesso a essas instituições de ensino que tem “nome”(Flauta doce, 24 anos, 7º período).

Me sinto realizado de sentir que estou sendo bem preparado para poder atuar e colocar a “mão na massa”. Por outro lado, penso como é séria essa questão da desvalorização do professor de música pois você encontra pessoas que tocam “absurdos” por muito tempo para receber um valor que não é justo, que não paga nem o combustível, aí fica difícil de conseguir se sentir realizado profissionalmente pois as pessoas não reconhecem e valorizam seu trabalho (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

5.4 ANÁLISE DO CONTEÚDO E ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Abric (1994b) menciona a imprescindibilidade em se adotar mais de um método tanto de recolha quanto de análise dos dados para o desvelamento da configuração representacional como também para a validação dos resultados obtidos. Sendo assim, além de identificarmos o campo semântico e especificarmos anteriormente os elementos centrais e periféricos que estruturam a representação social por meio das evocações oriundas da Técnica de Associação

Livre de Palavras (TALP) e os depoimentos fornecidos nas entrevistas pelos discentes nas entrevistas, os achados que seguem nesse item são provenientes das evocações dos 48 partícipes consideradas mais importantes no Questionário da Técnica de Associação Palavras (TALP) e justificativas dos termos mais relevantes.

Tendo por fundamento a observação das frequências³⁰ desses dados, identificamos e analisamos a organização interna da representação social, assim como o núcleo central da representação de formação inicial pelos licenciandos em música. Obtivemos mediante o emprego da ferramenta denominada Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*), fornecida pelo *software* IRAMUTEQ, o total de 48 palavras/expressões, sendo que 17 foram dissemelhantes³¹.

A categorização do conteúdo também obedeceu aos critérios elencados no item anterior, ou seja, as quatro categorias foram estruturadas a partir das entrevistas semiestruturadas e analisadas tomando como referência a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

O quadro 14 a seguir apresenta o campo semântico das expressões indicadas pelos estudantes como mais importantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

QUADRO 14 - EXPRESSÕES ASSOCIADAS PELOS LICENCIANDOS COMO MAIS RELEVANTE À EXPRESSÃO FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA COM FREQUÊNCIA SUPERIOR OU IGUAL A 3

Mod	Freq	Percent of total
Amor	11	22.92
Musicalização	7	14.58
Capacitação	4	8.33
Conhecimento	3	6.25
Dedicação	2	4.17
Metodologia	2	4.17
Música	2	4.17
Disciplina	1	2.08
Empatia	1	2.08
Didática	1	2.08
Qualificação	1	2.08
Mercado	1	2.08
Instrumento	1	2.08
Ensino	1	2.08
Paciência	1	2.08
Educação	1	2.08
Compreensão	1	2.08
Estudo	1	2.08
Trabalho	1	2.08

³⁰ Nesta etapa da investigação optamos por não estabelecer frequência mínima das expressões em decorrência do quantitativo de partícipes.

³¹ Apêndice H.

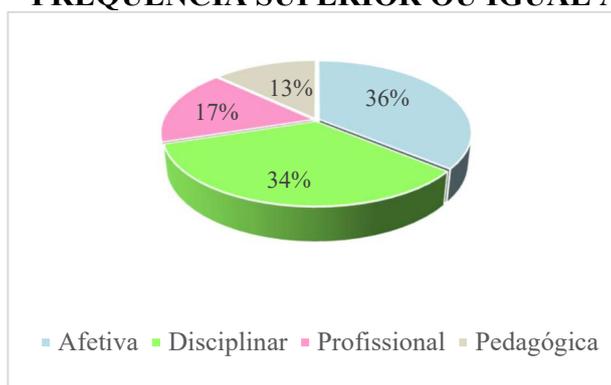
Prazer	1	2.08
Prática	1	2.08
Percepção	1	2.08
Formação	1	2.08
Criatividade	1	2.08

Fonte: Elaborado pela autora com base no software IRAMUTEQ.

Mencionamos na sessão anterior que a identificação do campo semântico se encontrava alicerçada predominantemente nas *categorias musical (disciplinar), pedagógica, profissional* e, por fim a *afetiva*, em menor quantitativo. Também destacamos por intermédio da análise de similitude que o possível núcleo central era constituído pelas categorias *afetiva* e *pedagógica* e possuindo como elementos periféricos as *categorias musical (disciplinar) e profissional*.

Contudo, como podemos verificar nos resultados fornecidos pelo campo semântico das representações no que se refere à análise dos termos elencados como mais relevantes que no núcleo central, preponderam duas categorias, quais sejam: a *categoria afetiva*, com 36% das expressões, e a *categoria musical (disciplinar)* com 34% das evocações dos partícipes. Logo após verificamos a *categoria profissional* com 17% e em menor proporção a *categoria pedagógica* com apenas 14% das palavras mencionadas como mais relevantes na Técnica de Associação de Palavras (TALP). O gráfico 8 demonstra de modo sistematizado a distribuição do percentual das quatro categorias, como se verifica abaixo:

GRÁFICO 8 - PORCENTAGEM DAS CATEGORIAS NAS PALAVRAS ASSOCIADAS PELOS LICENCIANDOS COMO MAIS RELEVANTE À EXPRESSÃO FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA COM FREQUÊNCIA SUPERIOR OU IGUAL A 3.



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, os dados produzidos por intermédio da utilização da nuvem de palavras revelam de maneira delineada o termo *amor* em destaque devido à sua alta frequência que totalizou 22.92% das expressões indicadas como mais relevantes por todos os partícipes

pesquisados. Consoante foi referenciado anteriormente na análise de similitude e nos depoimentos dos participantes, a expressão integrante da *categoria afetiva* é considerada basilar na opção da profissão e superação desses desafios impostos no decorrer da carreira profissional.

As justificativas³² do termo referido pelos estudantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) revelaram que a opção pela docência na educação musical transcende a formação acadêmica e atuação profissional unicamente na esfera escolar. Como referenciamos anteriormente com base nos estudos de Del Ben (2003), os espaços de atuação do educador musical são múltiplos, constituindo uma de suas especificidades. Convém salientar que a música é um fenômeno humano historicamente constituído que ocupa uma posição significativa dentro de cada grupo social, pois envolve significados, valores, usos e funções, processos de transmissão e apropriação que a particularizam, destacam Bellochio (2016) e Queiroz (2004). Neste sentido, o depoimento do estudante coloca:

Fazer, estudar e viver de música especialmente no nosso contexto social é primeiro uma escolha que exige o gostar, exige o prazer, a alegria de estudar e externar esses sentimentos através da música (P. 11).

Essa externalização do “fazer musical” por intermédio dos elementos afetivos como amor e alegria auxilia os licenciandos no enfrentamento e superação dos desafios reportados acima. Possui a função de articular a formação e o desenvolvimento das diversificadas experiências musicais dos indivíduos e educadores musicais inseridos nas dissemelhantes esferas de atuação. No contexto da escolarização, Bellochio (2016) destaca a contribuição da educação musical dentro do projeto formativo de docentes para a escolarização básica como processo em que:

Os tempos e os espaços do ensino de música na escola são trazidos como dispositivos mediadores do desenvolvimento humano e da sociedade com um todo superando a simplicidade factual da obrigatoriedade legal do conteúdo música na escola como algo linear (p. 13).

A categoria mencionada acima também foi indicada por Pires (2015) em investigação similar. A autora destaca que os licenciandos expressaram a “escolha do curso por amor à música, por gostar de música, por paixão e afinidade com ela ou ainda por sua presença constante na vida cotidiana” (p.149).

³² Destacamos que os participantes não foram identificados nas justificativas dos termos considerados mais relevantes, pois na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e questionário os estudantes não são identificados.

FIGURA 8 - NUVEM DE PALAVRAS COM AS EXPRESSÕES MAIS RELEVANTES AO TERMO INDUTOR FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA



Fonte: Elaborado pela autora com base no software IRAMUTEQ

Dentro desse enfoque frisamos outro elemento em evidência nas frequências das evocações e na nuvem de palavras a expressão *musicalização* integrante da *categoria musical (disciplinar)*. Os estudantes afirmaram que esse procedimento da pedagogia musical é fundamental na formação do professor especialista em música, uma vez que permite o acesso ao conhecimento musical de modo sólido e diversificado. Eles afirmam:

Uma área da educação musical que leva o conhecimento musical para as pessoas, sendo o primeiro passo para a música e algo muito importante para a formação do professor de música. Quando você é musicalizado no lugar competente e que de fato ensinam a você a música como ela é, você se torna um excelente músico e profissional (Flauta doce, 7º período).

Constatamos na fala de dois estudantes em início de curso o desconhecimento da existência do processo de musicalização, seus objetivos e público, visto que grande parte da formação musical dos estudantes anterior à licenciatura em música declarada nas entrevistas se embasou no modelo tradicional de ensino de música, que consiste no “domínio da leitura e escrita musical (teoria) em função da execução de um repertório por intermédio de um determinado instrumento, como ressalta Penna (2014). Esse molde de ensino de cunho eurocêntrico possui como principal representante as escolas de caráter técnico-profissionalizantes de música e os conservatórios. Vejamos os depoimentos:

Era algo que não sabia que existia. Percebi que na disciplina de metodologia de ensino de música que a musicalização perpassa a infância, pois existem idosos que estão sendo musicalizados (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Eu acredito que a musicalização não está apenas voltada para o público infantil. Eu acredito que devemos olhar para outras esferas como jovens e adultos. Eu acho que você pode ser musicalizado com cinquenta ou sessenta anos, com certeza acredito muito nisso. Musicalização é uma coisa muito ampla de você sair do “tá, tá, tá, tá” para uma visão mais ampla vendo e aprendendo música de várias formas (Oboé, 18 anos, 4º período).

Penna (2014) salienta que a visão das crianças como únicos destinatários do processo de musicalização ainda é bastante comum em alguns espaços de atuação do educador musical, como também considerar a musicalização como uma preparação voltada para a apropriação da música erudita. É necessária uma reavaliação do tema (musicalização) a ser concebido como:

Um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (p.49).

Diante do exposto, podemos inferir que na constituição do núcleo central das representações dos licenciandos predominam as categorias afetiva e disciplinar. Como já foi pontuado anteriormente, Abric (1994b) indica que o sistema central constitui o alicerce unificador e estabilizador da representação, visto que determina concomitantemente a organização e significação agregando elementos resultantes da memória social, das condições históricas, sociológicas e ideológicas de um determinado grupo social. Nas representações dos licenciandos a formação inicial do professor especialista em música encontra-se fundamentada na dimensão normativa, pois o cerne da representação envolve circunstâncias de dimensão ideológica, social e socioafetiva. Os discentes representam a formação inicial voltada para a formação prática e artística, ou seja, pela afetividade com o fazer musical e para atuação nas diversas esferas, visto que os discentes não concebem a instituição escolar como único espaço de atuação do educador musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dissertativo objetivou compreender o processo de formação inicial de professores de música com base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em música da UFPE. Além do mais, buscamos analisar o perfil curricular do curso de licenciatura em música da instituição aludida, assim como identificar e analisar o conteúdo e a estrutura interna das representações sociais de formação inicial construídas pelos discentes.

Como categorias teóricas abordamos os estudos de Bellochio (2003) e (2016); Del Ben (2003a) e (2003b); Mateiro (2003) e Penna (2007), que tratam dos diferentes enfoques teórico-metodológicos que envolvem o tema da formação de professores de música na literatura acadêmica, assim como os distintos espaços de atuação do educador musical e saberes disciplinares articulados a outros domínios do conhecimento, configurando assim a educação musical.

Adotamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici em 1961, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural formalmente delineada pelo psicólogo francês Jean Claude-Abrie para responder à indagação proposta pela pesquisa e por compreender que a teoria permite a apreensão dos significados socialmente elaborados e compartilhados, possibilitando a construção de uma realidade comum entre os indivíduos.

Norteadas pelo enfoque qualitativo, desenvolvemos a pesquisa dentro uma perspectiva plurimetodológica que consistiu em três etapas distintas, todavia interdependentes com a associação de mais de um instrumento de coleta de dados. A primeira etapa consistiu em uma análise documental do matriz curricular que norteia o curso de licenciatura em música da UFPE. A análise fundamentou-se em quatro documentos norteadores, quais sejam: Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, o Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003, na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e a Resolução 12/2008, como também no modelo de análise indicado por Pires (2015) e a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Os resultados indicaram que a base teórico-epistemológica que norteia a proposta curricular do curso recentemente reestruturada e ampliada se encontra em consonância com os documentos aludidos. Contudo, ao analisarmos a disposição dos conhecimentos curriculares identificamos a predominância dos conhecimentos disciplinares, sobretudo os instrumentais seguidos das disciplinas composicionais, fundamentos teóricos, musicológicos e

etnomusicológicos. Em seguida destacamos a prevalência dos conteúdos teórico-práticos e conteúdos básicos.

Na segunda etapa empregamos a versão *online* da técnica de associação livre a partir de um formulário criado no aplicativo *Google Forms*, realizada com 48 discentes matriculados regularmente entre o 1º e 8º períodos do curso de licenciatura em música da UFPE. As evocações foram analisadas com o auxílio da ferramenta denominada Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*), fornecida pelo *software* IRAMUTEQ, no qual tivemos acesso ao campo semântico das representações sociais dos estudantes. Tais representações encontram-se alicerçadas em maior quantitativo na categoria *musical*, que agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música, acompanhada da categoria *pedagógica* onde estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino.

A partir da análise de similitude acessamos detalhadamente a estrutura gráfica da representação social onde identificamos por intermédio das coocorrências entre as evocações e o grau de conexidade dos diversos elementos que o possível núcleo central é constituído pelas expressões *didática e amor* inseridos nas categorias pedagógica e afetiva. Tais elementos nas representações dos licenciandos se mostraram cruciais e articulados a partir do elemento afetivo presente na escolha da profissão e na superação das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, como também na aquisição de ferramentas estratégicas na articulação e transmissão do conhecimento musicológico e pedagógico tendo como intuito o ensino-aprendizagem do discente.

Quanto aos elementos periféricos mais afastados do sistema central, destacamos a presença da *categoria profissional – trabalho, mercado e realização*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente. As representações dos discentes revelaram o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). E, por fim, os licenciandos, apesar de almejam a docência na esfera musical, não estão se realizando profissionalmente devido às dificuldades que enfrentam – visto que a maioria atua no mercado de trabalho.

Abric (1994b) menciona a imprescindibilidade em adotar mais de um método tanto de recolha quanto de análise dos dados para o desvelamento da configuração representacional, como também para a validação dos resultados obtidos. Sendo assim, por intermédio da

observação das frequências e justificativas dos termos mais relevantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o emprego da Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*) e a nuvem de palavras, identificamos o núcleo central da representação social de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE.

Os achados confirmam que na constituição do núcleo central das representações dos licenciandos predomina a categoria afetiva e aponta a atrelação da mesma com a categoria disciplinar. O núcleo central das representações dos licenciados, a formação inicial do professor especialista em música encontra-se fundamentada na dimensão normativa, pois o cerne da representação envolve circunstâncias de dimensão ideológica, social e socioafetiva. Os discentes representam a formação inicial voltada para a formação prática e artística, ou seja, pela afetividade com o fazer musical e para atuação nas diversas esferas, visto que os discentes não concebem a instituição escolar como único espaço de atuação do educador musical.

Cumpramos salientar a imprescindibilidade de aprofundamento do presente estudo dissertativo, visto que o mesmo não se finda diante dos resultados alcançados, principalmente no que se refere às distintas esferas de atuação do educador musical e sua prática pedagógica nos espaços de atuação. Elencamos algumas indagações, a saber: Quais as representações sociais da prática pedagógica do professor de música? Quais as representações sociais das esferas de atuação do educador musical? Tais proposições necessitam ser respondidas através de estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **Jeux, conflits et représentations sociales**. 1976. Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1976.
- ABRIC, Jean-Claude. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Cousset: Del Val, 1987.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**, Paris: PUF. 1994a.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques socialis y representaciones**. México: Filosofia y Cultura Contemporanea, 1994b.
- ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *In*: GUIMELLI Christian (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Delachaux et Niestlé, 1994c.
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurale des représentations sociales: developments recentes. *In*: **Quarta Conferência Internacional sobre representações sociais**, Cidade do México, 1998.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALMEIDA, Gisele Gomes de. **Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE: um estudo com pais e estudantes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Espaços, mapas mentais, representações sociais e prática docente na educação do campo**. Senhor do Bonfim, BA: Eduneb, 2011.
- ANDRADE, Érika dos Reis G; CARVALHO, Maria do Rosário de F; ROAZZI, Antônio. Campo semântico e classificações múltiplas no estudo das representações sociais. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, p. 381-389, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25884/22657>. Acesso em: 07 dez. 2020.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. cap. 5, p. 57-73.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, p. 17-37, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro v.15, Ed. 57, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ASCH, Solomon Eliot. Forming impressions of personality, **Journal of abnormal and social psychology**, v.41, p. 258-290, 1946.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático.** Tradução: Pedrinho Arcides Guareshi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan/jun. 2016.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão.** Bauru: EDUSC, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.331, A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, v.1, 1854. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/392201>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Decreto-lei nº 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Lex: Câmara dos Deputados, 1890. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946**. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial da União - Seção 1, de 27 de julho de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1, de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1, de 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 12/2013. **Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004: **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 345 de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 27 out. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)** Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Florianópolis, p. 1 -74, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

Cellard, André. A análise documental. *In*: J. Poupart, et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, [S. I.], n. 2, p.105-114, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 8 mar. 2021.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7 p. 76-82, 2003a.

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

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. **O percurso formativo musical de três professoras: papel da música na formação inicial e na atuação profissional**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas SP: Editora Alínea, 2006.

DURKHEIM, Émile. **A ciência social e a ação**. São Paulo: Difel, 1975, p. 235-263.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.7-28.

ESPERIDÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARR, Robert Maclaughlin. Theory and method in the study of social representations. *In*: G. M. BREAKWELL & D. V. CANTER (eds.). **Empirical approaches to serial representations**. Oxford: Clarendon Press, p. 15-38, 1993.

FLAMENT, Claude. Pratiques et représentations sociales. *In*: J. L. BEAU-VOIS, R.V. JOULE & J.M. MONTEIL (eds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Del Val, v. 1, p. 143-150, 1987.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa online: a utilização da internet. *In*: ____ **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.238-253.

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

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GABRIEL, Fábio Antônio; PEREIRA, Ana Lúcia; JESUZ, Danilo Augusto Ferreira de. Estágio supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.20, n. 45, p. 227-247, set./dez. 2018.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. (Um manual prático). 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Editora UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Editora UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GILLY, Michel. As Representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação infantil nos cursos de licenciatura em música: um olhar sobre a formação docente**. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GOMES, Viviane Cordeiro. **Formação pedagógica nas representações sociais de estudantes de licenciaturas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal em Pernambuco, Recife, 2013.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. *In*: MOSCOVICI, Serge (dir.). **Psychologie sociale**, 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p.1159 – 1180, set./dez. 2004.

MADEIRA, Margot; SILVA, Neide Melo Aguiar. Representações sociais e pesquisa em educação. *In*: SILVA, Neide Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação**. Blumenau: Edifurb, 2009.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 33-38, mar. 2003.

MELO, Cynthia. 1 Vídeo (23:28 min). Análise de matriz e análise prototípica. **Publicado pelo canal LEPP – Saúde**, 2017. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=tYCTiH2PEJI&t=714s>>. Acesso em: 31 out. 2020.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus**, n. 2, Jan. 2009. Disponível em:< <https://www.hipertextus.net>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; ROMEU, Gomes. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. *In: O desafio do conhecimento*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, p. 319-327.
- MOLINER, Pascal. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. *In: GUIMELLI Christian (ed.). Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 7-21.
- MORERA, Jaime Alonso Caravaca et al. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto contexto - enferm.** [online]. Florianópolis, v. 24, n. 4, p.1157-1165, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072015000401157&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2021.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son publique** Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2015.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- NUNES, Marcus Vinicius Pinto. **O discurso do corpo docente do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco sobre o sujeito da educação musical**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun. 2014.
- PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva; SUBTIL, Maria José Dozza. Perspectivas para a formação de professores de música: o projeto político pedagógico da licenciatura em música da UEPG 2003. *In: IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul*, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Portal: Anped Sul, 2012, p. 1-15.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Ensino de música: o que pensam professores sobre sua própria formação**. Recife: Editora Universitária, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul/dez. 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry, *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas do tipo estado da arte. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (ed.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 61-92, 1995.

SANTANA, Fernanda Maria Agostinho de. **Quando a educação inclusiva interroga a formação docente: um estudo das representações sociais e dos saberes docentes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. *In*: NETO, Alexandre Shigunov; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], São Paulo, vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa da. **Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos em geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo de representações sociais**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SILVA, Taís Dantas da. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação**. 2014. 145f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOARES, Michelle Beltrão. **Representações sociais de violência contra professores na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, Michelle Beltrão. MACHADO, Laêda Bezerra. O núcleo central das representações sociais de violência contra o professor. **Revistas Interações**., v.13, n. 45, p. 59-76, 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. Licenciatura em música: dilemas da formação docente frente às demandas da prática escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 168-188, jan./abr. 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 12/2008**. Estabelece as Diretrizes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/485070/Res+2008+12+CCEPE.pdf/2785b042-0a13-4a21-823d-54618f236673>. Acesso em: 16 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Curso de Música – Licenciatura (CAC)**. Recife, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/musica-licenciatura-cac>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Perfil Curricular. Música – Licenciatura**. Recife, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179. Acesso em: 7 nov. 2020.

VALSINER, Jaan. Hierarquias de Signos: Representação social no seu contexto dinâmico. *In*: JESUINO, Jorge Correia; MENDES, Felismina, R. P; LOPES Manuel José (orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletín de Psychologie**, v.45, p. 203-209, 1992. Acesso em: 25 jul. 2020.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, p. 203-220, agos/dez. 2014.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

**APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO: LISTAS DE PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS NAS ESFERAS BDTD, REPOSITÓRIO CAPES E REVISTAS ABEM
E ANPPOM**

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva dos licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul.** 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso.** 2007. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BATISTÃO, Zuraída Abud. **A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** 2009.. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GOMES, Solange Maranhão. **A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- GOMES, Carolina Chaves. **Educação infantil nos cursos de licenciatura em música: um olhar sobre a formação docente.** 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **A formação na licenciatura em Artes/Música da Unimontes e suas inter-relações com os aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil.** 2015. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.** 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- SILVA, Taís Dantas da. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação.** 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Produção Científica Nacional nas Revistas ABEM e ANPPOM

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

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; Araújo, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 28, n. 28, p. 47-60, 2012.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, p. 49-56, 2007.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

QUESTIONÁRIO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PARA OS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPE

Prezado(a) discente,

O Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "Representações Sociais de Formação Inicial pelos Licenciandos em Música da UFPE", que está sendo desenvolvida no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a responsabilidade da mestranda Suzana Borba da Silva e orientação da Professora Dra. Rejane Dias da Silva. O estudo em curso tem como objetivo: compreender as representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE. Sua participação na investigação consistirá em responder as perguntas abaixo em formato de questionário de identificação e a técnica de associação livre de palavras, e em caso de disponibilidade poderá colaborar com a próxima fase da pesquisa que consistirá em uma entrevista que será realizada e gravada pelo Google Meet para posterior transcrição.

As informações registradas neste Questionário são anônimas e sigilosas.

Solicitamos sua valiosa colaboração.

Suzana Borba da Silva

Telefones: (81)985464345/(11)976863368

Email:suzanaborba28@gmail.com

***Obrigatório**

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Outros
- Prefiro não dizer

Idade *

- Entre 18 e 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 30 e 35 anos
- Entre 35 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Mais de 50 anos
- Prefiro não dizer

Período que está matriculado *

- 1º Período
- 2º Período
- 3º Período
- 4º Período
- 5º Período
- 6º Período
- 7º Período
- 8º Período
- Prefiro não informar

Turno *

- Manhã
- Noite
- Integral
- Manhã/tarde
- Tarde/noite
- Prefiro não informar

Escreva cinco palavras que lhe vêm a mente ao ler a expressão "FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA". *

Texto de resposta longa

Das cinco palavras que você escreveu, escolha uma que você considera principal. Em seguida, justifique sua escolha. *

Sua resposta

Prezado(a) aluno, agradecemos pela colaboração com a pesquisa. Caso possua disponibilidade para continuar contribuindo com a investigação em curso, solicitamos que informe os dados abaixo (nome completo, telefone e email) para posterior contato.

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto	Representações sociais de formação inicial dos licenciandos em Música da UFPE
Pesquisador Responsável	Suzana Borba da Silva - Mestranda
Orientador	Profª Drª Rejane Dias da Silva Moraes
Instituição onde o pesquisador está filiado	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Educação
Contato	(81) 985464345 – suzanaborba28@gmail.com

O Sr.(a) está sendo convidado (a) a colaborar com a investigação intitulada: **Representações sociais de formação inicial dos licenciandos em Música da UFPE**, que tem como **objetivo geral**: analisar as representações sociais de formação inicial dos licenciandos em Música da UFPE; e como **objetivos específicos**: (i) analisar o perfil curricular 8805-1 do curso de licenciatura em música da UFPE; (ii) identificar o conteúdo geral e estrutura interna das representações de formação inicial; (iii) aprofundar (conhecer) o conteúdo geral das representações construídas pelos discentes. Este estudo dissertativo está embasado teórico-metodologicamente na Teoria das Representações Sociais (RS), no qual serão empregados como instrumentos de recolha de dados, a saber: na segunda fase a Técnica de Associação Livre (TALP); na terceira fase a entrevista semiestruturada.

Esclarecemos que a sua participação é **voluntária**, ou seja, caso não concorde e queira desistir de participar não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem penalidades. O Sr.(a) **não terá nenhum custo** ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação.

Sua colaboração neste estudo dissertativo consistirá em responder as perguntas da Técnica de Associação Livre de Palavras (segunda fase da pesquisa) e a entrevista semiestruturada (terceira fase da pesquisa), com gravação em áudio, para posterior transcrição. O **benefício** relacionado à sua participação será aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

A utilização das informações serão tratadas de modo **anônimo e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os **dados coletados** serão empregados unicamente **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

O Sr. (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas a respeito do projeto e sua participação. Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Posto isto, eu, _____,
telefone (_____) _____, e-mail _____, declaro, por intermédio deste termo, estar ciente das informações e de acordo em colaborar, como voluntário, da investigação acima descrita.

Recife, _____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____

Partícipe da investigação

Assinatura: _____

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto	Representações sociais de formação inicial dos licenciandos em Música da UFPE
Pesquisador Responsável	Suzana Borba da Silva - Mestranda
Orientador	Profª Drª Rejane Dias da Silva Moraes
Instituição onde o pesquisador está filiado	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Educação
Contato	(81) 985464345 – suzanaborba28@gmail.com

1. De modo geral, como você enxerga a formação inicial ofertada no Curso de Licenciatura em Música da UFPE?
2. Você considera que está sendo bem preparado para ser um bom professor de Música?
3. O que você acha que precisa melhorar no Curso em que você está estudando?

**APÊNDICE E – RESULTADO DA ANÁLISE DAS FREQUÊNCIAS MÚLTIPLAS DE
PALAVRAS FORNECIDA PELO SOFTWARE IRAMUTEQ A PARTIR DA
EXPRESSÃO INDUTORA “FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA”**

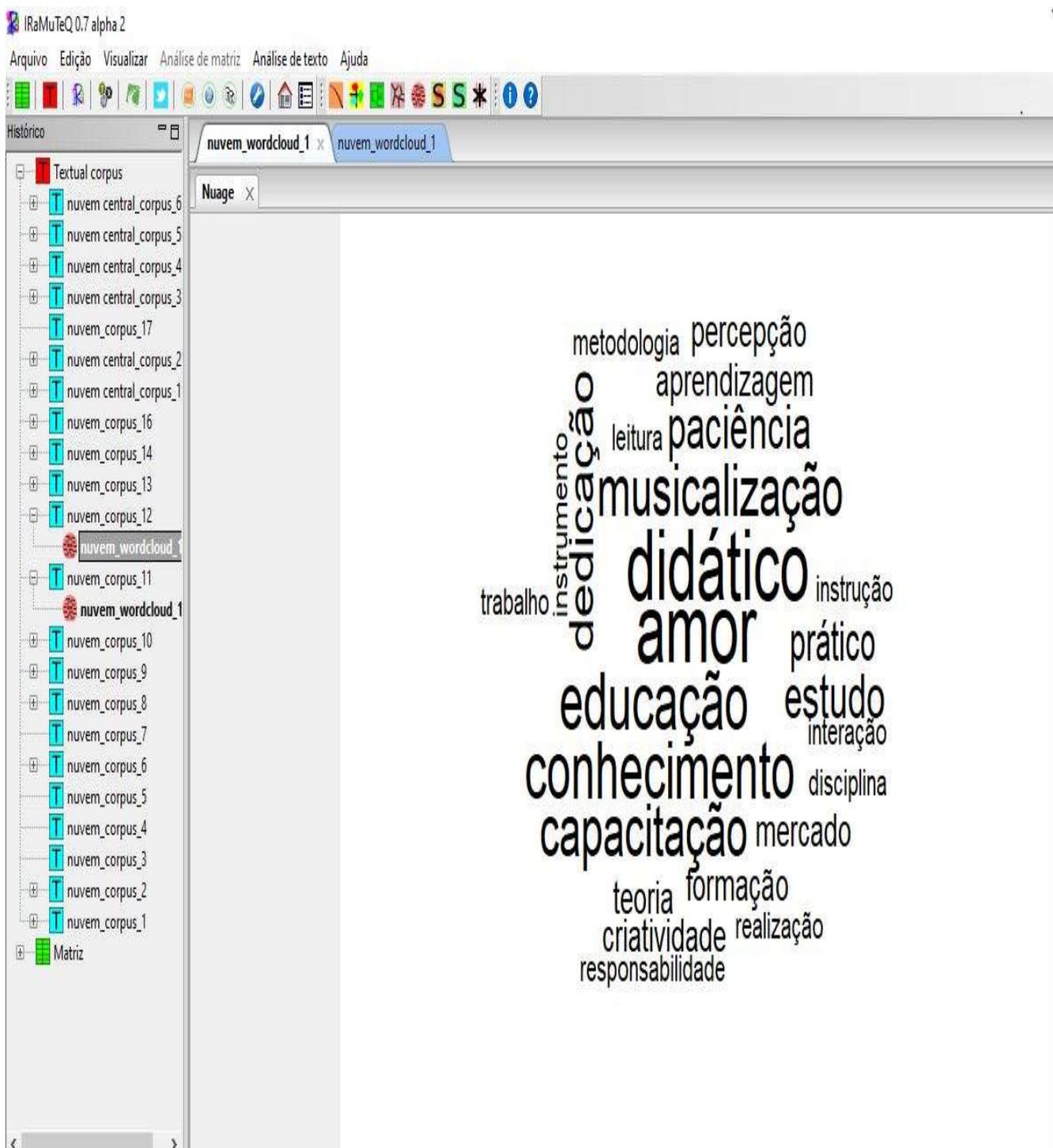
FRÈQUENCES

Mod	Freq	Percent of total	Row number	Percent of rows
Amor	10	4.17	10	20.83
Didática	10	4.17	10	20.83
Educação	8	3.33	8	16.67
Conhecimento	8	3.33	8	16.67
Estudo	7	2.92	7	14.58
Musicalização	7	2.92	7	14.58
Dedicação	7	2.92	7	14.58
Capacitação	7	2.92	7	14.58
Paciência	6	2.5	6	12.5
Aprendizagem	5	2.08	5	10.42
Prática	5	2.08	5	10.42
Percepção	4	1.67	4	8.33
Formação	4	1.67	4	8.33
Criatividade	4	1.67	4	8.33
Teoria	4	1.67	4	8.33
Mercado	4	1.67	4	8.33
Habilidade	3	1.25	3	6.25
Ensino	3	1.25	3	6.25
Metodologia	3	1.25	3	6.25
Dinâmica	3	1.25	3	6.25
Responsabilidade	3	1.25	3	6.25
Instrução	3	1.25	3	6.25
Trabalho	3	1.25	3	6.25
Realização	3	1.25	3	6.25
Leitura	3	1.25	3	6.25
Interação	3	1.25	3	6.25
Disciplina	3	1.25	3	6.25
Instrumento	3	1.25	3	6.25
Expectativa	2	0.83	2	4.17
Competência	2	0.83	2	4.17
Performance	2	0.83	2	4.17
Autonomia	2	0.83	2	4.17
Sociabilidade	2	0.83	2	4.17
Compreensão	2	0.83	2	4.17
Planejamento	2	0.83	2	4.17
Comprometimento	2	0.83	2	4.17
Qualificação	2	0.83	2	4.17
Empatia	2	0.83	2	4.17
Aperfeiçoamento	2	0.83	2	4.17
Pesquisa	2	0.83	2	4.17

Oportunidade	2	0.83	2	4.17
Vitória	2	0.83	2	4.17
Inclusão	2	0.83	2	4.17
Motivação	2	0.83	2	4.17
Docência	2	0.83	2	4.17
Música	2	0.83	2	4.17
Sinceridade	1	0.42	1	2.08
Sentimento	1	0.42	1	2.08
Abdicar	1	0.42	1	2.08
Força	1	0.42	1	2.08
Profissionalismo	1	0.42	1	2.08
Vivência	1	0.42	1	2.08
Base	1	0.42	1	2.08
Reconhecimento	1	0.42	1	2.08
Improvisação	1	0.42	1	2.08
Sala	1	0.42	1	2.08
Introdução	1	0.42	1	2.08
Especialização	1	0.42	1	2.08
Prontidão	1	0.42	1	2.08
Interessante	1	0.42	1	2.08
Processo	1	0.42	1	2.08
Coerência	1	0.42	1	2.08
Transformação	1	0.42	1	2.08
Teclado	1	0.42	1	2.08
Busca	1	0.42	1	2.08
Aluno	1	0.42	1	2.08
Comunicação	1	0.42	1	2.08
Participação	1	0.42	1	2.08
Valorizar	1	0.42	1	2.08
Expressão	1	0.42	1	2.08
Empreender	1	0.42	1	2.08
Curso Técnico	1	0.42	1	2.08
Pedagogia	1	0.42	1	2.08
Respeito	1	0.42	1	2.08
Necessário	1	0.42	1	2.08
Carinho	1	0.42	1	2.08
Emprego	1	0.42	1	2.08
Coragem	1	0.42	1	2.08
Versatilidade	1	0.42	1	2.08
Conteúdo	1	0.42	1	2.08
Cursos	1	0.42	1	2.08
Papel	1	0.42	1	2.08
Profissão	1	0.42	1	2.08
Conectividade	1	0.42	1	2.08
Determinação	1	0.42	1	2.08
Preparo	1	0.42	1	2.08
Importância	1	0.42	1	2.08

Resiliência	1	0.42	1	2.08
Destreza	1	0.42	1	2.08
Desespero	1	0.42	1	2.08
Academia	1	0.42	1	2.08
Humanidade	1	0.42	1	2.08
Análise	1	0.42	1	2.08
Tecnologia	1	0.42	1	2.08
Entendimento	1	0.42	1	2.08
Prazer	1	0.42	1	2.08
Referencial	1	0.42	1	2.08
Cultura	1	0.42	1	2.08
Crucial	1	0.42	1	2.08
Aprofundamento	1	0.42	1	2.08
História	1	0.42	1	2.08
Massa	1	0.42	1	2.08
Lecionar	1	0.42	1	2.08
Tempo	1	0.42	1	2.08
Diploma	1	0.42	1	2.08
Solfejo	1	0.42	1	2.08
Escolha	1	0.42	1	2.08
Desafio	1	0.42	1	2.08
Artes	1	0.42	1	2.08
Persistência	1	0.42	1	2.08
Futuro	1	0.42	1	2.08
Essencial	1	0.42	1	2.08
Fundamento	1	0.42	1	2.08
Direcionamento	1	0.42	1	2.08

Apêndice F – RESULTADO DA NUVEM DE PALAVRAS FORNECIDA PELO SOFTWARE IRAMUTEQ



Apêndice G – RESULTADO DA ANÁLISE DE FREQUÊNCIA MÚLTIPLA GERADA SOFTWARE IRAMUTEQ DAS EXPRESSÕES INDICADAS COMO AS MAIS IMPORTANTES NA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

The screenshot shows the Iramuteq software interface. The main window displays a table titled "Fréquences" (Frequencies) with the following data:

mod	freq	percent of total	row number	percent of rows
Amor	11	22.92	11	22.92
Musicalização	7	14.58	7	14.58
Capacitação	4	8.33	4	8.33
Conhecimento	3	6.25	3	6.25
Dedicação	2	4.17	2	4.17
Metodologia	2	4.17	2	4.17
Música	2	4.17	2	4.17
Disciplina	1	2.08	1	2.08
Empatia	1	2.08	1	2.08
Didática	1	2.08	1	2.08
Qualificação	1	2.08	1	2.08
Mercado	1	2.08	1	2.08
Instrumento	1	2.08	1	2.08
Ensino	1	2.08	1	2.08
Paciência	1	2.08	1	2.08
Educação	1	2.08	1	2.08
Compreensão	1	2.08	1	2.08
Estudo	1	2.08	1	2.08
Trabalho	1	2.08	1	2.08
Prazer	1	2.08	1	2.08
Prática	1	2.08	1	2.08
Dedicação	1	2.08	1	2.08

The interface also shows a sidebar with a tree view of the project structure, including folders for "Textual corpus" and "Palavras Importantes". The top menu bar includes options like "Arquivo", "Edição", "Visualizar", "Análise de matriz", "Análise de texto", and "Ajuda".