

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

**O TRABALHO E O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE
MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM
CAMPO GRANDE-MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2017

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

**O TRABALHO E O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE
MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM
CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação -
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2017

M527t Mello, Jaqueline Cavalcanti Borges de
O trabalho e o Bem-Estar do professor de música nas escolas de
educação básica em Campo Grande/MS / Jaqueline Cavalcanti Borges de
Mello; orientadora Flavinês Rebolo.-- 2017.
141 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Professores – Formação 2. Música na educação básica
3. Professores – Satisfação no trabalho I. Rebolo, Flavinês II. Título

CDD – 372.87

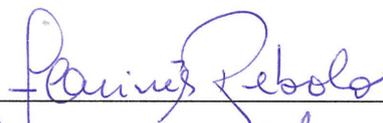
**“O TRABALHO E O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NAS
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPO GRANDE - MS”**

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

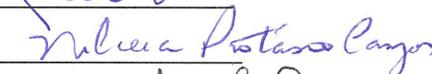
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (UCDB) - Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Nilceia da Silveira Protásio Campos (UFG) - Membro Externo



Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago (UCDB) - Membro Interno



Campo Grande - MS , 17 de fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho aos meus pais, Borges e Zoroína; ao meu marido, Luiz Antônio; aos meus filhos, Bruna, Vinícius e Luana, e às minhas irmãs, Luciana e Viviane.

AGRADECIMENTOS

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
É preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma.
Rubem Alves

Minha sincera gratidão ao Supremo Deus e ao meu Mestre Meishu-Sama, pela permissão concedida, e por serem o jardim que tenho dentro de mim.

Gratidão aos meus pais, Nelson e Zoroina, por terem me ensinado a plantar. Vocês são e sempre serão minhas referências. Obrigada pelo apoio e orações.

Gratidão ao meu marido Luiz Antonio, pela compreensão, pela paciência, amor, incentivo e companheirismo em todas as etapas deste trabalho. Você é minha alma gêmea, te amo.

Gratidão aos meus filhos, Bruna, Vinícius e Luana, pela colaboração com meu sonho, que virou nosso sonho; vocês são meu maior tesouro.

Gratidão à minha orientadora, professora Flavinês Rebolo, pelo cuidado, respeito e cumplicidade, e, principalmente, por ter me dado a oportunidade de iniciar este caminho.

Gratidão à banca, professoras Cristina Lima Paniago e Nilceia da Silveira Protásio Campos, pelo carinho, olhar criterioso e valiosas observações. Recebam também meu respeito e admiração.

Gratidão ao meu sempre professor e amigo Manoel Câmara Rasslan, pelo incentivo, apoio e amizade.

Gratidão aos professores de Música, sujeitos desta pesquisa, pela atenção e valiosa contribuição; sem vocês o caminho seria outro, e não este.

Gratidão aos professores e amigos do PPGE/UCDB e GEBEM, pela formação recebida, pela troca realizada e pelas amizades construídas.

Gratidão aos professores, gestores, colegas e amigos do IFMS.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho!

"Educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos, é fundamental para despertar o desejo de aprender. Sem despertar e desenvolver esse desejo, dificilmente haverá aprendizagem autêntica e significativa, elaboração de conhecimento, autoria de ideias e de palavras. Dificilmente haverá emancipação: falar pela própria boca, com as próprias palavras, ver com olhos livres, isso vai além da razão, as iluminações racionais não bastam".

(Severino Antônio)

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. *O trabalho e o Bem-Estar do professor de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2017. 141p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pouco se tem tratado dos diversos fatores que envolvem o trabalho do educador musical e, menos ainda, sobre a percepção desse professor em relação ao seu trabalho, um aspecto importante que, marcado por insatisfação, acaba contribuindo, com certa frequência, para a saída desse profissional da escola, em busca de outros espaços em que possa atuar na educação musical e, por vezes, para o abandono da profissão - em casos extremos, para o adoecimento do professor. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, objetivou analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do Curso Música – Educação Musical (licenciatura) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que atuam nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS. Por meio de entrevista com sete professores de música, procurou-se identificar as condições de trabalho desses professores e os fatores que afetam esse trabalho, bem como, a partir das percepções manifestadas por eles, verificar sobre a contribuição do curso de Licenciatura em Música da UFMS no desempenho das práticas pedagógicas e no bem-estar docente. Como parte da entrevista, aplicou-se a Escala de Bem-Estar Docente (EBED), por intermédio da qual identificaram-se os fatores de satisfação e insatisfação e as dinâmicas que constituem o bem-estar no trabalho desses professores. Os resultados revelaram que dentre os fatores que mais causam satisfação estão a identificação com as atividades realizadas, a autonomia, o reconhecimento do trabalho, as relações interpessoais, o salário, a jornada de trabalho e a segurança no ambiente de trabalho. Por outro lado, os fatores que geram maior insatisfação são as instalações e condições gerais de infraestrutura, a falta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos. Pela análise das dinâmicas que constituem o bem-estar docente dos egressos, concluiu-se que eles aspiram à melhoria na estrutura, como, por exemplo, a oferta de instrumentos musicais que possibilite desenvolverem especificamente o ensino de música, evitando-se, desse modo, que sejam compelidos a trabalhar obrigatoriamente as demais linguagens artísticas. Apesar de muitos desafios e espaços ainda a conquistar, esses professores se declararam felizes no trabalho.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho e bem-estar docente. Música na educação básica. Formação de professores.

MELLO, Jaqueline Cavalcante Borges de. The work and welfare of teacher's music in schools of basic education of Campo Grande/MS. Campo Grande, 2017. 141p. Dissertation (Master's) Dom Bosco Catholic University- UCDB.

ABSTRACT

This work is linked to the research line "pedagogical practices and their relationship with the teacher education", of education postgraduate studies program – Master's degree and PhD from the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Little has treated the various factors that involve music educator's work and, even less, about the feeling of this teacher in relation to its work, an important aspect which, marked by dissatisfaction, ends up contributing, with certain frequency, for this professional's output in the school, searching for other spaces that can act in music education, and, sometimes, to the abandonment of the profession - in extreme cases, to the illness. Thus, this research, qualitative approach, aimed to analyze the work and welfare of teachers, graduates of the course Music-music education (degree) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), working in basic education schools in Campo Grande/MS. Through interview with seven music teachers, we tried to identify the working conditions of these teachers and the factors that affect this work, as well as from the perceptions expressed by them, check on the contribution of course degree in music of pedagogical practices performance UFMS and wellbeing. As part of the interview, the Wellness Scale Professor (EBED), through which identified the factors of satisfaction and dissatisfaction and the dynamics that make the well-being at these teachers work. The results showed that among the factors that cause most satisfaction, are identifying with the activities carried out, the autonomy, the recognition of work, interpersonal relationships, salary, working hours and safety at the workplace. On the other hand, the factors that generate greater dissatisfaction are the facilities and conditions of infrastructure, lack of equipment, instruments and teaching materials. The analysis of the dynamics that constitute the Faculty of welfare graduates, it was concluded that they aspire to improve the structure, such as the offer of musical instruments, enabling them to develop specifically music education, avoiding, in this way, that are compelled to work the other artistic languages. Although many challenges and gaps still to win, these teachers declared themselves happy at work.

KEY WORDS: Work and welfare. Music in basic education. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CG	Campo Grande
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEAC	Divisão de Esporte, Arte e Cultura
EAD	Educação a Distância
EBED	Escala de Bem Estar Docente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal e Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa.....	31
Quadro 2 – Data e Duração das entrevistas	34
Quadro 3 – Componentes Básicos do trabalho	35
Quadro 4 - Principais alterações do PPC de 2002-2 para 2006-2	78
Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso de Música (Licenciatura) da UFMS – implantado a partir do primeiro semestre de 2014	81
Quadro 6 - Perfil dos sujeitos da pesquisa	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Por que escolheu o Curso de Música da UFMS?.....	55
Gráfico 2 - Área de Atuação.....	57
Gráfico 3 - Por que não está na educação Básica?	58
Gráfico 4 - Instrumento de estudo Principal.....	59
Gráfico 5 - Egressos na Educação Básica.....	60
Gráfico 6 - Jornada de trabalho	61
Gráfico 7 - Regime de Trabalho	62
Gráfico 8 - Aspectos relacionados à atividade laboral	111
Gráfico 9 - Aspectos relacionados ao componente relacional.....	112
Gráfico 10 - Aspectos relacionados ao componente socioeconômico.....	114
Gráfico 11 - Aspectos relacionados ao componente infraestrutural.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
1.1 O percurso investigativo: procedimentos e instrumentos metodológicos	24
1.2 Revisão de literatura	26
1.3 Sujeitos da pesquisa	30
1.4 O questionário	31
1.5 As entrevistas semiestruturadas	32
1.6 A escala de bem-estar docente (EBED)	34
2 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	36
2.1 Aspectos históricos	37
2.1.1 Os anos 1930-1960	39
2.1.2 Os anos 1970-1980: a Lei 5.692/1971 e suas implicações para o ensino de música	43
2.1.3 Os anos 1990-2010: a Lei 9.394/1996 e a Lei 11.769/2008	45
2.2 O ensino de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS	49
2.2.1 A Rede Municipal de Ensino em Campo Grande	49
2.2.2 A Rede Estadual de Ensino em Campo Grande	51
2.2.3 A Rede Federal de Ensino em Campo Grande	52
2.2.4 A Rede Particular de Ensino em Campo Grande	53
2.2.5 Os professores de música egressos da UFMS em Campo Grande/MS	54
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	63
3.1 O que é preciso saber para ensinar?	68
3.2 A importância do estágio supervisionado e do PIBID na formação docente	73
3.2.1 Estágio Supervisionado Obrigatório	73
3.2.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	74
3.3 A formação do professor de música no contexto do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS	75
3.3.1 A implantação do Curso de Música da UFMS	75
3.3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFMS	76
3.4 Percepções dos professores de música em atuação na educação básica sobre a contribuição do Curso de Música da UFMS	84

3.4.1	Percepções sobre a formação	85
3.4.2	Estágio Realizado	88
3.4.3	Contribuições da formação recebida	89
4	TRABALHO E BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE	
	EDUCAÇÃO BÁSICA	91
4.1	O trabalho docente	92
4.1.1	O trabalho do professor de música	96
4.1.2	Fatores que afetam o trabalho dos professores nas escolas de educação básica em	
	Campo Grande/MS	98
4.1.2.1	Indisciplina dos alunos	100
4.1.2.2	Falta de recursos materiais e condições de trabalho	101
4.1.2.3	A prática da polivalência	105
4.2	O bem-estar docente	106
4.2.1	Bem-estar: o que é e como é construído?	107
4.2.2	Identificando os fatores de satisfação dos professores de música na educação	
	básica	110
4.2.2.1	A atividade laboral	110
4.2.2.2	As relações interpessoais	112
4.2.2.3	As condições sociais e econômicas	113
4.2.2.4	As condições físicas e de infraestrutura no ambiente escolar	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICES	132
	ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Seu Moço, as palavras são como pássaros selvagens. Uma vez soltas do cativeiro, não temos mais poder sobre onde irão pousar ou quais jardins irão destruir. Por isso, cuide bem das suas. Trate-as com carinho e doçura. Para que, quando pousarem nas flores alheias, sejam gentis. Gentileza no jardim dos outros é frescor pra alma
(Patrícia Pirota, 2015).

Desde que me formei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, venho procurando algumas respostas acerca de algumas inquietações que envolvem a profissão que escolhi e, especificamente, sobre a minha área de atuação, na educação básica. Mesmo ciente da complexidade que envolve a formação do professor de música e das variadas possibilidades de atuação e trabalho desse profissional, chamava-me a atenção a resistência que muitos licenciados tinham em relação à escola de educação básica.

Em contrapartida, desvendar as condições em que se encontravam docentes que optaram por esse espaço de trabalho, identificar os fatores relacionados aos sentimentos de satisfação ou insatisfação desses professores, motivou-me a percorrer este caminho nesta pesquisa.

Assim nasceu o presente trabalho, que tem a seguinte questão principal e norteadora: Onde e como estão os professores egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS e quais são suas condições de trabalho?

Para contextualizar a temática e expor as razões que me levaram a esse questionamento, registro, aqui, um breve relato de minha trajetória na docência.

Minha história com a música começou muito cedo. Não venho de uma família de músicos, contudo meus pais são grandes apreciadores da música e extremamente musicais.

Nasci em um ambiente bastante propício ao fazer musical. Nossa casa sempre foi muito frequentada por amigos músicos e cresci e me desenvolvi ouvindo, sentindo, experimentando e sendo envolvida pela música.

Aos sete anos, iniciei meus estudos de piano, inicialmente, para realizar um sonho do meu pai e, posteriormente, para me auto realizar, uma vez que o piano passou a fazer parte de meus sonhos também. Minha formação técnica em música se deu no conservatório e, depois, na Universidade; entretanto, minha formação artística recebeu forte influência da fé que pratico.

Por meio dos ensinamentos religiosos que me formaram, aprendi que há uma ligação inseparável entre a Arte e a vida do homem e, ainda, que *artista* não é só aquele que canta, toca um instrumento, pinta um quadro ou escreve um poema, mas todo aquele que corresponde à própria natureza e que, ansiando pela beleza, tenta encontrá-la primeiramente dentro de si e no interior de todos que o rodeiam.

Nesse contexto, desde os 14 anos já dava os primeiros passos no caminho da docência, ensinando piano primeiramente às minhas irmãs (primeiras alunas) e, posteriormente, aos filhos de alguns vizinhos.

Nesse primeiro momento de docência, assim considerado, fiz algo que, acredito, a maioria também faz: repetia exatamente o que minha professora fazia; passava adiante a mesma educação musical que havia recebido e vinha recebendo, incluindo o mesmo repertório, mesmos métodos de estudo e mesma forma de ensinar. Até romper esse cordão umbilical e construir minha própria identidade enquanto docente foi um longo tempo.

Ao cursar Pedagogia e, posteriormente, licenciatura em música, percebi o caminho que desejava seguir: a docência. Mesmo com a formação técnica no instrumento e com os diversos cursos que me possibilitaram desenvolver a prática em regência coral, a voz da educadora sempre falou mais alto.

Desde 1994, ao me graduar no curso de Pedagogia, passei a trabalhar no contra turno, em escolas de educação básica, com musicalização infantil e coral infanto-juvenil, e pude sentir que o ambiente escolar e a oportunidade de levar a música para crianças e educá-las a partir da música era um desafio maravilhoso e prazeroso.

Em 2002 iniciei o curso de música na UFMS, sou da primeira turma. Quando estava cursando a licenciatura em música, não pensava em outra coisa que não fosse dar aulas de música em escolas da rede regular de ensino. Aquele local não me era estranho, como o era para a maioria de meus colegas, os quais estavam na licenciatura buscando uma formação técnica em piano, violão ou canto. Contudo minha experiência na escola era resumida a

atividades musicais no contra turno, uma vez que entrava na sala de aula apenas para aulas de musicalização infantil.

Ao assumir uma vaga conquistada por meio de concurso público, em uma escola da rede federal de educação básica, como professora na disciplina de Arte/Música, iniciou-se, para mim, o que considero uma fase de muito aprendizado e crescimento, mas também de muitos desafios, angústias e questionamentos, alguns dos quais em relação à própria formação que havia recebido.

Nós, os educadores musicais, estávamos vivendo um momento muito esperado: a volta da música à escola como linguagem artística que integra o componente curricular obrigatório, isto é, a disciplina de Arte, garantida pela lei 11.769/08.

Com o passar do tempo, já nos anos de 2011/2012, percebia que poucos de meus colegas e demais egressos do curso de Música da UFMS tinham optado por trabalhar na educação básica.

Essa constatação, ainda que empírica, incomodava-me bastante, uma vez que, depois de tantos debates em prol do retorno do ensino da música à escola e depois da conquista de um marco legal que garantia um espaço para o ensino da música na educação básica, onde se encontravam os professores de música? E aqueles que já estavam na escola, por que se encontravam tão “perdidos” e desmotivados? Claro que essas “impressões” eram resultado de observações e conversas com diversos colegas que relatavam suas insatisfações em relação ao trabalho na escola.

A partir de minha trajetória no mestrado em educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, com o aprofundamento nas leituras e também em razão das orientações recebidas, o objeto de estudo foi se descortinando, emergindo das discussões e reflexões.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral:

- Analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do Curso Música – Educação Musical (licenciatura) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que atuam nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS.

Os objetivos específicos são:

- Traçar o perfil profissional dos egressos do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS;
- Identificar os fatores de satisfação com o trabalho;

- Identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS;
- Caracterizar, a partir da percepção dos professores, a contribuição do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS, para as práticas pedagógicas e o bem-estar desses professores.

O referencial teórico adotado neste trabalho percorreu três eixos temáticos como pilares do estudo: 1) formação de professores e formação de professores de música; 2) trabalho docente e 3) bem-estar no trabalho. Utilizamos, como referência para discutir a questão do bem-estar docente, principalmente Mihaly Csikszentmihalyi (1992), Martin Seligman (2011), Flavinês Rebolo (2012) e Saul Neves Jesus (1996, 1998, 2002, 2007). Para tratar sobre trabalho e formação docente trouxemos Maurice Tardif (2014), Claude Lessard e Maurice Tardif (2013) e Clermont Gauthier (1998), dentre outros. Para fazer o entrelaçamento dessas temáticas com a educação musical foram trazidas as contribuições de Nilceia Campos (2004, 2010), Rosa Fuks (1991), Luciana Del Ben (2003), Maura Penna (2004, 2008, 2015), Teresa Mateiro (2003), Luiz Queiroz (2005, 2012), Sérgio Figueiredo (2010) e outros.

O estudo foi iniciado com a revisão de literatura, consolidada ao longo da pesquisa e a partir da qual se investigou a produção de conhecimento, utilizando-se de palavras chave que remeteram ao objeto de investigação: *trabalho e bem-estar docente, professor de música e música na educação básica*.

Essa revisão de literatura foi realizada na revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), de 2008 a 2015, na Revista Brasileira de Educação, do vol.16 nº 46/2011 ao vol. 21 nº 65/2016, no banco de teses da CAPES, de 2011 e 2012 e no GT24 - Educação e Arte da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) dos anos de 2011, 2012 e 2013.

Algumas pesquisas publicadas nos últimos sete anos (PENNA, 2004; QUEIROZ, 2012; MENDES e CARVALHO, 2012) têm revelado que muitos licenciados em música resistem em desenvolver suas atividades profissionais nas escolas de educação básica. Por que estão preferindo as escolas especializadas em música? Penna (2004, p. 7) sugere que

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Por que razão muitos egressos preferiram as escolas especializadas em música, a performance, ou as aulas particulares de música, se o objetivo da licenciatura é formar professores para a educação básica? Penna (2004) e Del Bem (2012) discutem essa questão mostrando, em seus artigos, a grande resistência dos licenciados em irem para a escola formal. Fica claro que a formação dos professores na licenciatura deve atender aos objetivos da educação básica, ainda que, no caso da Licenciatura em Música, os professores sejam habilitados para atuarem em outros espaços, como as escolas especializadas em música.

Por que a maioria não vai para a escola? Falta oportunidade no mercado de trabalho? Esses e outros questionamentos impulsionaram a pesquisa e me levaram a ter certeza de que o meu desejo seria pesquisar sobre os egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS.

Ainda segundo Penna (2004), essas escolas especializadas, ou seja, os conservatórios musicais e as escolas específicas de música são vistas como “mais atraentes e protetoras” por muitos professores, na medida em que podem oferecer uma melhor estrutura para trabalhar e garantem o ensino específico da linguagem da música. Esses professores também tiveram uma formação que “nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura” (p. 10).

Nesse aspecto, democratizar a arte e a cultura é dar oportunidade de acesso, abrangendo um maior número de indivíduos e ampliando os espaços de aprendizagem da música; assim, pensar o ensino de música privilegiando as escolas especializadas é reduzir seu acesso a uma minoria que pode pagar para ter aulas de música. Em contrapartida, percebemos a pouca oferta de vagas específicas para professor de música em concursos públicos.

Também é essencial que busquemos compreender os fatores que levam o professor de música a se desmotivar diante de seu trabalho e, em contrapartida, identificar as motivações que produzem o seu bem-estar frente aos desafios da sala de aula.

Não só o professor de música, mas todos os demais estão submetidos a diversos fatores que implicam e incidem diretamente no sentimento em relação ao seu trabalho, sentimento esse que pode ser de satisfação ou insatisfação, bem-estar ou mal-estar.

Segundo Jesus (1998), houve, nas últimas décadas, um aumento da exigência social sobre o papel do professor, novas funções, novas responsabilidades, o que representa sobrecarga de trabalho e um esforço que vai além da sala de aula.

Esteve (1999) aponta alguns fatores que incidem diretamente sobre a ação docente, tais como: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Para Jesus (2006), a falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal fator de mal-estar, juntamente com o desejo de abandono da profissão. Esse autor aponta, também, como fatores que podem causar mal-estar, a indisciplina dos alunos, a relação com colegas de trabalho e a sobrecarga de trabalho, dependendo, nesse caso, da vivência e modo de reagir de cada professor.

Propusemos, como metodologia, uma pesquisa de abordagem qualitativa com análise de dados que foram coletados por meio da aplicação de questionário (APÊNDICE I), realização de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE II) e aplicação da Escala de Bem-Estar Docente - EBED (ANEXO I), com professores de música que atuam nas escolas de Educação Básica em Campo Grande/MS, egressos do curso de Música da UFMS.

O questionário, composto por 12 questões, que visava traçar o perfil profissional desses professores egressos e identificar os que estão atuando em escola de educação básica, foi aplicado por meio da rede social *Facebook*, nos diversos grupos relacionados aos alunos e egressos do referido curso e por meio de correio eletrônico. Todos os sujeitos que participaram dessa etapa da pesquisa puderam ser identificados e foi constatada sua relação com o curso de música, em razão de o questionário permitir a identificação.

Após essa etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e a aplicação da escala (EBED) somente com os professores que estão atuando na educação básica. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE II), com a finalidade de identificar as percepções dos sujeitos em relação ao seu trabalho e à formação recebida. A escala de Bem-estar Docente - EBED é um instrumento construído por Rebolo (2005), com a finalidade de identificar os fatores que interferem no bem-estar ou mal-estar dos professores.

A aplicação do questionário nos mostrou que há egressos do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS trabalhando em escolas públicas de educação básica na rede federal, estadual, municipal e, ainda, na rede particular de ensino, admitidos através de concurso público ou por meio de contratação.

O Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS é o primeiro no Estado de Mato Grosso do Sul, e formou sua primeira turma no ano de 2006. Na busca de dados sobre o referido curso, descobrimos que há 169 professores formados entre 2006 e 2015. Nesse universo de 169 egressos, conseguimos que 34 respondessem ao questionário, disponibilizado na rede social. Desses 34, constatamos que 13 atuam em escolas de educação básica, dos quais sete concordaram em conceder entrevista.

Com as entrevistas e a aplicação da escala de Bem-Estar docente – EBED identificaram-se as condições em que os licenciados desenvolvem o trabalho nas escolas

formais, o que contribuiu para a reflexão e a compreensão sobre a formação oferecida pelo curso. O estudo mostrou, também, o panorama da educação musical nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS, a partir da investigação sobre a atuação desses egressos.

Com base nos dados obtidos com a aplicação da escala EBED e a entrevista, podemos afirmar que os fatores geradores de insatisfação nos professores de música egressos da UFMS entrevistados dizem respeito às condições materiais e/ou ambientais em que realizam o trabalho, incluindo-se a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, além da falta de instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do mesmo.

A satisfação desses professores está relacionada ao modo como o trabalho é conduzido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: identificação com as atividades realizadas, autonomia, reconhecimento do trabalho, relações interpessoais e outros.

O estudo que apresentamos a seguir está organizado em quatro capítulos, precedidos e sucedidos da Introdução e das Considerações Finais, respectivamente.

No capítulo 1 apresentamos a metodologia da pesquisa, explicamos os procedimentos metodológicos utilizados (questionário, entrevistas semiestruturadas e a escala de bem-estar docente) e incluímos, também, nesse capítulo, a revisão de literatura realizada com vistas à construção do estado do conhecimento e a exposição do referencial teórico utilizado como base e sustentação da pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos um panorama histórico do ensino de música na educação básica a partir da década de 30, discutindo o percurso da educação musical e as transformações trazidas pelas Leis de Diretrizes e Bases - 5.692/71 e 9.394/96. Nesse capítulo também discutimos a Lei 11.769/08, que alterou a LDB anterior e tornou o ensino do conteúdo de música obrigatório. Ainda no capítulo 2, discutimos a educação musical nas escolas em Campo Grande/MS e respondemos à seguinte questão norteadora: *Onde e como estão os professores egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS e quais são suas condições de trabalho?* Também apresentamos o perfil profissional dos egressos do curso de licenciatura em música da UFMS.

No capítulo 3, desenvolvemos o tema sobre formação docente e como ela acontece no contexto da licenciatura em música da UFMS, apresentando dados sobre o curso, sua história e, ainda, a percepção dos egressos sobre o curso, contemplando, desse modo, o quarto objetivo específico que é caracterizar, a partir da percepção dos professores, a contribuição do curso de licenciatura em música da UFMS, para as práticas pedagógicas e o bem-estar desses professores.

O capítulo 4 traz a temática do trabalho e bem-estar docente. Nele apresentamos a discussão acerca do trabalho do professor de música, os desafios enfrentados, os fatores de satisfação com o trabalho e o bem-estar docente do egresso que atua na educação básica. Esse capítulo também apresenta a discussão e os resultados da aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED), em atendimento ao segundo e terceiro objetivos específicos. Ainda no capítulo 4 descrevemos os resultados e as análises do questionário aplicado e das entrevistas em relação à temática do capítulo, procedimentos que atendem ao objetivo geral da pesquisa: analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que atuam nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS.

Nossa proposta é apresentar os dados e resultados obtidos por meio do questionário, entrevista e aplicação da escala já a partir do capítulo 2, e não em um capítulo separado no final da dissertação, a fim de que possam ser analisados paralelamente ao desenvolvimento do referencial teórico.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

"...Mesmo sendo levado pelas águas, esse barquinho segue seu percurso sem se preocupar com as pedras. Ele também não está apreensivo com a possibilidade de ficar enroscado em algum galho ou se chegará ao seu destino. O barquinho simplesmente segue o curso natural da correnteza..." (Tetsuo Watanabe)

Quem pesquisa algo, pesquisa porque quer entender, compreender, descrever e encontrar respostas sobre seu objeto de estudo, razão pela qual deve partir de alguma questão central ou questão principal.

Neste trabalho, a questão principal e norteadora foi: *Onde e como estão os professores egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS e quais são suas condições de trabalho?*

Se a pesquisa deve produzir e avançar o conhecimento sobre o objeto pesquisado, ela precisa, então, contribuir para uma compreensão mais profunda sobre esse objeto. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como eixo central o seguinte objetivo: *Analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que atuam nas escolas de educação básica de Campo Grande/MS.*

Este objetivo indica, de modo amplo, o processo de conhecimento a ser empreendido. Dessa forma, ele também determina o caminho a ser percorrido, expressando as ações que serão realizadas no decorrer da pesquisa, as quais também são marcadas e orientadas pelos objetivos específicos. Estes, por sua vez, compõem e pontuam o problema da pesquisa, facilitando a sua delimitação e, conseqüentemente, o encontro de eventuais respostas para ele.

Como já apresentado na introdução, a pesquisa teve como foco atender aos seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil profissional dos egressos do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS; b) Identificar os fatores de satisfação com o trabalho; c) Identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS e d) Caracterizar, a partir da percepção dos professores, a contribuição do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS, para as práticas pedagógicas e o bem-estar desses professores.

Segundo Gatti (2007), “o resultado obtido na pesquisa é um conhecimento obtido através de critérios de escolha e interpretação de dados”, critérios intimamente ligados ao referencial teórico que o pesquisador está utilizando.

Neste caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc. (GATTI, 2007, p.10)

Nesse anseio de buscar um caminho que seja capaz de responder nossas perguntas iniciais, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, por considerar que essa forma de pesquisa é a que está mais próxima aos objetivos do trabalho.

Na tentativa de justificar a escolha pela pesquisa qualitativa, recorro a Bressler (2007, p. 8), que aponta as seguintes características da referida abordagem:

1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; 4) validação da informação através de processos de triangulação.

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado e nem generalizado. Segundo Stake (2011, p.25), “o estudo qualitativo é situacional: é direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos”, “possui características específicas que se opõem à generalização”.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca entender os fenômenos estudados na perspectiva dos participantes da pesquisa e a partir daí situa suas interpretações sobre as situações em questão (NEVES,1996). Não busca quantificar e nem comprovar determinados fenômenos e sim compreendê-los e entendê-los (NEVES, 1996; PENNA, 2015).

Por meio da abordagem qualitativa buscamos a compreensão acerca do contexto de atuação dos egressos da UFMS e da satisfação desses professores com seu trabalho, ou seja, compreender melhor os fatores intervenientes na escolha da profissão e na satisfação em relação ao trabalho que desenvolvem.

1.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver uma pesquisa que possa responder às questões norteadoras sem perder de vista os objetivos, optamos, como dito, por uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos:

- Revisão de literatura
- Levantamento dos egressos
- Aplicação do questionário (para traçar o perfil sócio profissional dos professores egressos do curso)

- Realização das entrevistas semiestruturadas e aplicação da escala de bem-estar docente (somente com os que atuam, hoje, como docentes nas escolas de educação básica de Campo Grande/MS)
- Organização e análise dos dados

A pesquisa foi iniciada com uma revisão de literatura, com vistas a levantar o estado do conhecimento referente ao trabalho e bem estar docente dos professores de música na escola de educação básica. Para tanto, foram consultadas as revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) de 2008 a 2015, Revista Brasileira de Educação, do vol. 16 nº 46/2011 ao vol. 21 nº 65/2016, e o banco de teses da CAPES, de 2011 e 2012.

Importante será esclarecer que optamos por investigar a partir do ano de 2008, por ser este o ano em que entrou em vigor a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008¹; momento a partir do qual os professores de música conquistaram, pelo menos deontologicamente, um espaço real nessas escolas. Portanto, tornou-se necessário investigar de que forma esse contexto e, principalmente, o trabalho docente apareceu nas pesquisas desse período.

O primeiro procedimento adotado foi o levantamento do número de egressos formados no período de 2006 a 2015. Essas informações foram obtidas junto ao coordenador do curso de música da UFMS com o auxílio da secretaria do referido curso. Nesse primeiro momento de coleta de dados, tomamos conhecimento de que foram formados 169 professores no curso de licenciatura em música da UFMS, de 2006 (ano da formatura da primeira turma) a 2015.

Em um segundo momento, após a localização dos egressos, buscamos traçar, por meio da aplicação de um questionário, um perfil socioprofissional do grupo e identificar onde estão atuando profissionalmente.

Por intermédio desse instrumento, foram identificados os egressos em atuação nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS, momento a partir do qual foram considerados como os sujeitos dessa pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi realizada com sete professores de música, egressos da UFMS, que concordaram em participar dessa etapa da pesquisa. Na aplicação desse instrumento, tivemos a pretensão de identificar as condições de trabalho, os fatores de satisfação e os desafios dos professores de música nas escolas de educação básica de Campo Grande/MS, bem como a infraestrutura oferecida pelas referidas escolas para as aulas de música. Importante

¹ Lei Federal que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

destacar que a técnica da entrevista requer um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões secundárias, mas inerentes ao contexto da pesquisa.

A Escala de Bem-Estar Docente - EBED, aplicada no mesmo dia da entrevista, tinha como objetivo investigar o nível de satisfação desses professores com os vários fatores relacionados às condições de trabalho. Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico composto por autores da educação e educação musical que tratam da formação de professores e por aqueles que discutem o bem-estar docente.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa em música ainda é muito recente no Brasil. Segundo Pereira (2013) o primeiro curso de mestrado foi implantado em 1980 na Escola de Música do Rio de Janeiro (UFRJ) e o primeiro curso de doutorado do país data de 1995, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Não obstante, o levantamento acerca da produção de conhecimento sobre o assunto dessa investigação, serviu para apontar a relevância do estudo, e de que forma o presente trabalho poderá avançar e contribuir para a pesquisa em educação na área da música.

A fundamentação teórica, na maioria das vezes, aparece na forma de revisões bibliográficas sobre o tema tratado, de apresentação sucinta dos resultados de outras pesquisas na área, ou como elementos que ajudam a formular os “construtos” utilizados na definição operacional dos termos e na especificação das variáveis manipuladas nas situações experimentais. (GAMBOA, 1994, p.96)

A revisão de literatura foi realizada com vistas a conhecer as pesquisas referentes ao trabalho e bem-estar docente dos professores de música na escola de educação básica, buscando também a compreensão do contexto de sua formação na licenciatura.

Destarte, foi feita minuciosa pesquisa nas edições da revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), de 2008 a 2015, na Revista Brasileira de Educação, do vol. 16 nº 46/2011 ao vol. 21 nº 65/2016, no banco de teses da CAPES, de 2011 e 2012 e no GT24 - Educação e Arte da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) dos anos de 2011, 2012 e 2013.

Para análise dessas publicações, buscamos responder à seguinte questão: Como o trabalho e o bem-estar dos professores de música têm sido estudados?

Para efeito dessa busca, foram considerados os resumos e as palavras-chave: *bem-estar docente, trabalho docente e música na educação básica*. A pesquisa, no entanto, não descartou

os temas que se cruzam e se entrelaçam com o objeto desse estudo, tais como, por exemplo, a formação docente em música para o contexto da educação básica.

Todos os trabalhos encontrados contribuíram muito para os objetivos dessa dissertação, sobretudo pelo referencial teórico que traziam.

Na revista da ABEM, a procura inicial foi realizada por meio de consulta às edições de 2008 a 2015, somando 17 edições, nas quais foram encontrados 184 artigos.

Dentre estes, 29 tratavam especificamente do “ensino de música na escola”, dez sobre formação e quatro especificamente sobre licenciatura. Os artigos restantes referiam-se a temas variados como: estudos culturais, composição, pedagogia da performance, políticas públicas, canto coral, prática instrumental, estudos de caso, projetos sociais entre outros.

Dos trabalhos analisados, o que mais se aproximou do tema do bem-estar docente foi o de Cernev e Hentschke (2012), cujo foco é o professor de música na perspectiva da motivação para o trabalho. Nesse trabalho, os autores buscaram construir e testar um instrumento para medir a motivação dos professores de música no ambiente educacional; verificando o tipo de motivação (autônoma ou controlada) percebido pelos professores de música que atuam nas escolas de educação básica numa região do país.

Voltando à análise geral das precitadas publicações, observamos que uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico incide no aspecto de como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar pessoal.

Pudemos observar muitos pontos nos quais esses trabalhos diferem da pesquisa sobre o “bem-estar docente”, entretanto, mesmo com perspectivas e olhares diferentes, todos se preocupam com o sentimento de satisfação do professor em relação ao seu trabalho, ainda que não utilizem essa nomenclatura, não deixando também de emergir, destas pesquisas, as insatisfações dos docentes.

Algumas das pesquisas encontradas descrevem o ensino de música na escola sobre várias perspectivas, a exemplo de Queiroz (2012) que apresenta reflexões acerca da música nas escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco analítico dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música no âmbito da legislação nacional e a atual conjuntura política da educação musical na escola a partir da alteração da LDB 9.394/1996, realizada pela Lei 11.769/2008.

Outra interessante perspectiva é a de Penna (2008) que, a partir de dados quantitativos, discute a situação do ensino de arte e música em duas cidades paraibanas, mostrando, ainda, o

processo que levou à aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, de uma resolução determinando a implantação do ensino de artes nas linguagens específicas no município de João Pessoa.

Penna (2008) finaliza apontando que, diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, as ações que refletem as possibilidades locais são mais eficazes do que termos legais de alcance nacional, que podem não resultar em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas.

Outra perspectiva é a de Veber (2012) que faz uma discussão sobre a música na educação básica, tendo como objetivo a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na escola.

Mendes e Carvalho (2012), a partir da análise da experiência de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal-RN, refletem sobre ações e estratégias para a inclusão do ensino de música nas escolas de educação básica daquela cidade.

No banco de teses da Capes (bancodeteses.capes.gov.br), foram encontrados 44 trabalhos com a temática “bem-estar docente”, sendo 37 dissertações e sete teses. Com a temática “trabalho docente”, foram encontrados 896 trabalhos, sendo 712 dissertações e 184 teses; além de 34 trabalhos sobre “música na educação básica”, sendo 27 dissertações e sete teses.

Desse banco, observamos que, nas pesquisas de Pinheiro (2011), Kehl (2011) e Both (2011) sobre o bem-estar do trabalhador docente, ficou clara a preocupação em identificar os principais fatores do bem-estar e a satisfação dos professores com: salários, condições de trabalho, integração social e o tempo dedicado ao lazer.

A dissertação de Borne (2011) foi a única que trouxe a temática do trabalho docente relacionada ao professor de música. A pesquisa tratou do ensino de música à distância, tendo por objetivo conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas. Interessante que no título o pesquisador refere-se ao “trabalho docente”, depois no texto usa a palavra “prática docente”.

Considerando os estudos de Tardif e Lessard (2013) e Rebolo (2012), as práticas docentes relacionadas às metodologias de ensino (ou didáticas) se constituem em um dos componentes do trabalho, que é entendido, por esses autores, como uma atividade que abrange, além das práticas pedagógicas, também outros elementos como: atividade laboral, as relações interpessoais, as condições sociais e econômicas e as condições físicas e de infraestrutura no ambiente de trabalho.

Ainda sobre Borne (2011), segundo a pesquisa, há uma multiplicidade de fatores que influenciam a prática docente no EAD, tais como: as possibilidades e limitações da tecnologia, dos objetos e ambientes virtuais de aprendizagem; a formação que o professor deve ter para atuar na modalidade, que geralmente ocorre após o início das atividades no EAD; os atores envolvidos em todo o processo, como tutores, alunos e outros professores; os contextos sociológicos dos alunos; o papel do planejamento, que é o momento em que a prática presencial do professor é ressignificada e se transforma em aulas, atividades e avaliações.

Retornando ao banco de teses da Capes, com a palavra-chave “música na educação básica”, encontramos 34 trabalhos, sendo 27 dissertações e sete teses, apresentando focos e perspectivas bastante diversificadas.

Abreu (2011), por exemplo, investigou como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica.

Alves (2011) pesquisou a situação do ensino da música nas escolas da cidade de Mossoró-RN, especificamente na rede municipal de ensino da cidade.

Ahmad (2011) investigou a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, visando a conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica.

Outro *locus* desse referencial teórico foi o GT24 - Educação e Arte da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), especificamente nas reuniões de 2011, 2012 e 2013, no quais foram encontrados 32 resumos, dos quais quatro contemplavam a “música”.

Na reunião de 2011 do GT24, foram encontrados 17 trabalhos, sendo três da área da música. Um deles tratava da implementação da lei 11.769/08 e a função social da música dentro desse contexto. Outro tinha como assunto a contribuição da dança para a educação musical, especificamente na prática musical de uma orquestra. O último tratava da educação das crianças e as músicas infantis no contexto escolar.

Na reunião de 2012, foram 13 os resumos encontrados no GT24, sendo apenas um na área da música, que apresentou os fundamentos teóricos e metodológicos para uma abordagem para a dimensão da criação, no papel de fenômeno estético e social no contexto escolar.

Já na reunião da ANPED de 2013, nenhum trabalho sobre música foi encontrado, tendo sido localizado apenas dois resumos no GT24 Educação e Arte, um que tratava da arte como sensação e outro, da arte, corpo e educação.

Por fim, também realizamos uma pesquisa nas edições da Revista Brasileira de Educação, nas quais foram analisados 227 artigos considerando o título e o resumo dos

trabalhos, dentre os quais foram encontrados alguns artigos com a temática trabalho docente, contudo nenhum que tratava do bem-estar docente e nenhum relacionado à música.

De toda a busca e análise realizadas, constatamos uma defasagem de pesquisas relacionadas ao trabalho e ao bem-estar dos professores de música que atuam na educação básica, bem como de pesquisas que tratem de egressos de curso de licenciatura em música.

Observamos, também, que a maioria das pesquisas não destacam, necessariamente, o “trabalho e o bem-estar docente” relacionado ao trabalho específico do professor de música na educação básica.

De acordo com o estado do conhecimento levantado, ficou evidenciada a importância desta pesquisa, uma vez que não foi encontrada alguma que se relacionasse ao trabalho e bem-estar docente do professor de música, tampouco aos egressos do curso de música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; nenhum trabalho foi identificado no âmbito da música nas escolas de educação básica de Campo Grande/MS, no corte temporal realizado, ou seja, a partir de 2008.

1.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os egressos do Curso de Música, formados entre os anos de 2006 e 2015, que atuam como professores na educação básica na cidade de Campo Grande/MS. O campo de atuação da profissão de docente em música é bastante diversificado, pois, estes profissionais podem atuar em espaços como: escolas de música, corais, bandas, grupos instrumentais, aulas particulares e outros.

Em razão disso, optamos por delimitar os sujeitos de estudo da pesquisa, focando no egresso do curso de licenciatura em música da UFMS no contexto de ensino da escola. Para tanto, foram considerados todos os níveis da educação básica e as redes municipal, estadual, federal e privada de ensino.

Dos 169 egressos, 34 responderam ao questionário; destes, foram identificados 13 professores que atuam na escola básica, sendo 11 na cidade de Campo Grande/MS. Dos 11 sujeitos que foram contatados, sete concordaram em conceder entrevista. O quadro que segue nos ajuda a compreender melhor a participação desses sujeitos na pesquisa.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

Egressos 2006/2015	169	
Responderam o questionário	34	20 Mulheres
		14 Homens
Encontram-se na Educação Básica em escolas de Campo Grande	11	02 Rede Municipal
		04 Rede Estadual
		02 Rede Municipal e Estadual
		02 Rede Privada
		01 Rede Federal
Encontram-se na Educação Básica no interior do estado	02	Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, descreveremos com maiores detalhes cada procedimento adotado ao longo da pesquisa e a forma como se deu a participação dos sujeitos.

1.4. O QUESTIONÁRIO

Depois de definidos os sujeitos da pesquisa – os egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFMS em atuação na escola de educação básica em Campo Grande/MS – buscamos identificar a quantidade de egressos desde o ano de 2006; inicialmente por meio do coordenador do curso de música da UFMS e posteriormente, junto à secretaria do referido curso.

Com uma lista em mãos, foi aplicado o questionário (APÊNDICE I), por meio de correio eletrônico e da rede social, especificamente o *facebook*, no qual já havia grupos de egressos e alunos, tais como: “MÚSICA/UFMS - alunos”, “UFMS-MÚSICA – alunos, egressos, professores e amigos”, “Pianistas do MS” e “1ª TURMA-MÚSICA-UFMS”.

O questionário, com o objetivo de traçar o perfil sócio profissional dos sujeitos da pesquisa, foi elaborado numa planilha do *google drive*, o qual possui diversas ferramentas que facilitam a comunicação entre pessoas, grupos e armazenamento de dados compartilhados.

Por meio de um *link*, disponibilizado na rede social e no correio eletrônico, o qual os direcionava para o questionário, os sujeitos, à medida que respondiam ao questionário, eram também direcionados para uma única planilha à qual somente a pesquisadora tinha acesso. Este instrumento foi elaborado de forma a permitir a identificação nominal dos sujeitos participantes e, conseqüentemente, a confirmação de que se tratavam ou não de egressos do Curso de Música da UFMS, uma vez que a pesquisadora possuía a lista nominal de todos os formados no período de 2006 a 2015.

A maior dificuldade nessa etapa foi obter a participação espontânea das pessoas na resposta ao questionário. Assim, ainda que em sua apresentação, tivéssemos oferecido uma clara explicação do seu objetivo, percebemos que, por diversos motivos, houve muita resistência a responder, cujos motivos podem estar relacionados à mudança de profissão, por

não estar atuando na educação básica, ou até mesmo por mudança de cidade. Estes motivos citados se justificam pelas informações que temos de muitos egressos pelas redes sociais.

Mesmo cientes, no início da pesquisa, de que seria “muita pretensão” alcançar a participação dos 169 egressos, demandamos muito esforço para divulgar a pesquisa e incentivá-los a participarem dessa primeira etapa.

Como resultado dessa busca, chegamos ao quantitativo de 34 sujeitos que responderam ao questionário, dos quais constatamos que 13 atuam na educação básica. Dentre estes 13 havia dois professores egressos que se encontravam em municípios do interior do Estado, não se enquadrando, portanto, como sujeitos desta pesquisa, pois não estão atuando no município de Campo Grande/MS. Dos 11 restantes, apenas sete aceitaram conceder a entrevista e responder a escala de bem-estar docente (ANEXO I).

O questionário continha as seguintes perguntas:

- Por que escolheu o curso de licenciatura em música da UFMS?
- Depois de formado você atuou como professor de música em escola de educação básica?
- Atualmente em qual (is) área (s) está atuando?
- Caso você NÃO esteja na escola de educação básica como professor de música, indique o(s) motivo(s).

Além dessas perguntas, também se objetivava alcançar as seguintes informações relacionadas ao trabalho na educação básica:

- Que tipo de escola o professor está vinculado, se privada, municipal, estadual ou federal;
- O professor trabalha a música na sala de aula ou em atividades extraclasse?
- Qual a jornada de trabalho: 20h ou 40h?
- Trabalha em mais de uma escola?
- Qual o vínculo com a Instituição de Ensino: é efetivo (admitido por concurso público) ou contratado?

1.5. AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A partir dos dados e informações obtidas na análise dos questionários, foram identificados apenas os professores que estavam trabalhando na educação básica. O contato foi feito por telefone e as entrevistas foram sendo agendadas uma a uma. As datas, horários e locais agendados para as entrevistas seguiram a disponibilidade de cada professor.

Optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada por se constituir de um roteiro básico (com perguntas abertas) e ser aplicada de forma flexível. Segundo Penna (2015, p. 138), nesse tipo de entrevista “são possíveis perguntas de esclarecimento, a mudança da ordem das perguntas ou sua reformulação, conforme a necessidade”. Por meio dela, é possível também perceber com maior clareza as concepções, percepções e significados que o entrevistado atribui à sua prática e ao seu trabalho.

No início de cada entrevista foi informado o objetivo da pesquisa e lido o “termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE III) o qual foi assinado pelo pesquisador e entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas (apenas áudio) após o consentimento do entrevistado e, posteriormente, transcritas.

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, [e] favorecer a relação de interlocução [...]. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p.299).

Vale ressaltar que o processo de transcrever as falas dos professores também seguiu critérios, considerando o conteúdo da fala mais importante que a forma, e tomando o cuidado de não descaracterizar a fala do entrevistado tal como orienta Penna:

Transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelos entrevistados; no entanto, conforme o caso, limpando o uso excessivo de marcadores convencionais (expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência – como “né”, “tá”, dentre muitos outros) (PENNA, 2015, p.141)

O Quadro 2 registra as datas das entrevistas realizadas e suas respectivas durações:

Quadro 2 – Data e Duração das entrevistas

DATA	ENTREVISTADO	DURAÇÃO
07/01/2016	Professor Da Capo ²	34'26
09/01/2016	Professora Colcheia	23'17
12/01/2016	Professora Fermata	29'30
18/01/2016	Professor Staccato	47'24
19/01/2016	Professora Mi	26'13
16/02/2016	Professora Dó	39,55
18/02/2016	Professora Sustenido	33,53

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as entrevistas seguiram um roteiro (APÊNDICE II), que serviu de base para a condução da conversa, o qual continha perguntas relacionadas aos seguintes assuntos: escolha do curso, formação, ingresso no mercado de trabalho, o trabalho na educação básica, início da docência, formação continuada, dificuldades enfrentadas, estrutura em que desenvolve o trabalho, satisfação com o trabalho e outros.

Esse roteiro foi utilizado em todas as entrevistas, mas percebemos uma variação no tempo de duração de cada uma (quadro 02), isso se deveu, acreditamos, à maior ou menor experiência na profissão que cada professor possui, fato que influenciou diretamente na sua contribuição em relação a cada tema conversado.

1.6. A ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)

Após o término de cada entrevista, foi aplicada a Escala de Bem-Estar Docente – EBED (ANEXO I) aos sete entrevistados. Essa escala forneceu dados sobre o grau de satisfação desses professores com o trabalho e, também, contribuiu para identificarmos os fatores que geram a insatisfação desses sujeitos. A referida escala foi construída a partir do modelo proposto por Rebolo (2012) e está dividida em três partes.

A primeira parte é composta por itens sobre dados pessoais e profissionais do professor, como: idade, estado civil, escolaridade, tempo de magistério, situação funcional, jornada de trabalho e faixa salarial.

² Esses nomes são pseudônimos dados aos professores participantes para garantir o anonimato e são inspirados em nomes de figuras e sinais da música.

A segunda parte inclui 24 fatores que correspondem aos quatro componentes básicos do trabalho: atividade laboral, infraestrutural, relacional e socioeconômico, tal como se vê no quadro abaixo:

Quadro 3 – Componentes Básicos do trabalho

COMPONENTE ATIVIDADE LABORAL	Identificação com as atividades realizadas
	Diversidade de tarefas
	Autonomia
	Uso da criatividade
COMPONENTE RELACIONAL	Liberdade de expressão
	Repercussão/aceitação de suas ideias
	Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências
	Relações interpessoais no ambiente de trabalho
	Reconhecimento do trabalho realizado / feedback
	Igualdade de tratamento
	Fluxo de informações/Formas de comunicação na escola
COMPONENTE SOCIO ECONÔMICO	Jornada de trabalho
	Salário
	Tempo para lazer e para a família
	Garantia / estabilidade no emprego
	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada
	Imagem externa e interna da escola e do sistema educacional
	Nível de interesse dos alunos
COMPONENTE INFRAESTRUTURAL	Limpeza/conforto no ambiente de trabalho
	Segurança no ambiente de trabalho
	Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos
	Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura

Fonte: Escala de Bem Estar Docente (EBED)

A escala permite cinco categorias de respostas para cada fator, como: muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito. Estas respostas permitiram aos professores expressarem seu nível de satisfação ou insatisfação em cada um dos itens. A terceira parte é composta por uma única pergunta: *Você é feliz no seu trabalho?*

Nos capítulos seguintes apresentamos os resultados obtidos com as entrevistas e a aplicação da escala, bem como as análises realizadas.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

"Creio que a Música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras."
(SWANWICK, 2003, p.18)

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS

A promulgação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que alterou o artigo 26 da lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente (BRASIL, 1996), trouxe, segundo a análise de Queiroz (2012, p. 24), “euforia, expectativa e dúvidas, fazendo emergir questões que precisam ser, cada vez mais, pensadas, analisadas e discutidas pela área”. Mas essa não foi a primeira vez que a música tornou-se parte do ensino nas escolas do Brasil e nem foi a primeira vez que documentos legais foram produzidos para regulamentar o ensino de música.

É importante destacar que a educação musical está presente nas orientações para a educação brasileira desde o século XIX, por muitas vezes quase esquecida, uma vez que mudanças na política de educação “fizeram, refizeram e desfizeram a prática do ensino de música nas escolas brasileiras” (ALMEIDA, 2007, p.47).

A compreensão da trajetória histórica do ensino da música nas escolas de educação básica é de suma importância, pois enriquece o próprio conhecimento da área musical acerca do valor, da natureza da música, dos espaços de atuação e das práticas do educador musical.

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos dessa trajetória, cujo recorte vai de 1930 aos tempos atuais, dividindo-o em três momentos importantes que marcaram a história da educação musical no Brasil: 1) O primeiro momento corresponde à década de 1930 a 1960, período da instituição do canto orfeônico como musicalização para os alunos da escola pública, imbuído de ideais nacionalistas; 2) O segundo momento refere-se ao período em que entrou em vigor a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971³, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que colocou a Educação Artística como obrigatória, fazendo com que a polivalência nas artes se instituísse na escola, contribuindo para o enfraquecimento do ensino de música; 3) e, como terceiro momento, temos dois marcos legais: a vigência da LDB 9.394/1996⁴ que substituiu a Educação Artística pelo “Ensino da Arte”, tornando-o obrigatório em todos os níveis da educação básica; e a publicação da Lei 11.769/2008 que traz a obrigatoriedade dos conteúdos de música na educação básica.

Vale ressaltar a pluralidade de olhares sobre a história da educação musical no Brasil (SOUZA, 2014) e as “histórias” da educação musical retratadas na literatura nacional que têm evidenciado a diversidade brasileira: territorial, cultural e social (QUEIROZ, 2012) e que nos

³ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

⁴ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

leva a considerar não somente uma, mas várias histórias, de vários lugares e de vários olhares. Segundo Souza (2014, p. 5-6),

Dentre as várias histórias da educação musical no Brasil podemos localizar: a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos.

Sendo assim, quando pensamos tratar, neste capítulo, dos aspectos históricos da educação musical, levando-se em conta essa pluralidade, optamos por utilizar como foco principal a história do ensino de música no contexto das escolas de educação básica, seu desenvolvimento no cenário da educação e algumas políticas públicas que a embasam.

Segundo Fonterrada (2008), o fato de a música ter ou não seu valor reconhecido depende de quanto ela é ou não considerada pelo grupo social. E esse reconhecimento varia a cada período histórico, “em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical” (FONTERRADA, 2008, p.25).

Daí torna-se importante olharmos para o passado, para compreendermos melhor o presente e sabermos aonde queremos chegar. A construção de nossa identidade na posição de educadores musicais se faz no desenvolvimento histórico dos pensamentos e práticas da nossa profissão e constituem a própria trajetória do projeto de educação musical para o país (SANTOS, 2012).

Note-se que a luta pela inserção no meio escolar e o reconhecimento do ensino musical é antiga. Podemos destacar aqui Abílio Cezar Borges, conhecido como Barão de Macaúbas, que no século XIX já se dedicava à conscientização da necessidade de uma educação musical estendida a todos (CAMPOS, 2004). Sua luta compreendia em tentar convencer os governos, os legisladores e todos os demais atores da sociedade das “vantagens da generalização do ensino de música” e lamentava o fato de a música não ser uma disciplina obrigatória (p.11).

Na década de 20 já havia preocupações com uma sistematização do ensino de música nas escolas, contrariando algumas literaturas as quais indicam que essa organização se inicia a partir dos anos 30.

Em 1921, no Estado de São Paulo, houve a ampliação dos espaços para ensaio dos orfeões normalistas, e em 1929, no Distrito Federal, foi elaborado um programa de música que

se destinava aos estabelecimentos de ensino, sendo este publicado em 1930, enfatizando “a importância do fazer musical em todos os níveis, principalmente na nossa escola normal, através do canto coral e do ensino instrumental individual e coletivo” (FUKS, 1991, p.114). Observa-se, portanto, que já havia a institucionalização de um programa de ensino instrumental e canto coral quando Villa Lobos disse tê-los criado no programa de música publicado em 1934 (FUKS, 1991).

2.1.1 Os anos 1930-1960

A prática do canto orfeônico nas escolas é anterior à década de 30, pois, já eram conhecidas as ações de um significativo movimento de educação musical em São Paulo (SANTOS, 2012), mas foi o projeto de Villa Lobos que se tornou referência para todo o Brasil. Para Fuks (1991, p. 100), o movimento consolidado no estado “foi de grande importância, pois lá ocorreram as primeiras tentativas de canto coletivo bem organizado a várias vozes, com e sem acompanhamento de instrumentos musicais”.

A partir de 1930, o que percebemos é a predominância do Canto Orfeônico, projeto do maestro e compositor Heitor Villa Lobos que se “desenvolveu em meio a ideias de nacionalização e de reformas do ensino” (SANTOS, 2012, p.181).

Contando com o apoio de Getúlio Vargas nos anos 1930-45, com a total admiração de Anísio Teixeira e com um conjunto estratégico para sua realização (destaca-se o SEMA), o projeto do canto orfeônico atenderia à expectativa de “salvação nacional” e de “identidade nacional”. O triplice objetivo de desenvolver (1º) a disciplina, (2º) o civismo e (3º) a educação artística (FUKS, 2007, p.19; 1991, p.120) justificava um repertório que despertava energias cívicas, um canto coletivo socializador, de exaltação e reconhecimento do patrimônio musical brasileiro, mas que, também englobava canções de caráter “artístico” (Villa-Lobos, 1971, p.112). (SANTOS, 2012, p.182).

É importante destacar que nesse período estava em efervescência o modernismo, um movimento que trazia uma nova forma de pensar a literatura e as artes, “uma nova estética, criada para um novo mundo” (FUKS, 1991, p.113), em que estas expressões são inspiradas por um forte sentimento nacionalista, no qual não há lugar para o velho ou para o que não é nosso, a menos que estes sejam submetidos a um aproveitamento ativo e não mais passivo (FUKS, 1991).

Influenciada e atravessada por esse movimento, a escola utilizava os cantos patrióticos e a música mais como um elemento disciplinador que se encarregava também de manter o

“status quo” da instituição, e para difundir sentimento cívico e patriótico, do que propriamente com objetivos educacionais e pedagógicos.

Com a crescente inserção do canto orfeônico no contexto escolar, nota-se um sensível aumento de diplomas legais que balizavam o ensino musical nas escolas.

Assim, especificamente para o Distrito Federal, o Decreto nº 19.890⁵, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) tornou curricular o ensino da música (canto orfeônico) para o ensino secundário.

Três anos mais tarde, o Decreto 24.794⁶, de 14 de julho de 1934 (BRASIL, 1934) que estendeu a obrigatoriedade do canto orfeônico para as escolas de todo o Brasil.

Em razão dessa ampliação, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do Decreto nº 4.993⁷, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942), instituição importante para a formação e habilitação de professores e que também fiscalizava a prática da disciplina nas escolas (CAMPOS, 2004; QUEIROZ, 2012).

Para implantação e supervisão do programa, é criada em 1932 por Anísio Teixeira, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que, sob a supervisão de Villa Lobos encarrega-se de promover a educação musical no país (CAMPOS, 2004).

Por intermédio da SEMA⁸ eram organizados programas de música e orientações aos professores com calendário cívico e sugestões de “cânticos adequados às datas comemorativas; e visita de técnicos de educação musical e artística que iam às escolas para ajudar na preparação musical dos eventos orfeônicos” (FUKS, 1991, p.119).

De acordo com a literatura da educação musical, ficou evidente a existência de dois caminhos no ensino de música desse período: o canto orfeônico e a iniciação musical, o primeiro voltado para musicalizar as massas, ou seja, os alunos das escolas públicas e o segundo voltado para a formação do futuro músico, mas ambos inseridos num contexto nacionalista.

Essas duas metodologias de ensino, com distintas intencionalidades marcaram o ensino e os rumos da educação musical. Segundo Fuks (1991), a SEMA executou uma política disciplinadora, utilizando a música como veículo de uma disciplina cívico-pedagógica, cujos objetivos eram desenvolver, em ordem de importância, a disciplina, o civismo e a educação artística, idealizando e buscando uma educação para todos, na qual o canto orfeônico era o

⁵ Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

⁶ Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.

⁷ Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.

⁸ Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal que tinha como atribuição planejar, orientar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, secundárias e nos demais departamentos da municipalidade.

carro chefe e a iniciação musical, com a finalidade de formar o futuro músico e preocupada com as diferenças individuais dos alunos, estavam em sintonia com os mesmos ideais. Para Fuks (1991, p. 122):

[...] apesar de o “dito” orfeônico ser aquele que objetivava desenvolver a disciplina e o civismo através do canto (Wisnick, 1982) e de o “dito” da iniciação musical ser o que se preocupava em despertar o interesse do aluno (Sá Pereira, 1937; Sá Pereira, 1949; Chaffarelli, 1947; 1961), o “não-dito” das duas metodologias fala-nos de um mesmo ideal que, apesar de sua aparência conflitante, converge para o pensamento dominante: o nacionalismo.

Embora parecesse que o canto orfeônico e a iniciação musical estivessem em lados opostos, na verdade ambos comungavam de um mesmo ideal. Embora o primeiro atendesse a um civismo populista e o segundo se ocupasse das elites, eles acabaram por se unir numa mesma preocupação: a formação de professores.

Para atender essa demanda necessária e ao objetivo de fazer com que todas as escolas públicas cantassem, foram criados cursos rápidos que aconteciam nas férias, com duração de um a dois meses, destinados aos professores egressos da escola normal, que possuíam algum conhecimento musical. Em razão da necessidade de formação inicial e de um acompanhamento pedagógico posterior, estreitaram-se os laços entre Villa Lobos, a SEMA e os professores de música que frequentavam esses cursos rápidos (FUKS, 1991).

As questões e as incertezas colocadas para a área do ensino de música na época, são as mesmas discutidas pela área de educação musical frente à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas nos dias atuais. Villa Lobos (1971), citado por Santos (2012), faz os seguintes questionamentos:

Como dirigir e sistematizar essa disciplina? Qual a orientação a seguir ou a metodologia a adotar para o caso nacional? Quais as melodias a ensinar sem a existência de um repertório musical selecionado, inteiramente adequado a esse fim educacional? [...] Onde encontrar um corpo de educadores especializados [...]? (p.111-112). (SANTOS, 2012, p.186).

Também podemos encontrar na fala do musicólogo José Maria Neves (SANTOS, 2012, p. 186-187), em um depoimento sobre o que significou o projeto de Villa Lobos, a ideia de um “educador musical festeiro da escola”, sentido esse atribuído, ainda nos dias de hoje, às práticas que envolvem o ensino de música nas escolas de educação básica.

A própria História da Educação Musical no Brasil é contada na evolução destes Cursos [de Canto Orfeônico] em seus quase quarenta anos de vida. Tudo começa nos anos trinta, quando aparecem, inicialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, as primeiras tentativas de realização de atividades musicais

com escolares, particularmente através da formação de grupos corais...Dentro dessa fase, entretanto, o Rio de Janeiro logo tomaria a dianteira, tornando-se o polo centralizador do qual emanava a orientação para as atividades desenvolvidas em todas as regiões do país...Para essas concentrações, escolhia-se repertório fácil e de efeito que era abrilhantado pela participação de centenas de músicos de bandas militares...Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma educação musical voltada para o fato musical em si, mas levar a juventude a dar expressão viva e comunicativa às suas festas e solenidades, através do cultivo do canto patriótico e de músicas populares. A atribuição ao educador musical da função de festeiro da escola já vem de lá...

Em 1961 surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/1961⁹ de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961b), que tem sido alvo de grandes equívocos na literatura da educação musical (QUEIROZ, 2012), pois, segundo esse autor, vem sendo divulgado que ela é responsável pela instituição da “educação musical” nas escolas em substituição ao canto orfeônico, que foi enfraquecendo e perdendo espaço.

Segundo o autor, esse equívoco se deve ao texto do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que diz que o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, contudo Queiroz explica que

[...] a leitura detalhada do texto da lei evidencia que ele “*não faz qualquer referência ao termo educação musical*”. O que mais se aproxima do campo da música nesse documento é a definição do artigo 38, parágrafo VI, ao estabelecer, entre as “normas” que devem ser observadas “na organização do ensino de grau médio [...]”, o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961b). O termo “iniciação artística”, genérico e pouco claro, não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música (QUEIROZ, 2012, p.30).

De fato houve um enfraquecimento do canto orfeônico ou mesmo de um modelo de ensino musical que já não estava mais fazendo sentido, fato esse em decorrência de diversos fatores, entre eles a saída de Villa Lobos da SEMA e a proposta de “arte-educação” com origem na Escolinha de Arte do Brasil, fundamentada no pensamento de Herbert Edward Read, qual seja, a “pedagogia da criatividade” (PEREIRA, 2013).

Importante será destacar que o conceito de criatividade não estava surgindo naquele momento, ele foi surgindo lentamente e em diversos níveis da sociedade, exercendo forte influência na educação. Nesse novo cenário a pedagogia musical se ocupou de “um ensino intuitivo e ativo da música” (FUKS, 1991, p.136).

⁹ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961b)

[...] todos os nossos primeiros conhecimentos, nós os adquirimos intuitivamente, isto é: através dos sentidos, vendo, ouvindo, apalpando, cheirando, etc” (SÁ PEREIRA, 1937, p.33). E prossegue afirmando que “se é esta a ordem natural da evolução dos nossos conhecimentos: elaboração dos dados sensoriais até a formação do conceito, [...] por que então no ensino elementar da música se há de inverter esta ordem e violentar o espírito infantil” [...] (p.34). (FUKS, 1991, p.137)

Nesse sentido, “o ensino intuitivo era para que a aprendizagem se tornasse realmente efetiva” (FUKS, 1991, p.137) e a proposta de “arte” como um “processo de educação” e “educação” como um “processo artístico” (SANTOS, 2012), era a tônica desse novo momento em que se configura a educação musical e a educação no Brasil.

Todo esse movimento da pedagogia da criatividade, da arte-educação está em auge na década de 1970, e acaba influenciando a Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a criação do professor polivalente de educação artística. Por intermédio da Lei 5.692/71 a pró-criatividade estava oficializada (FUKS, 1991).

2.1.2 Os anos 1970-1980: a Lei 5.692/1971 e suas implicações para o ensino de música

Com o advento da Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971, a música passou a fazer parte da Educação Artística na escola, dividindo o espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho. A proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes (FIGUEIREDO, 2010), ao mesmo tempo em que se tornava “uma promessa de novos tempos” (CAMPOS, 2004, p.17).

É importante destacar o contexto em que a Lei 5.692/71 surge, período este marcado pelo regime militar, pela preocupação com o desenvolvimento econômico, onde se buscava “um sistema educacional que atenda às necessidades de mão-de-obra qualificada e corresponda aos avanços tecnológicos do mercado” (CAMPOS, 2004, p.18).

Chamado período do “milagre econômico”, na década de 70 a educação se ocupa de formar o trabalhador para o mercado e com isso a expansão da rede pública de ensino se torna um caminho para a qualificação desse trabalhador (SANTOS, 2012).

Em meio a esse cenário, a nova lei tornou a educação artística obrigatória, como afirma o texto do artigo 7º. “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

A euforia causada pelo termo “obrigatória” impediu que os professores da época refletissem profundamente sobre os efeitos dessa nova lei para a educação artística e

consequentemente para o ensino de música. Ao colocar a educação artística como uma “atividade”, assim interpretada pela literatura da área, e integrante da “parte diversificada” do currículo, segundo artigo 4º, a educação artística assume um papel indefinido, marcado pela flexibilidade, e por uma multiplicidade de atividades isoladas e fragmentadas (PEREIRA, 2013; CAMPOS, 2004).

O parecer 540 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de fevereiro de 1977, ao tratar especificamente do componente Educação Artística, evidencia as expectativas em relação à inserção da educação artística no contexto da escola; enfatiza a flexibilidade; coloca a arte como condição da vida e da sociedade; destaca a importância do processo e não do produto, não sendo necessária a verificação de aprendizagem baseada em critérios formais, e não impedindo, como nas demais disciplinas curriculares, o aluno de passar à série seguinte (SANTOS, 2012).

Fica claro que o documento preconizava uma educação centrada em aspectos subjetivos como o “desenvolvimento da imaginação” e o “ensinar a sentir”, dando ênfase também ao “ensinar a ver”, elemento mais específico do campo de formação das artes visuais (QUEIROZ, 2012, p.31).

Ao tratar da música, o parecer 540/77 diz que o ensino de música limitado à “teoria musical” ou ao “canto coral” não atende a um contexto mais amplo da educação artística (BRASIL, 1977, p.28) e “reconhece que a música era tratada como disciplina, gerando conhecimentos, mas que era limitada, pois não deixava muita margem à criatividade e à autoexpressão” (BRASIL, 1977, p. 27).

A área de música foi perdendo gradativamente o seu espaço na sala de aula, uma vez que a Lei abriu espaço para a polivalência na qual nenhuma manifestação estética teria prioridade. A educação artística foi de encontro ao ensino tradicional, privilegiando a improvisação, a sensibilização e o processo em detrimento ao produto, rejeitando o “ensino de regras de conduta e memorizações” (FONTERRADA, 2008, p.218).

É interessante atentarmos para o contexto em que tudo isso acontece. O regime militar parece um tanto contraditório, de um lado o rigor e o tecnicismo do regime e de outro a espontaneidade e o improviso. Segundo Fonterrada (2008, p. 219):

Os professores operam com o mínimo de regras e têm, como preocupação maior, não tolher a expressão de seus alunos. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como

válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente.

Como “válvula de escape” parece que serviu mais para dar vazão à emoção onde a razão predominava, e com isso se tornar menos importante se comparada às disciplinas como: matemática, física, biologia e outras. Ainda possuía uma carga horária reduzida e indefinição de objetivos claros.

O resultado era a formação de professores polivalentes, ou seja, que dominavam as quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho - substituído mais tarde pela dança, portanto, com grandes lacunas em sua formação (FONTERRADA, 2008), “compondo um “cenário” onde “sons”, “cenas” e “tintas” tentam “contracenar” de forma harmoniosa” (CAMPOS, 2004, p.25).

O fato é que a música, nesse período, não conseguiu ocupar um espaço significativo na escola, tendo as artes plásticas tomado o lugar de honra no currículo, sobrepondo-se às demais linguagens, configuração muito presente nos dias de hoje.

Embora tenhamos os conteúdos da música garantidos pela Lei 11.769/08, o que constatamos, na pesquisa, é que essa disciplina ainda é sobrepujada pelas artes plásticas, situação que se comprova em razão de os professores de música, muitas vezes, serem “orientados” a trabalhar os conteúdos da outra linguagem. Mostraremos isso ao longo da pesquisa.

2.1.3 Os anos 1990-2010: a lei 9.394/1996 e a lei 11.769/2008

Após oito anos de tramitação, com as ações dos movimentos de redemocratização da sociedade e o fim do regime militar, enfim foi promulgada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. A nova Lei traz mudanças significativas na organização do sistema escolar, substituindo o ensino de 1º e 2º graus pela educação básica incluindo aí a educação infantil, o ensino fundamental (1º grau) e o ensino médio (2º grau).

Esse avanço é resultado de intensos debates no campo da arte que já não mais aceita a polivalência. Com o enfraquecimento das linguagens inseridas nas práticas pedagógicas da Educação Artística, a área passa a lutar pelo resgate dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

Segundo Queiroz (2012), esta Lei trouxe novas perspectivas para a educação, atribuindo maiores responsabilidades ao Estado, garantindo uma educação de qualidade e

gratuita, incluindo diretrizes para a formação e atuação de professores, para os componentes curriculares e outros.

No que se refere ao ensino de arte, a LDB exclui o termo “Educação Artística”, o que, de certa forma, rompe com as práticas estabelecidas pela Lei 5.692/1971 (QUEIROZ, 2012). Assim, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB vigente: “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).” (BRASIL, 1996).

A indefinição parece persistir, pois, podem ter diferentes interpretações para a expressão “ensino da arte” (PENNA, 2008). A Lei não define se o termo “arte” se refere ao ensino de artes visuais, dança, música e teatro. Assim, somente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é que são indicados os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção.

Mas, segundo Figueiredo (2010), a Lei 9394/96 e documentos orientadores como os PCN (BRASIL, 1997, 1998) ainda se apresentam de forma ambígua, permitindo diversas interpretações, não esclarecendo efetivamente que artes devem ser ensinadas e quem deve ensinar artes na escola.

Sendo assim, em 2006 as Orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) trazem uma proposta para cada linguagem com indicações básicas e gerais. Como:

O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. [...] Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...] (BRASIL, 2006, p. 202).

De acordo com o exposto, entendemos que as decisões em relação a que linguagem ensinar e a formação específica do professor ficam a critério dos estabelecimentos de ensino, respeitando seus contextos, suas dificuldades e especificidades. O que nos leva a concluir que essa escolha depende da disponibilidade de um professor, que pode incidir na escolha de uma determinada linguagem em detrimento de outras. E esclarece, em parte, porque as artes visuais têm tanta predominância na disciplina “Arte”, chegando ao ponto de associarem a disciplina apenas com essa linguagem. A falta de professores licenciados em música, teatro e dança colaborou para o destaque das artes visuais no currículo da educação básica.

Hoje estamos vivenciando a obrigatoriedade dos conteúdos de música na educação básica, a partir da aprovação da Lei 11.769/08 que é uma conquista da área da música após

intensos debates e reivindicações. A referida lei altera o artigo 26 da Lei 9.394/96, a LDB vigente (BRASIL, 1996), acrescentando um novo parágrafo que estabelece a obrigatoriedade da música como conteúdo na escola. “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

De acordo com a referida Lei, a música se torna um “conteúdo obrigatório” dentro da disciplina de “Arte” e não uma “disciplina”, o que acaba também exigindo dos professores de Arte o ensino do conteúdo musical (PEREIRA, 2013).

À medida que a Lei 11.769/08 é um grande avanço e conquista para a área de educação musical, muitas dúvidas e incertezas se colocam no debate acerca da presença da música na escola. Quando a Lei não determina que a música será uma disciplina e sim um conteúdo, e quando não define o perfil do professor que assumirá o ensino musical, abrem-se brechas para que os gestores da educação determinem quem vai ensinar e o que vai ensinar.

A interpretação da frase contida no § 2º do artigo 26 “A música deverá ser conteúdo obrigatório, *mas não exclusivo*” (Grifo Nosso), é de que não se pode trabalhar somente a música dentro da disciplina de Arte, uma vez que, se assim o fosse, o que poderíamos esperar dos professores de artes visuais, teatro e dança?

Os estudos, trabalhos acadêmicos e amplo debate feito pela área de educação musical indicam que estas incertezas ocorrem em decorrência da falta de uma análise sistemática e mais profunda da lei e de documentos como pareceres, parâmetros curriculares e outros.

Segundo Queiroz (2012), há duas questões levantadas após a aprovação da Lei 11.769/08 e o veto presidencial ao artigo 2º que diz: “O ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área.” (BRASIL, 2008). 1) Quem poderá ensinar música na escola? 2) A música é ou não uma disciplina na estrutura curricular da escola?

Para este autor não é difícil responder a primeira pergunta, uma vez que, basta uma leitura detalhada do artigo 62 da LDB 9.394/96, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2006).

Segundo Queiroz (2012), quem deve ministrar as aulas de música, são os “profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música” (p.34), com exceção feita ao profissional generalista que atua na educação infantil, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos, profissional que pode ser formado em

licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Assim como a lei não diz que o ensino da matemática deve ser ministrado por docente licenciado em matemática, pois esta exigência, na educação básica, é decorrente de outros documentos que lhe são complementares (PCN etc); o fato de a lei não dizer que o ensino da música deve ser ministrado por docente licenciado em música não significa que possa ser ministrado por outro ator que não seja o licenciado em música, pelas mesmas razões relacionadas à disciplina precitada.

Em relação à segunda questão colocada por Queiroz (2012) e que faz parte das discussões da área, a LDB não define que a música tampouco as áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas curriculares. Essa é uma definição feita pelos respectivos sistemas de ensino.

O § 1º do artigo 26 traz a seguinte redação: “§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 2006).

Queiroz (2012, p.33) afirma:

Refletindo sobre a realidade específica da área de música, o que se pode afirmar é que, assim como não é possível congregarmos, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao “mundo físico e natural e da realidade social e política” (Brasil, 2006), também não é possível condensar, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais e, por tal razão, acreditamos que esses conteúdos devam se caracterizar como disciplinas específicas.

Concluimos, portanto, que a música poderia ser trabalhada como uma das linguagens dentro da disciplina “Arte”, uma vez que esta é a disciplina oferecida no currículo, o qual, atualmente, tem sido um importante espaço de atuação dos licenciados em música.

Professores com formação superior (licenciatura) em música, teatro, dança ou artes visuais poderiam, segundo a interpretação da Lei, desenvolver unicamente a linguagem na qual teve sua formação.

Sabemos que este fato não é uma realidade, pois a música, na maioria das escolas, tem aparecido apenas como um conteúdo inserido na disciplina de Arte, mesmo quando trabalhada por um professor com formação em música, pois este, muitas vezes, precisa dar conta das outras linguagens para as quais não teve formação.

O ensino de música na escola tem também se tornado uma prática comum em atividades realizadas em ambientes extraclasse, os quais, embora sejam um espaço importante de atuação para o licenciado e para a comunidade, acabam por reduzir a música a uma “atividade” fora do horário de permanência do aluno, não sendo acessível a todos.

As razões podem ser muitas, falta de profissionais com interesse em ir para as escolas de educação básica, falta de estrutura das mesmas, ausência de salas específicas para a música, carência de instrumentos musicais disponíveis, possíveis falhas na formação dos futuros professores e muitas outras que iremos discutir ao longo do capítulo.

Diante do exposto, podemos afirmar que tanto a LDB 5.692/71, quanto a LDB 9.394/96 e a Lei 11.769/08 geraram satisfação e insatisfação nos educadores. Satisfação em virtude de representarem alguns avanços e conquistas para a educação e para os professores em geral e sua carreira, especificamente para os educadores musicais. Insatisfação porque nem sempre estas conquistas se efetivam na prática ou mesmo garantem a presença da música na escola e a estrutura necessária para sua realização. Podemos apontar muitas outras insatisfações que vão desde a formação inicial deste professor até sua entrada no mercado de trabalho.

2.2. O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAMPO GRANDE/MS

É importante destacar que o panorama da educação musical nas escolas em Campo Grande/MS explicitado nesse capítulo, foi feito a partir dos dados levantados no questionário, nas entrevistas realizadas e em pesquisa documental. Estes dados foram importantes pois, ofereceram informações que nos revelaram como e em que condições têm acontecido o ensino de música em Campo Grande, e as oportunidades de trabalho para os licenciados em música, especificamente dos egressos da UFMS.

Por meio dos dados obtidos no questionário aplicado, podemos afirmar que, na cidade de Campo Grande, há quatro esferas da educação básica nas quais ocorre o ensino de música com a presença de egressos da UFMS, quais sejam, as redes municipal, estadual, federal e particular de ensino. Ainda neste capítulo vamos detalhar a distribuição dos egressos nas escolas de educação básica na capital.

2.2.1 A Rede Municipal de Ensino em Campo Grande

È o órgão responsável pela educação municipal, que compreende a educação infantil e o ensino fundamental I e II é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Há, dentro desta secretaria, um departamento chamado “Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC)”, o qual é

responsável pela área de artes, cultura e esporte, estando ligados a este, apenas os professores que trabalham com projetos e atividades extraclasse. Os professores de música que atuam na disciplina de Arte estão ligados à “Coordenadoria de Educação Básica”, localizada também na SEMED.

Na esfera da educação municipal em Campo grande/MS, há 94 escolas sendo 85 urbanas e nove rurais. Segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio da Divisão de esporte, arte e cultura (DEAC), há 27 professores de música atuando em projetos extracurriculares, em 41 escolas municipais em Campo Grande/MS. Desses 27 professores da rede municipal, quatro participaram desta pesquisa.

Esses projetos acontecem por meio de incentivo à formação de corais, aulas de instrumentos e eventos culturais como “Circuito de Música”, “Festival da Canção” e “Festival de Bandas e Fanfarras”. A SEMED ainda não possui o número de efetivos e contratados para atuarem na disciplina de Arte.

A presença de licenciados em música na rede pública de ensino é uma realidade recente, haja vista que após a formatura da primeira turma de música em 2006, houve um concurso municipal para selecionar professores de Arte em 2009 e recentemente em 2016, dos quais muitos egressos tiveram a oportunidade de participar e alguns de serem aprovados, abrindo então um espaço de atuação importante para o professor de música na escola de educação básica da capital. Mas essa oportunidade também ocorreu por meio de contratos temporários que foram realizados, tanto na rede pública como na rede privada, fato este constatado por meio do questionário.

No concurso público de 2009, a prefeitura do município de Campo Grande ofereceu 70 vagas para professor de Arte (do 1º ao 9º ano do ensino fundamental), sabemos que alguns egressos foram aprovados neste concurso. Ficou evidenciado o caráter polivalente do edital, pois nos requisitos para investidura no cargo, continha a seguinte especificação: “Curso de Graduação de Licenciatura Plena Completo com Habilitação Específica na Área de atuação”.

O edital trazia ainda a informação das etapas das provas, escrita objetiva, escrita dissertativa e de títulos. A prova escrita objetiva exigia o domínio de conhecimentos pedagógicos e “específicos da área de atuação”. Até aí não está claro o caráter polivalente do edital, embora a exigência dos requisitos para a disciplina de Arte não faz referência a nenhuma linguagem, entendendo-se que o professor graduado em dança, teatro, artes visuais e música esteja habilitado para o cargo.

Todavia, ao ler o conteúdo programático, percebemos o sentido polivalente a que nos referimos, pois, ao pretender contratar professores para a disciplina de Arte, o edital não

reconhece a formação específica em uma determinada linguagem que o candidato possui. Ou seja, ao não reconhecer o professor de cada linguagem específica, ele exige que o candidato domine todos os conteúdos, da música, artes visuais, teatro e dança, ponto a respeito do qual se pode inferir que a prefeitura pretende contratar para a disciplina de Arte um professor polivalente, aplicando a mesma prova de seleção para todos.

A mesma situação se repetiu no edital seguinte, do ano de 2016, o que gerou muitos recursos e contestações na esfera judicial por parte dos professores de Arte da capital, mostrando que a categoria está lutando contra a polivalência. Neste concurso foram oferecidas 150 vagas para professor de Arte, tendo sido aprovados alguns egressos do Curso de Música da UFMS.

2.2.2 A Rede Estadual de Ensino em Campo Grande

É o órgão responsável pela educação no estado e que compreende o ensino médio é a Secretaria de Educação (SED) que por meio de um Comitê de Cultura e Esporte dá suporte e gerencia as atividades da área da arte e do esporte, organizando também eventos culturais e esportivos, além de cursos de capacitação para os professores.

O Estado de Mato Grosso do Sul abriu concurso para professores nos anos de 2011 e 2013. Analisando os respectivos editais percebemos semelhanças e diferenças entre eles.

No ano de 2011, a exigência da escolaridade para a disciplina de Arte era “Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Licenciatura Plena em Artes Visuais e Artes Plásticas”, já no ano de 2013 a exigência era “Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Licenciatura Plena em Artes Visuais, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música”.

Percebe-se aí um grande avanço e conquista dos licenciados em diversas linguagens da arte. No concurso de 2011 foram oferecidas 15 vagas para professor de Arte no estado de MS, sendo duas vagas para Campo Grande, neste concurso constatamos que nenhum professor de música egresso da UFMS foi aprovado. Houve um aumento significativo no número de vagas para a cidade de Campo Grande, passando de duas vagas oferecidas em 2011, para 20 em 2013. Este edital previu 85 vagas para professor de Arte em todo o estado de MS, sendo 20 vagas para o município de Campo Grande, onde dois egressos da UFMS foram aprovados.

A Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Comitê de Cultura e Esporte, está fazendo um levantamento do número de professores de Arte em todas as escolas do Estado de MS. O que se tem, até o momento, por meio de um levantamento preliminar, é que existem 365 escolas estaduais, das quais 218 foram catalogadas até o momento. De acordo com esse levantamento, em um universo de 597 professores que atuam na disciplina de Arte,

397 são licenciados em áreas artísticas como música, artes visuais, teatro ou dança e, deste quantitativo, apenas seis, segundo dados do questionário aplicado (por meio desta pesquisa), são licenciados em música.

Importante é destacar que, embora encontremos licenciados em música assumindo algumas vagas, desde 2009, em redes públicas de ensino, nenhum desses concursos ofereceu vaga específica para professor com licenciatura em música, ou seja, os concursos foram abertos para contratar professor para a disciplina de Arte, não importando a sua formação, se música, artes visuais, teatro ou dança.

Uma vez que todas as linguagens foram reunidas em uma única prova, constatamos uma tendência polivalente dos concursos públicos, tanto para o Município quanto para o Estado, exigindo, na avaliação escrita, o domínio de todas as linguagens.

Ao se aplicar uma única prova com os conteúdos de artes visuais, dança, teatro e música, tem-se a impressão de que este professor deverá dar conta dessas quatro linguagens no desenvolvimento do seu trabalho na disciplina de Arte.

2.2.3 A Rede Federal de Ensino em Campo Grande

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS (IFMS) vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) oferece ensino médio dentre outros cursos técnicos, superiores e pós-graduação.

Na rede federal, onde se incluem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMS) e o Colégio Militar, verificamos que o IFMS realizou, em 2010 e 2011, concurso público para professor com formação específica em música, todavia para atuar na disciplina de Arte. Após esses dois concursos, houve outro em 2015 para a mesma disciplina, aberto aos professores de todas as linguagens artísticas, o qual também se serviu de uma prova única com os conteúdos das quatro linguagens.

No concurso IFMS de 2010 para professores de Arte/Música para a educação básica não foi oferecida vaga para Campo Grande/MS e sim uma vaga para Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Neste concurso tivemos um professor de música egresso da UFMS aprovado para o campus de Corumbá. Em 2011 foi feito outro concurso para as vagas de Três Lagoas e Coxim que não foram preenchidas no concurso anterior, aí tivemos um egresso da UFMS aprovado para o campus de Três Lagoas.

No concurso IFMS realizado em 2015 foram oferecidas três vagas para professor de Arte e não tivemos nenhum egresso na lista de aprovados.

Hoje temos dois professores de música da UFMS aprovados em concurso público para o IFMS, mas que não aparecem na pesquisa, pois um é a própria pesquisadora e o outro não respondeu ao questionário enviado.

O Colégio Militar, também pertencente à rede federal de ensino oferece o ensino médio e está ligado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e Ministério da Defesa.

Em 2013 houve um processo seletivo para oficial temporário na Educação Básica, no qual foi oferecida uma vaga e contrato com vigência de oito anos. Somente após o término desse período de oito anos é que será feito outro processo seletivo. Essa vaga, atualmente, está preenchida por um egresso do curso de música da UFMS, que atua diretamente na disciplina de Arte e desenvolve atividades específicas com música no contra turno.

2.2.4 A Rede Particular de Ensino em Campo Grande

A Sed é o órgão responsável pela fiscalização do ensino médio nas escolas da rede particular e a Semed pela educação infantil e ensino fundamental nesta rede. Apesar de não termos registros nestes órgãos acerca do ensino de música na rede particular, as informações que obtivemos são provenientes do questionário respondido por alguns destes professores de música egressos da UFMS.

Constatamos, pelas respostas ao questionário, que há uma presença considerável de atividades no contra turno ou extraclasse, principalmente na rede particular de ensino, caracterizando uma prática extracurricular bastante acentuada. Em muitas dessas escolas, o ensino de música está inserido nas oficinas de instrumentos e práticas corais, atividades essas que, por serem realizadas no contra turno, não permitem a participação de todos os alunos. Esta afirmação está apoiada nos dados obtidos no questionário respondido por estes professores.

Essa situação se mostra muito mais presente na rede particular de ensino, mas também na rede municipal e estadual, onde identificamos professores que são contratados exclusivamente para trabalhar em projetos e atividades extraclasse.

A partir do estudo de Campos (2004) constatamos que essa é uma prática antiga nas escolas de Campo Grande. Campos (2004) faz essa observação em sua dissertação intitulada “Música na Cultura Escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)”, na qual a pesquisadora identificou os conteúdos e as práticas ligadas à música no contexto da Educação Artística, tendo como *locus* da pesquisa uma escola de educação básica de Campo Grande/MS, a escola Maria Constança de Barros Machado. O estudo realizado

constatou que a educação musical não foi privilegiada em sala de aula, mas sim em atividades extraclasse, por meio de grupos como Coral e Fanfarra, no período de 1971 a 1996.

Não percebemos, nesse sentido, grandes mudanças. Não obstante a vigência de uma Lei que obriga o ensino dos conteúdos de música e o “fim” da polivalência, no conceito da disciplina de Arte, deparamo-nos, ainda, com um cenário no qual a música se encontra diluída dentro do currículo; em muitos lugares ela precisa conquistar seu espaço.

Encontramos, na fala do professor Staccato, a confirmação da existência de atividades extracurriculares de música e de professores que são contratados especificamente para essa finalidade:

(...) a música, enquanto ferramenta extracurricular, acontece no município. Eu sou contratado pra isso, tem os projetos fora desse horário que a gente faz, acho que nós professores de música precisamos estar, aos poucos, dentro da sala de aula. (Professor Staccato).

Situação como essa também se confirma por meio do grande número de atividades musicais extraclasse, que acontecem fora da sala de aula e desarticuladas do currículo, ou seja, atividades que acontecem isoladas e muitas vezes sem ligação com o contexto da sala de aula, sem comunicação com os demais professores da escola e ausente na matriz curricular. A polivalência ainda presente se confirma pela imposição feita aos professores de música que atuam na disciplina de Arte de trabalharem os conteúdos de outras linguagens artísticas. Esses fatos foram evidenciados nos dados coletados nesta pesquisa.

2.2.5. Os professores de música egressos da UFMS em Campo Grande/MS

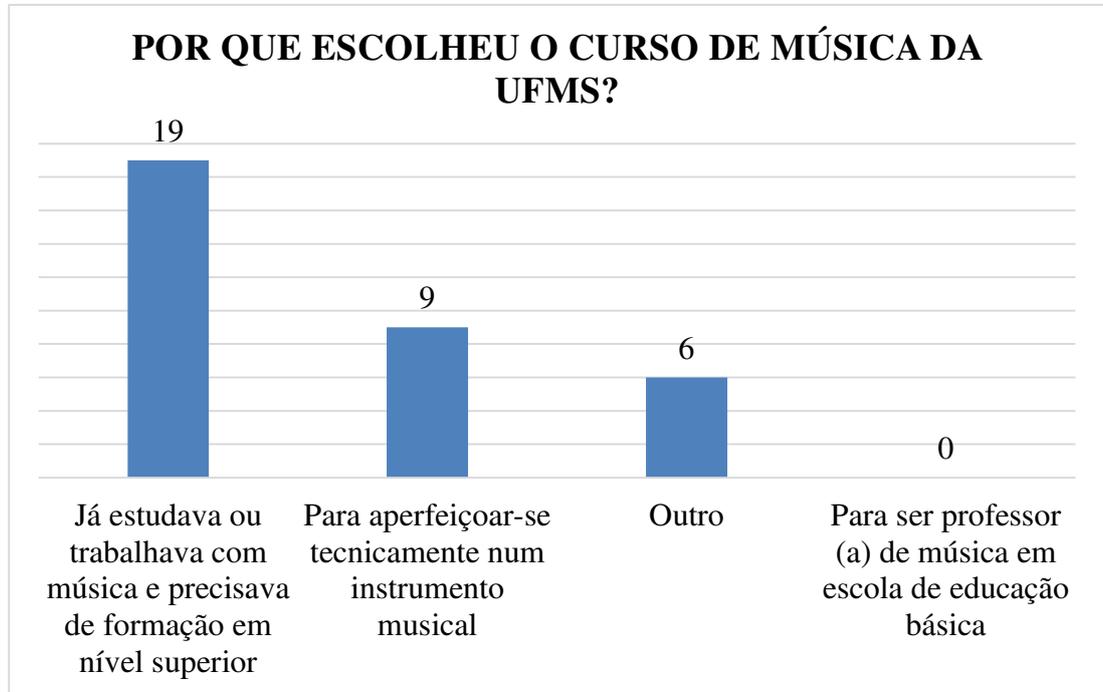
Em um universo de 169 egressos da UFMS, responderam ao questionário enviado por correio eletrônico e compartilhado na rede social *facebook* 34 sujeitos que se formaram de 2006 a 2015, sendo 11 da turma de 2006 (1ª turma) o maior número de participantes na pesquisa. Em relação à idade desses professores pesquisados, esta varia de 24 a 58 anos, sendo 20 mulheres e 14 homens.

Relativamente às razões da escolha pelo curso de Licenciatura em Música, podemos destacar que dos 34 participantes, 26 declararam a Licenciatura em Música como sua primeira graduação.

Em relação à pergunta: *Por que escolheu o curso de música da UFMS?*, observamos que dos 34 professores, 19 declararam que já estudavam música ou trabalhavam com música e precisavam da formação em nível superior, nove buscavam o aperfeiçoamento num instrumento musical e seis descreveram outras razões como: “para aperfeiçoar-se tecnicamente e trabalhar

no ministério de louvor”, “por não ter o bacharelado e somente a licenciatura”, “para melhorar os conhecimentos em música”, “para estudar música mais profundamente” e outros.

Gráfico 1 - Por que escolheu o Curso de Música da UFMS?



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário

É interessante perceber que nenhum participante marcou a opção: “Para ser professor (a) de música na educação básica”. Tal fato nos leva a concluir que a opção pela escola de educação básica se dá, muitas vezes, em razão da falta de oportunidades em outros espaços educativos de música ou em razão da segurança obtida por meio do concurso público. A pesquisa nos mostrou que, para a maioria dos sujeitos, a escola acabou se tornando uma alternativa somente após o término do curso.

Com o objetivo de saber se esses professores, mesmo os que não se encontram atualmente na educação básica, tiveram algum contato com a escola após a faculdade, perguntamo-lhes: *Depois de formado você atuou como professor de música em escola de educação básica?* Dos trinta e quatro respondentes, vinte e dois tiveram a oportunidade de atuar na educação básica e doze declararam nunca ter estado lá depois de formado.

Constatamos, por meio do questionário, que muitos dos sujeitos pesquisados resistem em ir para as escolas de educação básica, preferindo se dedicarem e focarem seu trabalho no ensino e performance do instrumento musical que escolheram na licenciatura.

Alguns sujeitos da pesquisa possuem sua própria escola de música, lecionam aulas particulares, tocam em eventos como casamento, regem ou participam de grupos instrumentais, de canto coral, bandas ou orquestras.

Algumas pesquisas publicadas nos últimos sete anos têm revelado que muitos licenciados em música têm resistido em desenvolver suas atividades profissionais nas escolas de educação básica. Por que estão preferindo as escolas especializadas em música? Nesse sentido Penna (2004, p. 7) afirma:

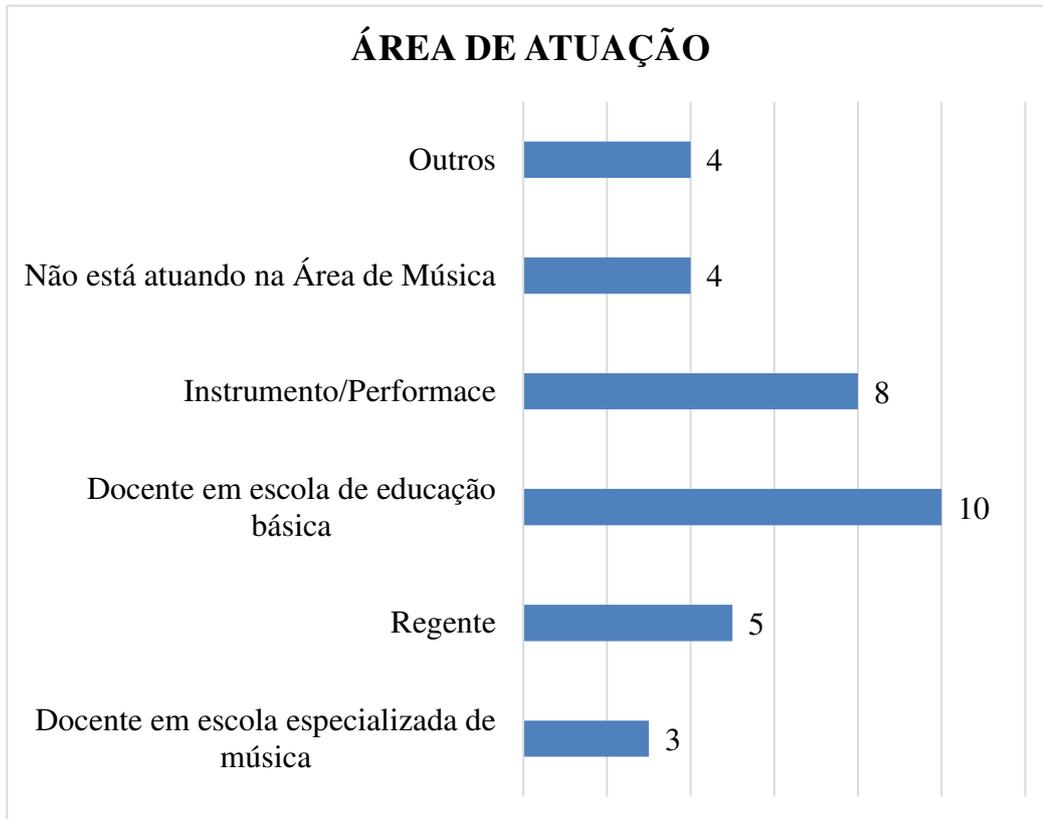
Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Encontramos sentido nessa reflexão feita por Penna (2004), uma vez que a maioria dos sujeitos que responderam ao questionário não está na escola, e declararam que este nunca foi o seu objetivo profissional ou que preferem as escolas de música.

Em relação ao atual trabalho desses sujeitos, interessante perceber que, mesmo atuando na educação básica, alguns dos respondentes não se identificam com essa área de atuação pois, ainda que houvesse a opção “docente na educação básica” como atuação, o sujeito marcou “regente coral”.

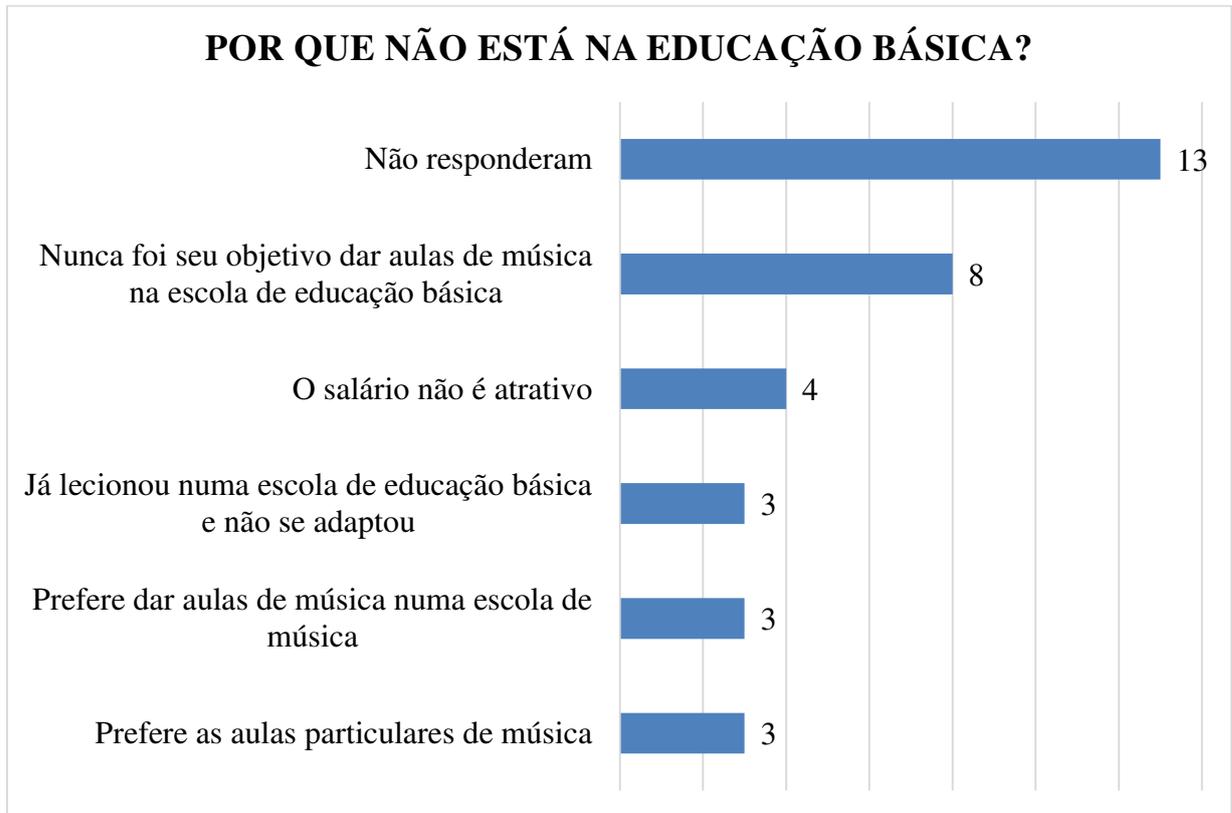
Os dez professores que marcaram a opção “docente em escola de educação básica” são, majoritariamente, professores “concursados” ou “contratados” por órgão público, por isso a dúvida em relação à área de atuação não aconteceu para estes sujeitos. Os três professores que não marcaram esta opção estão na rede particular, com uma carga horária mínima ou mesmo exercendo uma atividade dentro da escola, que eles próprios não reconhecem como docência, pois se percebem muito mais como instrumentistas naquele contexto do que como professores.

Evidenciamos, pelas razões anteriormente descritas, que o número de egressos na educação básica é de 13 professores. Com base nas respostas dadas pelos sujeitos elaboramos o seguinte no gráfico:

Gráfico 2 - Área de Atuação

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

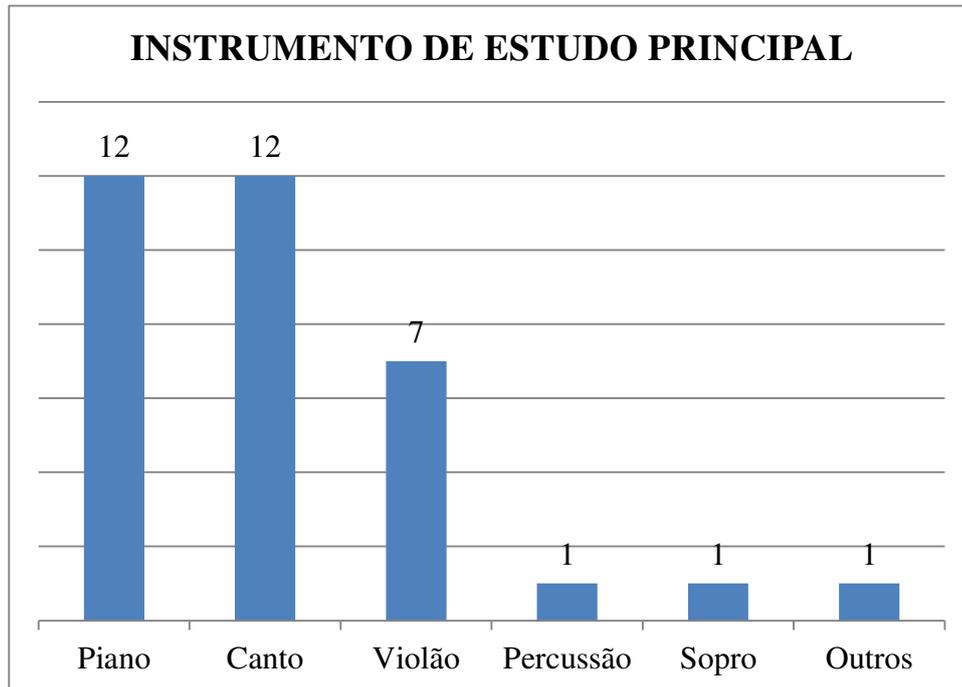
Com relação à pergunta sobre os motivos de não estarem atuando na Educação básica, obtivemos o seguinte resultado dos professores participantes: três dizem preferir as aulas particulares de música, três preferem dar aula de música em uma escola de música, três declararam que já lecionaram na educação básica mas não se adaptaram, quatro disseram que o salário não é atrativo, oito responderam que nunca foi seu objetivo dar aulas na educação básica, totalizando 21 respondentes. O número de sujeitos que não respondeu à questão confirma o dado anterior de que 13 desses professores atuam na educação básica, uma vez que tivemos 34 participantes que responderam ao questionário. Os motivos de esses 21 sujeitos participantes não estarem na educação básica estão descritos no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Por que não está na educação Básica?

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

Pudemos perceber que há sujeitos que optaram por ter sua própria escola de música, quatro não estão mais na área de música (alguns até já fizeram outra graduação) e quatro marcaram outras opções como, trabalho em ONG ou instituições religiosas. Ressaltamos que os sujeitos que informaram que o salário não é atrativo não estão atuando na educação básica e exercem outras atividades musicais. Não fazem parte do grupo de sujeitos que concederam entrevista, no momento posterior à aplicação do questionário, e que declararam estar satisfeitos com o salário.

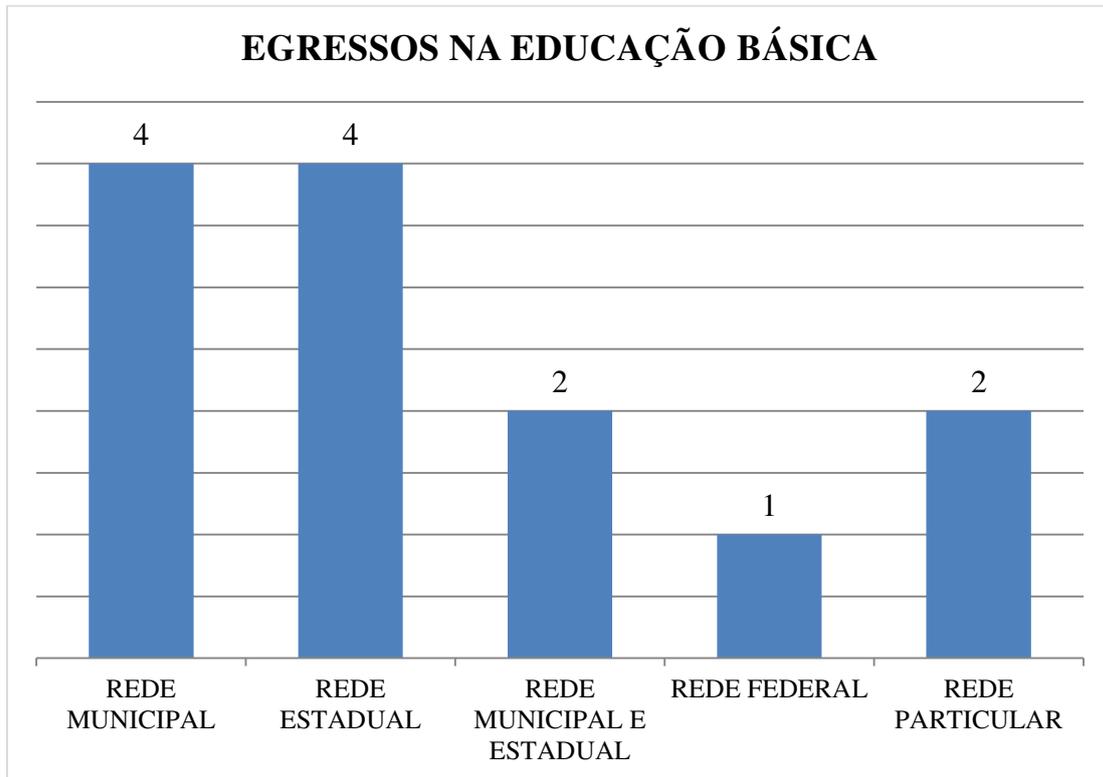
Notamos que os sujeitos participantes manifestaram haver uma variedade em relação aos instrumentos de estudo de cada um, como podemos verificar através do gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Instrumento de estudo Principal

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

O Gráfico 4 nos apresenta os seguintes dados em relação ao instrumento musical praticado pelos 34 sujeitos que responderam a esta questão: 12 sujeitos se dedicam ao piano, 12 ao canto, sete ao violão e outros três, à percussão, sopro e outro instrumento.

Dos 13 professores da educação básica que responderam ao questionário, quatro estão em escolas municipais, quatro em escolas do estado, dois atuam na rede estadual e municipal, dois em escolas privadas e um em uma escola federal. Nem todos estão na capital; dois deles, aprovados em concurso público, atuam em escola do interior do estado.

Gráfico 5 - Egressos na Educação Básica

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

Outra análise, referente a dados coletados, revelou que, dos 13 professores que estão na educação básica, 10 trabalham a música dentro da sala de aula, seja na disciplina de Arte, no ensino médio e ensino fundamental II, seja com musicalização na educação infantil e ensino fundamental I. Um desses professores declarou trabalhar somente com atividade extraclasse, em projetos e atividades opcionais para as crianças, que acontecem no contra turno; dois deles trabalham o ensino de música tanto como atividade extraclasse na rede municipal, como disciplina curricular de Arte na rede estadual.

Em relação à jornada de trabalho dos participantes da pesquisa, consideramos apenas os 13 que estão na educação básica, em razão de que os demais realizam um horário bastante flexível e variado, característica do tipo de trabalho autônomo que exercem.

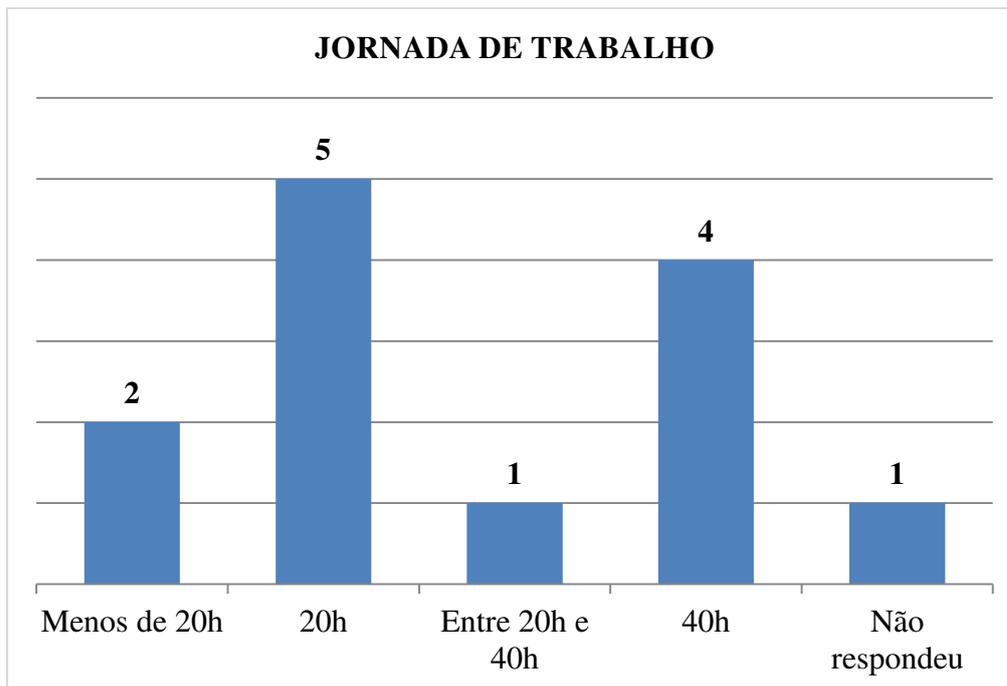
Sendo assim, dos 13 professores, dois possuem uma jornada inferior a 20h de trabalho semanais, cinco fazem 20h, quatro trabalham 40h por semana e um cumpre jornada de 37h, conforme declarado no questionário. Um professor não forneceu esta informação.

Segundo pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) com 137.001 sujeitos em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos do ano de 2005, a jornada de trabalho informada pelos professores é em torno de 30h, entretanto, no caso dos

docentes, este tempo é ainda maior, se considerarmos o tempo de preparação de aulas, correções de provas, estudos e etc.

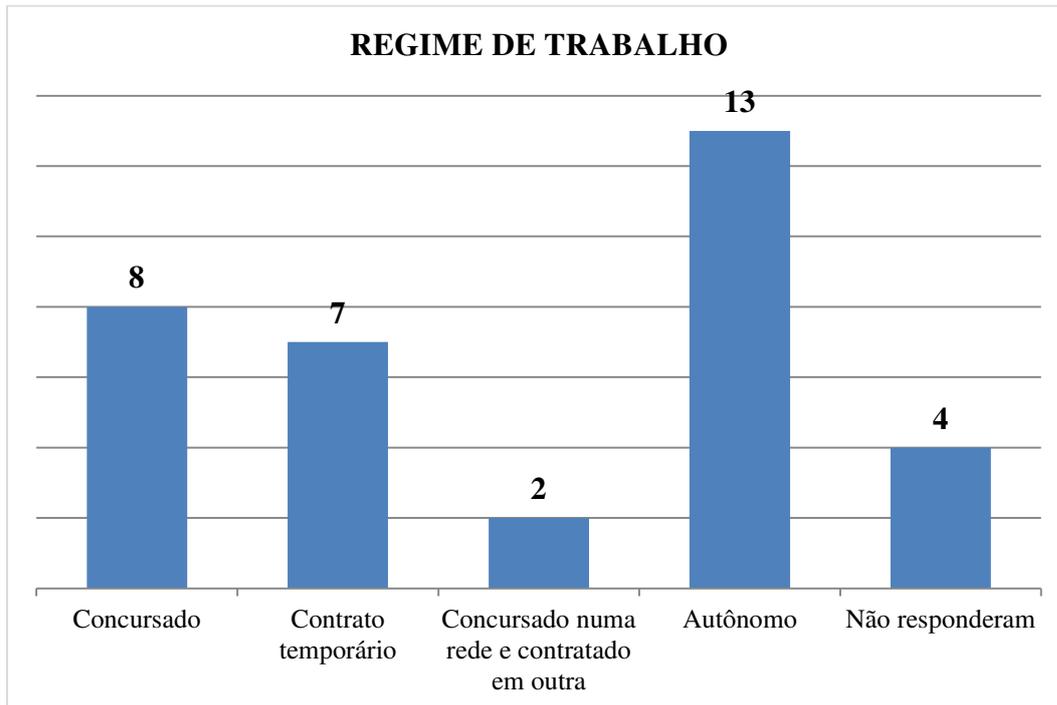
Outro dado da pesquisa nacional o qual também percebemos em nossa pesquisa, é que no setor público os professores da educação básica têm maiores jornadas de trabalho do que no setor privado. No gráfico 6 podemos visualizar esta situação, pois os dois professores com menos de 20h são da rede privada.

Gráfico 6 - Jornada de trabalho



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

Em relação ao Regime de Trabalho, dos 30 professores que responderam a essa questão, oito afirmaram ser efetivos – admitidos por concurso público, sete têm contratos temporários, dois estão concursados em uma rede de ensino e contratados, temporariamente, por outra e 13 são autônomos. Ressaltamos que quatro sujeitos não responderam a esta questão.

Gráfico 7 - Regime de Trabalho

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário.

No decorrer deste capítulo apresentamos um panorama do ensino de música na educação básica em Campo Grande a partir da atuação dos professores do Curso de Música da UFMS. Constatamos que desde a formação da primeira turma alguns concursos públicos foram realizados e mostraram-se oportunidades de atuação profissional para estes sujeitos. Mas também percebemos que muitos destes professores ingressam na escola pública muito mais pela estabilidade e direitos garantidos, do que propriamente motivados para atuarem na escola de educação básica.

Essa constatação se deu com base nas respostas ao questionário, em que vimos que nenhum egresso buscou o curso de música porque queria ser professor, e, ainda, com base nas falas da entrevista, na qual eles tiveram a oportunidade de falar que existe muito mais vantagens estar no serviço público do que ser autônomo. Os professores de música da UFMS que estão atuando em escolas públicas em Campo Grande têm sido admitidos para ministrarem a disciplina de Arte no ensino fundamental II (nas escolas municipais) e no ensino médio (nas escolas estaduais e federais).

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

(...) quando, num processo educativo, o professor se transforma em educador, inverte-se a preponderância de uma formação para a música por uma formação pela música, tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um "desaprisionamento" individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento do desenvolvimento humano). Espaço dentro do qual, os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os "saberes induzidos" fazem contraponto com os "saberes construídos." (Carlos Kater).

Para Queiroz e Marinho (2005, p. 83), a “formação do professor de música é um dos grandes desafios das licenciaturas”, em razão do “vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional”. São diversos os espaços e contextos de atuação do professor de música; ele pode atuar no conservatório, nas escolas especializadas de música, em projetos sociais, nas escolas de educação básica na disciplina de Arte e nas atividades extraclasse, além de tantos outros espaços e contextos nos quais esse profissional é aceito.

Entendemos, sim, que a educação básica não é o único espaço de atuação do professor de música; contudo, defendemos o posicionamento de que a licenciatura não pode privilegiar outros espaços em detrimento da escola regular, uma vez que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de professores traz orientações a esse respeito e, em muitas partes do texto, é notória a preocupação com a formação de professores para a educação básica, imputando, também, às licenciaturas, essa responsabilidade. O art. 9º traz a seguinte recomendação:

[...] os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. [...]. (BRASIL, 2015, p. 8-9).

Portanto, é possível entender que é no curso de licenciatura que o professor da educação básica encontra sua formação, residindo, aí, a complexidade dos Cursos de Licenciatura em Música, uma vez que eles formam o professor que pode atuar em outros espaços nos quais também há atividades de ensino.

A formação docente em música tem uma especificidade que a caracteriza em razão desses múltiplos espaços de atuação; podemos encontrar o “professor de música” lecionando nas escolas de música, atuando como professor de instrumento ou como regente de bandas, corais e orquestras. Percebemos, também, a presença do “músico professor”, ou seja, aquele que fez bacharelado e teve uma formação voltada para a execução musical, atuando como professor de instrumento. Usamos aqui a expressão “músico professor” para nos referir àquele que é, em primeira instância, músico.

Em relação a essas formações, uma essencialmente técnica e outra mais pedagógica, ressaltamos que elas ocorrem em razão de que, no Brasil, existem duas grandes áreas em que se divide o ensino superior de música: o bacharelado, normalmente com duração de sete a dez semestres, englobando os cursos de instrumentos, música popular brasileira, composição, canto

e regência, e os cursos de licenciatura em música, que duram de sete a oito semestres e formam o educador musical para atuar principalmente na educação básica.

O músico que se torna professor ensina a partir dos conhecimentos musicais que possui e acaba efetivando os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais que fizeram parte da sua formação. Uma vez que esse profissional não possui uma formação que o prepare para tocar e lecionar, sua atuação como docente tem as marcas apontadas na seguinte reflexão feita por Penna (2007, p. 51): “quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica, com seus desafios próprios”.

Parece haver sentido nesse posicionamento da autora, no que se refere à competência desse profissional para ensinar seu instrumento; muito embora ele vai fazê-lo nos moldes tradicionais de ensino do instrumento, não se pode negar que, pelo fato de dominar tecnicamente seu instrumento, ele conseguirá mediar e indicar caminhos que auxiliarão seu aluno a ter uma ótima execução. O que desejamos discutir é a atuação desse músico professor, com essas concepções tradicionais de ensino, frente a uma sala de aula na educação básica, ou mesmo atuando na formação de professores para esse contexto.

Já o professor de música é o que consegue mais facilmente, ou deveria conseguir, aliar os conhecimentos específicos de música aos conhecimentos pedagógicos necessários para a prática da docência. Este professor não só possui os conhecimentos técnicos, mas também os conhecimentos pedagógicos que lhe dão condições de desenvolver de uma forma mais didática os conhecimentos musicais, realizando um trabalho voltado para a educação e formação do aluno.

Para Belochio (2013), as questões musicais e pedagógico-musicais sempre estarão envolvidas na formação ou nas ações dos professores de música.

Como exposto em Belochio e Figueiredo (2009), formação musical implica em estabelecer relações diretas com a música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, apreciar, compor, etc. formação pedagógico-musical vincula-se às relações entre o conhecimento musical e suas possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. Embora apresentadas em separado, a formação musical e a pedagógico-musical fazem parte do processo que constitui parte das bases para a docência de professores de música (BELOCHIO, 2013, p. 80).

Segundo Pereira (2013), há um “jogo de tensões” no currículo acerca dos conhecimentos musicais e dos conhecimentos pedagógicos. E foi exatamente em razão do

esvaziamento dos conhecimentos musicais do espaço escolar que os licenciados foram se afastando, cada vez mais, da escola, e procurando outros espaços de atuação, tais como as escolas de música. Percebemos assim a dificuldade que alguns licenciados têm em lidar com conhecimentos que extrapolam os conhecimentos técnicos em música.

Ainda conforme Pereira (2013, p. 84), “os currículos de formação dos educadores musicais” preocupam-se mais com a formação específica da prática/teoria musical do que com a formação pedagógica do licenciando. Essa imagem criada pelos cursos de licenciatura em música acabou por criar a “expectativa do aprofundamento e continuidade dos estudos músico-instrumentais”, fazendo com que a procura pelo curso de licenciatura seja muito mais motivada por um desejo de aperfeiçoamento de algum instrumento do que pelo desejo de se tornar professor.

Esse fato ficou evidenciado nas respostas ao questionário aplicado, visto que, ao serem questionados sobre as razões da escolha do curso de música da UFMS, nenhum dos 34 participantes apontou como motivo o desejo de se tornar docente na educação básica. Todos buscavam por aperfeiçoamento técnico musical.

Não queremos defender que os aspectos musicais devam estar em segundo plano no curso de licenciatura; acreditamos que estes precisam ser desenvolvidos envolvendo diferentes músicas e práticas musicais, mas de forma diferenciada daquela que ocorre no curso de bacharelado, que visa o virtuosismo instrumental.

Segundo Penna (2007), a formação do professor vai além do domínio da linguagem musical - não basta tocar; a licenciatura deve formar o profissional capaz de assumir e responder ao

1) Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; 2) compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno e 3) compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p. 53).

Se por um lado é exigido, pelas Diretrizes (BRASIL, 2002), a formação para a educação básica, por outro temos os alunos que chegam à licenciatura com outras necessidades de formação e este dado, de certa forma preocupante, já vem sendo apontado em diversas pesquisas da área.

Em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa “Música e Educação”, da Universidade do Estado de Santa Catarina com dois mil estudantes de 79 cursos de licenciatura no Brasil, revelou que apenas 28% desejam atuar na educação básica.

Duarte e Almeida (2011), em uma pesquisa sobre o perfil dos estudantes de um curso de licenciatura em música, constataram que o “objetivo ao ingressar no curso, além da docência, se divide entre outras possibilidades, como produção musical, composição, regência, aperfeiçoamento musical e outros”.

Logo, a procura pelo curso superior de música muitas vezes é incentivada pelo modelo de formação de músicos que se dá no conservatório, e que está bastante presente nos cursos de licenciatura, caracterizando-se por uma formação completamente voltada para a prática instrumental e para a música erudita europeia.

Constatamos, nesse percurso, que a ideia de ser professor de música sempre esteve atravessada pelas concepções do músico professor, de caráter conservador e tradicional, que sempre se destaca como artista, instrumentista, regente e cantor, tendo como base da sua formação o modelo do conservatório. A esse respeito, Pereira (2013), em sua tese de doutorado, aponta que

O conservatório foi criado com o status de instituição responsável pelo ensino da música, o ensino de uma cultura musical dominante, com vistas à sua conservação, perpetuação. Essa cultura dominante passa a ser incorporada não só por aqueles que passam pelo espaço do conservatório, mas por todos os que, de alguma forma, entram em contato com seu sistema de práticas e valores. (PEREIRA, 2013, p.135)

Em relação a esse modelo de formação instituído pelo conservatório, Hentschke (2003) explica que, mesmo conscientes da necessidade de mudanças que venham a contribuir para a formação de professores para educação básica, os próprios professores universitários que atuam nas licenciaturas, não são, na sua maioria, “educadores musicais”, mas sim, instrumentistas, regentes, compositores e sem formação pedagógica.

Hentschke (2003, p. 54) aponta que

É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educador musical” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando-se, no sentido de buscar formas mais adequadas e contextualizadas para sua prática docente. Por outro lado, tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação. O objetivo desses docentes é a formação do músico profissional (erudito, na maioria dos cursos).

Segundo Figueiredo (2013, p. 32), “para o senso comum, a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, já significaria a condição para ensinar este instrumento,

desconsiderando as questões pedagógicas envolvidas nos processos de aprendizagem e ensino”. Já para Glaser e Fonterrada (2007), todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento. As autoras apontam que

O professor da disciplina Música na escola formal trabalha com classes coletivas e está vinculado a um calendário escolar anual, enquanto o professor de instrumento vive uma situação bastante diferente nas escolas específicas de música, ministrando, em geral, aulas individuais, de técnica e interpretação musical ao instrumento, por um período de tempo que costuma se prolongar por anos. Além disso, existem questões específicas, importantes para o professor de instrumento, mas não necessariamente para os professores de uma escola de ensino fundamental e médio. (GLASER e FONTEERRADA, 2007, p. 31-32).

Sabemos que este é um dos desafios na formação de professores, especialmente os de música. Convém refletir, então, sobre o que precisa saber o professor de música para poder ensinar. Nesse caminho, Gauthier (1998, p. 17) nos convida a pensar, também, sobre “o que é preciso saber para ensinar?”. E mais: “Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (p.18).

3.1 O QUE É PRECISO SABER PARA ENSINAR?

Mateiro (2003) nos chama a atenção para os saberes e conhecimentos necessários à formação dos educadores musicais, ou seja, dos professores de música. A autora aponta que:

Com certeza, é emergente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos, de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer (MATEIRO, 2003, p.37).

Diversos autores têm se dedicado ao estudo da classificação dos saberes dos professores. Gauthier e colaboradores (1998) nos apresentam a ideia de “repertório de conhecimentos”, que são os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias no exercício do magistério e que, segundo eles, podem fazer parte da formação dos professores.

Segundo Gauthier *et al*, há muito tempo que pesquisadores vêm tentando encontrar meios de tornar o ensino mais eficiente, ou seja, torná-lo capaz de atingir seus objetivos e propostas. Apesar de os resultados desse empenho ainda não se mostrarem satisfatórios, já se

pode falar “da presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (GAUTHIER, 1998).

Ainda conforme esse autor, toda profissão exige que se formalize o conjunto de saberes “necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Conhecer esses saberes profissionais é importante, uma vez que eles podem contribuir para a formação de novos professores e para o reconhecimento e qualificação da profissão docente. Para este autor, ao não refletir sobre esses saberes, eles acabam ficando confinados ao segredo da sala de aula, permanecendo difíceis de serem definidos em razão de sua ignorância pelos docentes.

Nesse contexto, Tardif (2014) aponta para a existência de uma pluralidade desses saberes que os professores possuem, saberes que se originam nas diversas instituições formadoras, na formação profissional, nos currículos e na prática cotidiana. Para o autor, é importante entender a natureza e as relações que os professores estabelecem com os saberes - eles produzem saberes ou são apenas transmissores dos saberes produzido por outros?

Esses “outros” a que o autor se refere são os pesquisadores, os formadores universitários e suas chamadas ciências da educação, que tomam para si a tarefa de produzir novos conhecimentos; assim, “os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos” (TARDIF, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, os saberes são, de certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais etc. (TARDIF, 2014, p. 34-35).

Em razão disso, os docentes têm uma enorme responsabilidade e uma função social diante desses saberes produzidos pela comunidade científica; precisam romper com essa relação de transmissão de saberes já constituídos e com a ideia de que os professores apenas os transmitem.

Para Tardif (2014), é necessário que haja mudanças no modo de concebermos e praticarmos a formação dos professores. O autor faz três considerações nesse sentido: 1) os professores que estão na escola deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação, de junto com outros atores da educação determinar seus conteúdos e formas; 2) a formação de professores deveria basear-se mais nos conhecimentos dos professores que estão na escola e menos nos conteúdos e lógicas disciplinares e 3) a formação para o ensino está

muito organizada em torno das disciplinas que pouco ou nada conversam entre si e desarticuladas do contexto escolar.

Segundo o autor,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais, e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2014, p. 242).

Para Tardif (2014), o saber docente é plural, portanto, formado por quatro tipos diferentes de saberes: 1) saberes relacionados com a formação profissional; 2) saberes referentes às disciplinas; 3) saberes curriculares e 4) saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes transmitidos ao professor durante sua formação inicial e continuada. São os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, incluindo as técnicas e métodos de ensino, o saber fazer, transmitidos ao futuro professor pela instituição de ensino formadora. Esta, por sua vez, não dá condição aos futuros professores de contestarem e problematizarem esse saber, cujos conhecimentos, já produzidos, são transmitidos com vistas a auxiliá-los em sua prática.

Os saberes disciplinares são os relacionados aos diversos campos do conhecimento (ciências humanas, exatas, biológicas e etc.) e compõem as diversas disciplinas específicas do currículo dos cursos universitários. Existe uma certa tensão no aspecto de articular o conhecimento das disciplinas específicas com as de formação didático-pedagógica. Seria, no caso do curso de licenciatura em música, integrar o conhecimento das disciplinas técnicas e específicas da formação do músico com o conhecimento das disciplinas pedagógicas. Eis um desafio para os professores formadores e os licenciandos.

Podemos compreender os saberes curriculares como a forma pela qual as instituições e gestões escolares organizam os conhecimentos que precisam ser transmitidos aos alunos. São norteadores da atividade docente e referem-se aos conteúdos programáticos selecionados pela instituição escolar e que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores. Neste caso, os professores muitas vezes não participam da organização desses conhecimentos e acabam exercendo o papel de transmissores, uma vez que precisam desenvolver conhecimentos não elaborados por eles.

Por fim, os saberes experienciais são os produzidos por intermédio da própria experiência do professor no dia-a-dia, e que resultam da própria atividade profissional. Esses saberes “brotam da experiência” (TARDIF, 2014, p.39), não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos. Eles são construídos e produzidos pelo próprio professor no enfrentamento das situações vividas no dia-a-dia da escola e/ou da sala de aula. E ainda podem contribuir para a superação da alienação que envolve a relação dos docentes com os demais saberes.

É no cruzamento e articulação de todos esses saberes que consiste a prática dos professores. Assim, o professor ideal, segundo Tardif (2014) é:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Por meio de uma relação de “transmissão” e de uma condição de “portadores” destes saberes, os professores acabam por deixar de assumirem o papel de “produtores” destes saberes, deixando, assim, de legitimar sua prática.

Como os professores não participam da definição e da seleção dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares e nem dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições formadoras (instituições de ensino superior), eles acabam por estabelecerem uma relação de exterioridade com esses saberes, ou seja:

As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2014, p. 41).

Segundo Tardif (2014), essa relação de exterioridade com esses saberes relacionados à formação, faz com que futuramente os professores desvalorizem sua própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários” (p. 41). Essa relação de subordinação aos saberes não construídos pelos docentes e, portanto, não controlados por eles, produz uma relação de alienação dos docentes em relação aos saberes.

Sendo assim, o grande desafio é articular todos esses saberes, e ainda desenvolver “competências que permitam somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológicas” (MARINHO e QUEIROZ, 2005, p. 84).

Del Ben (2003) defende uma formação relacionada aos espaços de atuação profissional, argumentando a favor de uma:

[...] concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área (DEL BEN, 2003, p.32).

Nessa perspectiva, a formação que o professor recebe na licenciatura deve possibilitar-lhe assumir um papel mais participativo, crítico e ativo no contexto escolar, rompendo com o papel de apenas transmissor de conhecimentos. Por sua vez, esse profissional deve estar ciente, também, de que, “o docente não pode adquirir tudo por meio da experiência, ele deve possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER et al, 1998, p. 24).

Nesse sentido, torna-se necessário dotar o futuro professor com uma bagagem que lhe permita “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”, de modo que ele precisa aprender a lidar com suas limitações, com as frustrações e com os conflitos que fazem parte desta complexidade educativa (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Para Imbernón (2010), os cursos de formação,

[...] deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (p.64).

Desse modo, acreditamos que a formação do professor de música, alinhada aos conhecimentos pedagógicos e musicais, deveria estar mais próxima do contexto em que o professor irá atuar, proporcionando-lhe meios de compreender e debater o espaço da escola e ouvir as diversas vozes que de lá ecoam.

Segundo Belochio (2003, p. 23), “não é mais possível a crença que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional”. A autora acrescenta que é necessário que a formação contemple “conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado” (p.23).

3.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na aproximação da formação ao contexto em que o futuro professor irá atuar, o estágio tem um papel fundamental, pois “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (PENNA, 2007, p. 53). Nesse sentido, os estágios supervisionados que fazem parte das licenciaturas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) servem como meio de fazer esta aproximação do acadêmico com o exercício da docência.

3.2.1 Estágio supervisionado obrigatório

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada trazem a seguinte orientação, no § 6º, “O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015, p. 5).

Segundo o regulamento do estágio obrigatório (anexo 2 do Projeto Pedagógico do Curso), esse estágio deve ser realizado em instituições de ensino da rede pública e/ou privada e um dos períodos poderá ser realizado em escolas especializadas de música ou em projetos de extensão na própria instituição.

O capítulo II do referido documento traz as etapas que deverão ser cumpridas no estágio obrigatório: a) Orientação b) Observação, vivência e coleta de dados e c) Regência na Educação Básica e/ou no ensino especializado de música. No artigo 7º do referido capítulo traz a seguinte orientação:

Art. 7º - Todas as atividades relativas aos Estágios Obrigatórios ocorrerão individualmente ou em parceria, preferencialmente em uma mesma escola da rede pública ou privada de ensino, conveniadas com a UFMS, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Professor Orientador. (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

A análise que fazemos é a de que o estagiário pode ou não realizar a etapa da regência numa escola de educação básica, ficando esta decisão também a critério do orientador. Constatamos que, conforme está exposto, o estagiário não realiza todas as etapas na escola,

podendo optar por fazer a observação em uma escola de educação básica e a regência em escola especializada em música; dessa forma, perde a oportunidade de vivenciar a experiência da docência numa escola da rede pública ou privada.

A disciplina estágio obrigatório no Curso de Música da UFMS possui uma carga horária de 476h/a, divididas entre quatro semestres; a carga horária do semestre é de 119h/a, organizadas da seguinte forma: 1) Estágio Obrigatório I (119h/a) - Consiste em uma disciplina teórico-prática, com um período de observações realizadas em escolas (especializadas ou da rede básica de ensino), na qual os estudantes irão refletir sobre a atuação do professor no campo de estágio em que se pretende atuar.; 2) Estágio Obrigatório II (119h/a) - Nesta etapa do estágio, os licenciandos deverão elaborar um projeto de estágio que deverá ser efetivamente realizado nas disciplinas posteriores (Estágio Obrigatório III e IV); 3) Estágio Obrigatório III e IV (119h/a cada) - os estagiários irão efetivamente atuar como professores, realizando, no campo de estágio escolhido, o projeto trabalhado nas disciplinas anteriores.

Os estagiários devem sistematizar todos os dados em relatório de caráter descritivo-analítico, bem como todo o processo vivenciado sob a forma de Relatórios Parciais e Finais.

Pudemos observar, por meio da fala dos sujeitos participantes, o quanto a etapa do estágio é importante. Em contrapartida, constatamos que este não tem cumprido seu papel, tendo em vista que é no momento do estágio que o licenciando tem a oportunidade de colocar os conhecimentos em prática e sob a orientação do professor orientador “refletir sobre o contexto do estágio e sobre a realidade da sua prática de múltiplas maneiras. O estagiário precisa ver, ouvir e refletir globalmente a respeito do espaço onde atua e da sua própria atuação” (FIALHO, 2008, p. 55).

3.2.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os acadêmicos da licenciatura que fazem parte deste programa são inseridos na educação básica pública. Os estudantes desenvolvem atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola (supervisores) e com os docentes da universidade; todos os envolvidos no projeto recebem uma bolsa. Campos (2010, p. 141-142) aponta os objetivos do PIBID:

- a) Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir

os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Seja por meio do estágio supervisionado ou do PIBID, inserir os futuros professores na escola de educação básica por meio do incentivo à docência, “favorece a pesquisa, a autonomia e o pensamento crítico”, além de fazer “com que estes vivenciem experiências musicais variadas” (CAMPOS, 2010, p. 144).

A responsabilidade dos cursos de formação de professores é muito grande, nesse sentido, especificamente da licenciatura em Música, que, sem abrir mão de sua especificidade, não pode se distanciar de seu objetivo principal, que é a formação de professores.

O problema não é o aluno que chega à licenciatura sem o objetivo de ir para a educação básica, ou mesmo que busca, no curso superior, o aprofundamento dos conhecimentos musicais, e sim, aquele que sai da licenciatura sem ter tido a preparação para atuar, por meio de uma atitude reflexiva, neste contexto de ensino, em razão de uma formação mais voltada para o aperfeiçoamento instrumental.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CONTEXTO DO CURSO DE MÚSICA – EDUCAÇÃO MUSICAL (LICENCIATURA) DA UFMS

Não é possível falar do trabalho e bem-estar dos professores de música, egressos da UFMS, sem fazer uma relação com a formação que receberam nesta universidade, mesmo porque, há uma grande discussão acerca do perfil de profissionais formados pelas licenciaturas em geral, nas quais o contexto da educação básica acaba não sendo a prioridade, uma vez que muitas destas licenciaturas está mais voltada para a formação técnica do que a pedagógica.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a forma pela qual a licenciatura prepara os futuros professores e a forma por meio da qual ela incentiva ou não a atuação profissional no contexto escolar, oferecendo e oportunizando não só a formação técnica e pedagógica como também a real dimensão do contexto em que os futuros professores irão atuar.

Para tratarmos aqui do referido curso e de que forma este vem contribuindo para formação de professores que estão na educação básica, vamos trazer e discutir dados sobre a implantação do curso e sobre o Projeto Pedagógico do Curso e, em seguida, apresentar e analisar as percepções dos sujeitos desta pesquisa sobre sua formação.

3.3.1 A implantação do curso de música da UFMS

O período anterior a 2002 é marcado pela ausência de um curso superior em música no Estado de Mato Grosso do Sul, momento em que a maioria dos professores de música do

Estado atuava na área sem formação superior, ou seja, apenas com ensino médio, técnico ou mesmo como autodidata.

A formação desses profissionais ficava a cargo dos conservatórios e escolas especializadas de música que ofereciam cursos técnicos ou livres de instrumentos variados ou canto.

Em razão da existência, na época, de orquestras, de bandas municipais, escolares e militares, de coros religiosos, universitários e de empresas e de diversas formações musicais eruditas e populares; a criação de um curso de formação, em nível superior, era uma demanda urgente e muito solicitada pela área e sobretudo por profissionais que vinham de fora ministrar cursos no Estado e percebiam essa necessidade.

Assim, em abril de 2001 foi criado o “Grupo de Apoio e Acompanhamento à Criação e Implantação do Curso de Música na UFMS”, composto por diversos professores da capital. Também foi designada uma comissão interna composta pelos professores da UFMS Júlio da Costa Feliz, Luís Edegar de Oliveira Costa e o técnico administrativo Manoel Câmara Rasslan.

Em 2002, após a finalização dos trabalhos do grupo e da comissão, iniciava a primeira turma de música do Estado, obtendo o reconhecimento do MEC no ano de 2006.

O curso de música da UFMS foi estruturado, inicialmente, para oferecer licenciatura e bacharelado, mas ainda nos dias de hoje somente a Licenciatura – Educação Musical é oferecida com uma carga horária mínima de 2.844 horas.

O ingresso se dá por meio de processo seletivo baseado no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em prova de habilidades específicas com caráter eliminatório e classificatório, e por meio de movimentação interna, transferências e portadores de diploma (caso haja vaga).

O curso está funcionando provisoriamente na unidade VII, na cidade universitária de Campo Grande/MS e aguarda a finalização das obras de sua unidade própria, designada a partir da Ordem de Serviço assinada pela magnífica reitora no dia 25 de novembro de 2011.

3.3.2 O Projeto Pedagógico do curso de música da UFMS

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento oficial institucional de orientação acadêmica, sendo “a referência das ações e decisões de um determinado curso” (BRASIL, 2006, p.7), por isso ele é tão importante para compreendermos o contexto da formação dos futuros docentes.

Para abordarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFMS, vamos apontar apenas alguns de seus itens que se afiguram mais pontuais para a presente pesquisa, por meio dos quais será possível entendermos alguns aspectos que envolvem a formação do egresso deste curso.

Segundo Pereira (2014), as licenciaturas devem ser vistas e entendidas como o “espaço social onde se verificam forças em luta por conservação ou pela transformação de sua estrutura” (p.93) e, na condição de espaço social, é resultado de processos históricos cumulativos e incorporados pelos sujeitos que ocupam este *locus*.

Trabalhamos aqui com a ideia de que o currículo das licenciaturas não é isento destes arranjos sociais e históricos carregados de intencionalidades. Nesta perspectiva, Silva (1995, p. 195) discorre sobre as narrativas contidas no currículo, sobre os discursos e comportamentos implícitos ou não:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

Segundo Penna (2007, p. 55), “uma proposta curricular não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade”. Torna-se importante, portanto, refletir sobre o que está contido no currículo de formação de professores, especificamente do Curso de Música (Licenciatura) da UFMS.

Existe, atualmente, um movimento nacional de reestruturação e redefinição de muitos cursos de música, principalmente as licenciaturas, com a intenção de atender às múltiplas demandas da área e ainda adequar seus projetos pedagógicos às exigências da formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música (QUEIROZ e MARINHO, 2005).

Neste sentido, desde a sua implantação, as bases curriculares do curso em questão vêm sendo alteradas e adaptadas às exigências da área, e também em razão da chegada de novos professores contendo novos direcionamentos metodológicos.

[...] é importante destacar as ações do corpo docente, que, desde a implantação do Curso, tem repensado o projeto pedagógico, no intuito de privilegiar a

articulação entre os conteúdos desenvolvidos e as habilidades exigidas pelo profissional no mercado. Nesse sentido, o Curso tem avançado nas disciplinas destinadas à Pesquisa e Prática Musical, especificamente nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Desta forma os acadêmicos têm desenvolvido pesquisas orientadas, que possibilitam uma compreensão das necessidades requeridas pelos vários espaços de atuação e favorecem o desenvolvimento da reflexão das práticas em educação musical (CAMPOS e RASSLAN, 2007, p. 10).

O Projeto Pedagógico de Curso inicial manteve-se até o ano de 2006, quando foi reformulado. Podemos apontar algumas mudanças observadas no segundo PPC (2006-2) em relação ao primeiro (2002-2), conforme apontadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Principais alterações do PPC de 2002-2 para o de 2006-2

Em vigor até 2006-1	A partir de 2006-2
CH/CNE: 2.800 horas CH/UFMS: 3.156 horas	CH/CNE: 2.800 horas UFMS: 3.084 horas
Consciência Corporal ou Técnica e Expressão Vocal	Técnica e Expressão Vocal
Harmonia e Morfologia I e II	Harmonia I e II
Percepção Musical I e II	Teoria e Percepção Musical I, II, III e IV
Pesquisa e Prática Musical I, II e III	Prática de Ensino em Música I, II e III
Instrumento Principal - Canto I, II e III	Instrumento Principal - Canto I, II e III (CEEA)
Instrumento Principal - Piano I, II e III	Instrumento Principal - Piano I, II e III (CEEA)
Instrumento Principal - Violão I, II e III	Instrumento Principal - Violão I, II e III (CEEA)
	Instrumento Musical - Flauta Doce (CEEA)
	Instrumento Principal – Flauta Doce I, II e III (CEEA)
	Instrumento Musical - Flauta Transversal (CEEA)
	Instrumento Principal – Flauta Transversal I, II e III (CEEA)
	Instrumento Musical - Cordas Friccionadas (CEEA)
	Instrumento Principal – Cordas Friccionadas I, II e III (CEEA)

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: (CH) Carga Horária; (CNE) Conselho Nacional de Educação; (CEEA) Conteúdos específicos com escolha de área.

Constatamos que as mudanças relacionam-se principalmente à matriz curricular do curso; algumas disciplinas sofreram pequenas adaptações, mas outras, como percepção musical I e II, tiveram sua carga horária alterada de dois para quatro anos, e sua ementa passou a

contemplar mais conteúdos, o que demonstra a preocupação em suprir as defasagens e dificuldades em teoria musical que muitos licenciandos trazem quando chegam ao curso.

Outra alteração importante foi o acréscimo da flauta doce, flauta transversal e cordas friccionadas como instrumento principal. De acordo com o PPC anterior o aluno tinha que optar entre piano, canto e violão, o que dificultava muito para os que têm outros instrumentos como estudo principal.

Com a chegada de mais professores efetivos e com dedicação exclusiva em 2008 e 2009, o projeto pedagógico sofreu novas adaptações, possibilitando uma formação mais ampla que a oferecida anteriormente e um maior aprofundamento em algumas das disciplinas musicais e pedagógicas. A turma ingressante em 2010-2 foi a primeira a iniciar o curso nos moldes do novo projeto.

Também em razão de mudanças no sistema administrativo da universidade, o curso passou a ter seu calendário organizado semestralmente, em módulos de 17 semanas e disciplinas ofertadas pelo sistema de créditos, diferente do PPC que estava em vigência, cujo sistema era anual.

Na análise do referido projeto verificamos que houve uma pequena alteração na carga horária de algumas disciplinas e, ainda, a mudança da nomenclatura, aumento de créditos referentes a disciplinas já ofertadas e algumas que deixaram de ser obrigatórias e passaram a ser optativas, a exemplo de “Acústica e construção de instrumento” (obrigatória até 2009-2), que passou a ser chamada de “Acústica e Organologia” (optativa a partir de 2010-2).

Foram introduzidas, na matriz curricular de 2010-2, as seguintes disciplinas: Introdução à Etnomusicologia, Introdução à Filosofia da Música e Introdução à Sociologia da Música.

Em 16 de abril de 2014 foram aprovadas novas alterações no Projeto Pedagógico do Curso, a vigorarem a partir de 2014-1. Mais uma vez, as principais alterações dizem respeito à matriz curricular do curso, alterando carga horária, nomenclatura e oferta de algumas disciplinas, como “instrumento musicalizador”, com duração de quatro semestres, em que o aluno pode escolher um instrumento musical para ser utilizado como ferramenta pedagógica no ambiente escolar.

Esse novo PPC prevê também o aprofundamento na prática instrumental por meio de disciplinas complementares optativas de prática interpretativa, como Canto, Piano, Violão e flauta doce, com duração de oito semestres.

Assim, a proposta teórico/metodológica para a formação do educador musical contida no atual Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Música da UFMS traz a seguinte orientação:

[...] a área musical, seja de cunho teórico ou prático, deve ser articulada com as práticas educativas e de estágio obrigatório, para que ocorra uma integração natural entre os domínios da formação musical e da formação pedagógica, isto é, para se garantir que o educador musical transite com liberdade e competência em toda a possibilidade de relação entre o fazer artístico e a prática pedagógica. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 8)

Como já foi dito, a formação do educador musical é muito complexa, pois sua área de atuação é ampla e diversificada. Ele precisa, portanto, de uma formação técnica que contemple uma parte geral, comum a todos e uma específica, referente ao instrumento escolhido, e ainda, uma formação e capacitação metodológica para o desenvolvimento das atividades docentes.

Podemos perceber a tentativa do Projeto Pedagógico de Curso em estabelecer uma relação de equilíbrio entre a formação específica do campo da música e as dimensões exigidas para a formação docente em geral.

O objetivo do curso de música exposto no PPC é:

O Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) tem como objetivo geral, formar Licenciados em Música, habilitados em Educação Musical, profissionais responsáveis pelo ensino da música em diversos níveis de formação, *da educação básica ao ensino especializado*, que integrem de maneira efetiva os conhecimentos e práticas musicais ao seu ensino (UFMS, 2013, p.09) (GRIFO MEU)

Vemos que este objetivo está coerente com as muitas possibilidades de atuação do educador musical e às pretensões do curso. Entendemos que a educação básica deveria ser o local principal de trabalho do professor de música, mas não podemos excluir as escolas especializadas de música e outros espaços nos quais acontecem a educação musical.

Estes, muitas vezes, são ocupados por bacharéis ou mesmo por músicos sem formação superior, contrariando a legislação que estabelece o licenciado como o profissional capacitado para a atuação docente nas distintas áreas do conhecimento humano (BRASIL, 1996, 2001, 2002).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ainda traz os objetivos específicos, o perfil desejado do egresso e as habilidades e competências, na condição de educador musical e músico, que devem desenvolver. Nesta pesquisa serão abordados o perfil do egresso, os objetivos e a estrutura curricular do curso, constantes do PPC mais recente e que está em vigor atualmente.

O perfil do egresso apresentado no PPC espera que o educador demonstre pensamento reflexivo, sensibilidade artística, prática musical consciente, liberdade de experimentação artística e 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 de Educação Musical (UFMS, 2003).

Percebemos, assim, que o perfil esperado do egresso é extremamente distante da realidade prática, que foi constatada nas entrevistas, e que serve tão-somente ao “dever ser” do respectivo Projeto Pedagógico.

Conforme o PPC, o educador ainda deve ser consciente de seu papel de músico e de educador, sendo capaz de conjugar as duas atividades com profundidade e objetividade.

A proposta do curso está fundamentada nas bases teóricas que defendem a articulação entre Música e Pedagogia, o que se reflete na matriz curricular implantada a partir do primeiro semestre de 2014, buscando atender conforme a interpretação desta matriz e dos objetivos expostos, tanto a educação básica quanto o ensino especializado.

Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso de Música (Licenciatura) da UFMS – implantada a partir do primeiro semestre de 2014.

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CH
1°	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
	Prática de Ensino em Música I	68
	Instrumento Musicalizador I	34
	Canto Coral I	34
	Introdução à Filosofia da Música	34
	Técnica e Expressão Vocal 34	34
	História da Música I 34	34
	Introdução à Música I	34
	SUBTOTAL	340
2°	Fundamentos de Didática	68
	Prática de Ensino em Música II	68
	Introdução à Sociologia da Música	34
	Canto Coral II	34
	Oficina de Produção e Montagem Musical	34
	Introdução à Música II	34
	Instrumento Musicalizador II	34
	História da Música II	34
	SUBTOTAL	340
3°	Políticas Educacionais e a Organização da Educação Básica	68
	Prática de Ensino em Música III	68
	Introdução à Etnomusicologia	34
	Canto Coral III	34
	Instrumento Musicalizador III	34
	História da Música III	34
	Contraponto	34
	Harmonia I	34
	Teoria e Percepção Musical I	340

	SUBTOTAL	
4°	Prática de Ensino em Música IV	68
	Música e Tecnologia	34
	Canto Coral IV	34
	Instrumento Musicalizador IV	34
	Música Brasileira I	34
	Harmonia II	34
	Teoria e Percepção Musical II	34
	História da Música IV	34
	SUBTOTAL	306
5°	Prática de Ensino em Música V	68
	Estágio Obrigatório I	100
	Música Brasileira II	34
	Harmonia III	34
	Teoria e Percepção Musical III	34
	Análise Musical I	34
	SUBTOTAL	304
	6°	Prática de Ensino em Música VI
Estágio Obrigatório II		100
Metodologia da Pesquisa em Música		34
Teoria e Percepção Musical IV		34
Análise Musical II		34
SUBTOTAL		270
7°	Regência Coral I	34
	Estágio Obrigatório III	100
	Trabalho de Conclusão de Curso I	34
	Análise Musical III	34
	Arranjo e Criação Musical I	34
	Estudo de LIBRAS	68
	SUBTOTAL 304	304
8°	Regência Coral II	34
	Estágio Obrigatório IV	100
	Educação Especial	68
	Educação das Relações Étnico-raciais	34
	Arranjo e Criação Musical II	34
	Trabalho de Conclusão de Curso II	34
	SUBTOTAL	304
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	102
	TOTAL CARGA HORÁRIA (Hora-aula/60 minutos)	2.844

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFMS.

Por meio do componente curricular obrigatório, conforme o inciso I do artigo 1º da Resolução CNE/CP, de 19/02/2002, a disciplina Prática de Ensino (400h) deverá ser contemplada ao longo dos oito semestres do curso, e deverá articular os conhecimentos teóricos e práticos proporcionando ao acadêmico a vivência de situações ligadas ao magistério e, mais especificamente, ao ensino de música.

O estágio obrigatório, segundo determinações da Resolução nº 107, de 16/06/2010, visa à preparação do acadêmico para a atividade profissional integrando os conhecimentos teórico, prático e científico, socializando os resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional, uma vez que será supervisionado por profissionais da área onde se estagia.

Este estágio poderá ser feito, não só em uma escola de educação básica, como também em outros espaços no qual o ensino musical aconteça, como projetos sociais, escolas especializadas de música, entre outros.

A partir da descrição feita do Projeto Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura) da UFMS, podemos concluir que a problemática da atuação musical e atuação pedagógica, a que já nos referimos anteriormente, gera uma sobrecarga de expectativas sobre o referido curso e sobre a formação que ele deseja oferecer para seu aluno.

Uma vez que o curso ainda não oferece o bacharelado, parece-nos que pretende, por meio de uma única matriz curricular, oferecer a formação para estes dois distintos profissionais: o músico e o educador musical. Nas considerações finais do Projeto Pedagógico do Curso encontramos indícios desta afirmação:

Atualmente, a maioria dos instrumentistas atuantes são também professores e, por isso, uma dicotomia paradoxal se instaura: caso os músicos optem por um estudo acadêmico como instrumentistas (Bacharelado), não poderão – de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lecionar, e caso optem pelo curso de Licenciatura, não terão a formação técnica e instrumental que lhe tornariam excelentes em seus instrumento/Canto, perdendo mercado para outro. (...) Nesse sentido, este curso busca dar consistente formação nas áreas da execução instrumental, regência e análise musical, através de disciplinas obrigatórias e complementares optativas, assim como ampliar a formação humanística dos acadêmicos através de conteúdos de caráter interdisciplinar. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.51).

Esta é uma tendência dos cursos de licenciatura em música, sendo uma identidade das licenciaturas em música em nível nacional, tanto no que se refere à estrutura curricular quanto ao modelo de professor de educação musical (MATEIRO, 2003).

Segundo Queiroz e Marinho (2005) a partir de um estudo do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB, a definição atual e abrangente do que se espera dos profissionais que atuam no ensino da música na atualidade, deve enfatizar um perfil docente diversificado, que contemple necessidades emergenciais das demandas, espaços e contextos educativos evidenciados pela educação musical contemporânea.

A formação não pode estar desvinculada de uma reflexão crítica acerca da realidade do trabalho dos professores; ela deve, antes de tudo assegurar a base reflexiva na formação e atuação profissional, possibilitando, aos futuros professores, a superação do modelo de professor transmissor de conhecimentos.

Faremos, a seguir, uma análise sobre os reflexos da formação oferecida no Curso de Música da UFMS e sobre a forma como contribuiu para o trabalho desses professores que estão atuando nas escolas de educação básica de Campo Grande/MS. Esses dados foram obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

3.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE MÚSICA DA UFMS

Dentre os 34 professores que responderam ao questionário, fizemos contato com 11, que estavam atuando em escolas da educação básica em Campo Grande/MS, dos quais sete concordaram em conceder a entrevista.

Para melhor compreensão, apresentaremos, a seguir, um quadro com dados referentes a esses professores que concederam a entrevista, identificados, aqui, por meio de pseudônimos. Dos sete sujeitos, dois são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Ressaltamos que a idade e o tempo de magistério foram fornecidos na ocasião em que a entrevista foi realizada, ou seja, no período de janeiro a março de 2016.

Quadro 6 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	ANO DE FORMADO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	INSTRUMENTO	IDADE	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Dó	2011	12 anos	Canto	39	Efetivo
Colcheia	2010	20 anos	Piano	37	CLT
Da Capo	2006	6 anos	Violão	41	Efetivo
Fermata	2011	5 anos	Piano	35	Temporário
Mi	2009	6 meses	Piano	30	Efetivo
Sustenido	2015	2 anos	Canto	25	Temporário
Staccato	2012	3 anos	Canto	34	Efetivo

Fonte: elaborado pela autora.

Ao conversarmos sobre “formação”, os entrevistados foram questionados sobre a formação recebida, sobre o estágio realizado e sobre as contribuições do Curso de Música da UFMS para o trabalho que desenvolvem, atualmente, na escola. Dentro dessa perspectiva,

apresentaremos a análise dos dados dividindo-os em três categorias: 1) Percepções sobre a Formação; 2) Estágio realizado e 3) Contribuições da formação recebida para o trabalho na escola de educação básica.

3.4.1 Percepções sobre a formação:

Constatamos que as percepções de alguns professores em relação à formação recebida relacionavam-se às suas experiências profissionais anteriores à universidade. A partir do quadro dos sujeitos entrevistados apresentado, podemos perceber que alguns iniciaram a docência antes de adentrar à faculdade e outros, durante o período de formação. Muitos que chegam ao curso superior de música já acumulam experiências na área, seja tocando, cantando, regendo em organizações religiosas, ONGs e escolas ou dando aulas particulares de música.

Embora o Curso de Música da UFMS não oferecesse o bacharelado, no período pesquisado, percebemos que muitos alunos, ao optarem pelo curso, pretendiam aprofundar e aprimorar seus conhecimentos musicais para aperfeiçoarem a técnica.

Alguns tinham conhecimento, ao iniciarem o curso, de que a finalidade da licenciatura é a formação de professores; mesmo não sendo esse o tipo de formação desejada, uma vez que o interesse era o aperfeiçoamento musical, ainda assim, por falta de opção escolheram o curso. Nenhum dos sete entrevistados apontou a educação básica como local de trabalho desejado.

Esse dado pode ser evidenciado na análise do questionário aplicado (Gráfico 1) e na fala dos professores entrevistados, quando indagados sobre as razões de terem escolhido o Curso de Música (licenciatura):

Porque era o único curso que tinha em Campo Grande, e eu já tinha uma vivência com música, uma experiência musical, e aí eu decidi então aprimorar meus conhecimentos musicais, mas todo mundo que entra nesse curso, entra com a intenção de fazer um curso mais voltado pra área do bacharel, pra aprimorar os conhecimentos instrumentais (Professor Staccato).

Na verdade eu queria ser cantora lírica, mas não tinha bacharelado em Campo Grande, na época eu tinha 18 anos e minha opção era o bacharelado. (Professora Sustenido).

[...] eu fui com a intenção de ser professora só que eu não achava que seria professora de música na escola, achava assim: vou fazer minha graduação aí eu vou atuar nos instrumentos, canto, alguma coisa e vou seguir carreira. (Professora Fermata)

[...]como profissão eu tinha ideia de ser professora particular de piano, em escola de música, que é o que eu faço também, eu nem queria ser professora de ensino regular (Professora Mi).

*[...] eu já dava aula de música em centros de educação infantil, em escolas particulares regulares, não imaginava ser professora de música, viver disso [...] no caso queria viver cantando, sobreviver dos cachês, não visualizava ser professora de música, a não ser temporariamente (**Professora Dó**).*

*Eu já trabalhava como professor de violão... e eu queria continuar trabalhando como professor de violão, a minha intensão era ter mais conhecimento pra poder continuar com o mesmo trabalho (**Professor Da Capo**).*

Constatamos que, para os entrevistados, a procura pelo curso não foi motivada pelo desejo de ser professor na educação básica, fato já apontado por Del Ben (2012) em estudo realizado com licenciandos de um Curso de Música, no qual a autora verificou que aqueles futuros professores já entraram na universidade com uma imagem negativa da escola de educação básica e que se reconhecem, de fato, fazendo música em escolas específicas.

Por meio dos dados obtidos nesta pesquisa, identificamos que os participantes vivenciam a mesma situação explicitada no estudo de Del Ben (2012): queriam desenvolver tecnicamente seu instrumento ou trabalhar com o ensino específico de música, preferencialmente em uma escola de música.

É importante destacar que a procura por aprofundamento dos conhecimentos musicais, seja por meio da voz ou por um instrumento musical, é uma liberdade de escolha e uma autonomia que o licenciando tem. Mas é fato que muitos instrumentistas ou cantores acabam se tornando professores mais tarde, pois é este campo de atuação que, muitas vezes, se torna uma opção de trabalho importante na complementação do salário destes professores.

Com referência, ainda, à questão da “Formação”, os entrevistados foram questionados se a que haviam recebido teria influenciado a mudança de pensamento em relação à escola de educação básica, uma vez que todos estão, hoje, atuando nesse espaço.

*Não imaginava como era o trabalho. Aí, lá na universidade eu comecei a saber como que é o trabalho, aí eu fui pegando amor por aquilo, fui gostando muito e foi aí que eu decidi mesmo ser professora [...]. (**Professora Fermata**).*

*Quando a gente vai fazendo o curso, vai tendo uma visão mais ampliada de como é a escola. O curso é pra isso, a licenciatura é pra isso, então, eu entendi a importância e o papel do professor na escola, mas não era o que eu queria (**Professora MI**).*

A professora Fermata deixa claro, na sua fala, que o curso influenciou em sua mudança e escolha pela escola regular. Já a professora Mi, mesmo reconhecendo que o curso ajudou na sua compreensão sobre o trabalho de música na escola, declara que o mesmo não era o que ela queria. Interessante destacar que essas professoras não possuíam nenhuma experiência com

ensino musical anterior à universidade, estudavam um instrumento e tinham noções básicas de teoria musical, mas nunca tinham lecionado.

Os demais sujeitos entrevistados, que possuíam experiências anteriores à faculdade, não atribuíram ao curso o fato de hoje estarem na escola de educação básica. Quando questionados assim se manifestaram:

[...] a nossa turma não teve um bom preparo pra escola básica, escola de ensino regular, a minha intenção não era trabalhar na escola pública, eu só fui pela necessidade mesmo, de dinheiro, necessidade financeira (Professor Da Capo).

[...] não atendeu minhas expectativas, até metade do curso eu ainda queria ser cantora lírica, acho que até no final (Professora Sustenido).

Na faculdade você sai um bom cantor, um bom violonista, claro que diferente do bacharelado, mas não sai preparado pra lidar com esses conteúdos. Pra dar aula numa escola de música é mais tranquilo (Professora Dó).

Os professores com maior experiência na docência e que já atuavam na área da música antes mesmo da faculdade, são os que mais se mostraram insatisfeitos em relação à formação recebida. Talvez, porque muitos já tinham uma formação técnica básica e experiência no ensino e segundo, porque tinham expectativas que a formação pedagógica trouxesse novas experiências pedagógicas para o trabalho que muitos já realizavam na educação básica.

A professora Dó e o professor Da Capo apontam a falta de preparo que tiveram para atuarem na disciplina de Arte, considerando que, por parte da gestão de algumas escolas, é exigido o desenvolvimento de todas as linguagens artísticas, em uma só disciplina, ou seja, a prática da polivalência. Na percepção desses professores, faltou formação e informação sobre esse contexto de ensino.

Não contribuíu pro meu trabalho, porque eu não trabalho música, estou trabalhando Artes, mas se eu tivesse trabalhando música, sinceramente, eu acho também que não teria contribuído, sinceramente não. Porque eu não me lembro de nenhum professor, uma disciplina que nos preparou pra trabalhar em sala de aula, não me lembro (Professor Da Capo).

[...] não acho certo e não me sinto confortável com a polivalência. Não estou aprofundando meus conhecimentos em música porque preciso focar em outras linguagens artísticas também, as quais não experimentei, é muito difícil transmitir algo que você não viveu, tenho que utilizar meu tempo para dar conta de muitos outros elementos que não fizeram parte da minha formação (Professora Dó).

O trabalho com os conteúdos das quatro linguagens (teatro, dança, artes visuais e música) foi um tema que emergiu da conversa com todos os professores que atuam na disciplina de Arte, ou seja, cinco professores. Alguns deles chegaram a buscar esses conhecimentos, a fim

de articulá-los com os conteúdos de música e ainda realizaram trabalho de pesquisa para obterem uma preparação melhor, já que não se pode esperar de um único curso de licenciatura uma formação tão ampla e abrangente.

Para o professor Da Capo, parece-nos que o impacto é maior, pois ele nem se identifica como professor de música, e sim como professor de Arte, dizendo que preferiu desenvolver os conteúdos das artes visuais para os quais existem mais livros didáticos e materiais disponíveis.

A professora Sustenido mostra sua insatisfação com a formação recebida, alegando que os conhecimentos teóricos foram os mais trabalhados, inclusive na disciplina Prática de Ensino, e que práticas musicais, como regência coral, tiveram uma atenção maior em detrimento de práticas direcionadas ao contexto da sala de aula na educação básica.

*[...] A formação é básica, na universidade a gente não aprende a dar aula, sempre questioneei isso, é uma licenciatura, mas aprendemos muito sobre música, e a teoria sobre dar aula, por mais que a gente tenha feito estágio, eles foram importantes, mas, aprender a dar aula não aprendi na universidade, aprendi na prática e na escola, e pelo trabalho que eu tinha antes da faculdade em uma ONG. Eu acho que deixou a desejar na universidade as aulas de prática de ensino em música, realmente a prática, tivemos muito prática de regência coral pra quem quer trabalhar com coral (**Professora Sustenido**).*

Na sequência, o depoimento enfático do professor Staccato mostra a mesma percepção acerca do curso.

*Não! Deram pouca dimensão pro que hoje eu realizo dentro da sala de aula, eu deveria ter tido uma aproximação melhor com a sala de aula, ter uma dimensão do que é esse trabalho, isso deveria ter acontecido durante o curso, mas não aconteceu. (**Professor Staccato**).*

3.4.2 Estágio realizado:

O estágio supervisionado é uma importante etapa do processo de formação dos futuros professores, na qual eles podem ampliar seu conhecimento e compreensão sobre a escola e sobre a aula de música nesse contexto. “É quando a teoria começa a dialogar com a prática, envolvendo o acadêmico, o espaço e a universidade” (FIALHO, 2008, p. 52).

Os sujeitos entrevistados foram questionados e convidados a refletir sobre a importância do estágio obrigatório para a formação e suas contribuições.

A professora Fermata, que nunca havia lecionado, assim se manifestou:

*O estágio também ajudou muito porque a gente viu na realidade como que é na sala de aula, inclusive, eu não tinha experiência, acho que no segundo e terceiro ano eu ainda não tinha experiência em sala de aula [...] (**Professora Fermata**).*

Em contrapartida, o professor Da Capo ressalta uma outra problemática relacionada à formação e ao estágio, pois, mesmo realizando o estágio em uma escola de educação básica, demonstra permanecer voltado ao ensino apenas do instrumento que domina, desconsiderando outras possibilidades da educação musical.

Fiz estágio na escola, mas eu sempre voltava meu estágio pra prática, para o ensino de violão. Eu ia pra escola fazer o estágio e trabalhava com alunos que queriam fazer aula de violão, sempre assim, porque era minha prática e eu queria continuar nessa prática (Professor Da Capo).

Na verdade o estágio não fez com que eu me interessasse mais ou menos porque eu já tinha a minha vontade ali, até porque o estágio não foi na área de educação infantil, que é a que eu mais gosto nem do fundamental 1, eu fiz o estágio com crianças do 6º ao 9º ano, mas foi legal a experiência do estágio pra eu ter certeza de que era o que eu queria, mas eu já queria independente do estágio (Professora Colcheia).

Você não tem liberdade pra escolher o conteúdo que vai dar, no estágio fazemos assim, planejamos tudo só pensando na música, aí pode.... porém quando você entra na escola como professor de música não pode, só se fizer um projeto no contra turno (Professora Dó)

Segundo Belochio (2013, p. 82), “formação de professores para a escola de educação básica significa pensar nesta instituição a partir de suas práticas, instituição com vida e não apenas como projeção de um espaço neutro de realização do trabalho docente”. Neste sentido, defendemos que o estágio pode ser e é uma oportunidade de inserir o futuro professor nesse meio dinâmico e potente de possibilidades e diversidades que é a escola. Pela fala dos professores, constatamos que o estágio realizado por eles deixou lacunas em sua formação, na medida em que, hoje, muitos estão atuando em contextos para os quais não foram preparados. Um exemplo disso está na fala da professora Dó, que, ao fazer o estágio, desenvolveu um trabalho com música, mas, quando assumiu como professora de Arte, na escola, só poderia continuar com a música se fosse no contra turno.

3.4.3 Contribuições da formação recebida para o trabalho na escola de educação básica:

A professora Colcheia é uma exceção entre os professores que já tinham experiência, visto que consegue perceber a contribuição do curso para sua formação. Mas é importante destacar que a contribuição a que se refere relaciona-se a uma área mais técnica, voltada aos conhecimentos musicais. Ela não faz referência à parte pedagógica relacionada à escola, talvez porque já tivesse uma vivência bem significativa no contexto escolar, mesmo antes da universidade.

Ah, com certeza! Na parte teórica, na parte de fundamentos, teoria musical, na questão de harmonia, talvez de elementos que eu ainda não havia trabalhado porque eu estudava piano. Na questão de regência coral, várias matérias contribuíram muito pra isso, e são matérias que eu ainda não havia tido nenhum tipo de contato. Como história da música (Professora Colcheia).

Sim, penso que contribuiu, tudo que consigo trabalhar com os alunos hoje. Foi o que aprendi lá (Professora Mi).

Contribuiu sim, não da forma que gostaria. Algumas coisas precisam mudar ainda na formação, e a gente conversa com profissionais de outras áreas, e eles falam a mesma coisa, o curso nunca vai te dar aquela formação 100%, você tem que correr atrás (Professor Staccato).

A professora Sustenido faz uma crítica ao curso e propõe o bacharelado para os que desejam uma formação somente musical desvinculada do contexto escolar.

Eu acho que poderia ter colaborado mais, ainda acho confuso o objetivo do curso de música da UFMS. É um curso de licenciatura onde a maioria das pessoas entra para se especializar num instrumento, acho que deveriam abrir um bacharelado, pra separar bem quem quer ir pra educação musical e quem quer se especializar num instrumento. Acho que ainda não sabem que tipo de profissional querem formar. Deveriam focar mais na sala de aula, por exemplo, a música na sala de aula precisa ser uma experiência prazerosa (Professora Sustenido).

Pela fala desses professores, percebemos a diferença entre o que está escrito e o que realmente ocorre na prática. Assim, o objetivo do curso e o perfil de profissional que ele deseja formar, apresentado no projeto pedagógico, é um ideal, mas resta saber se todos os docentes do curso possuem vivência no contexto do ensino da educação básica e ainda se estão alinhados com este projeto amplo de formação.

A formação inicial é uma etapa importante no percurso do futuro professor, mas ela não é suficiente e não é a única, pois, segundo Nacarato (2013, p. 4), “a escola tem sido apontada como lócus privilegiado de formação e o trabalho coletivo, como instância de reflexão e pesquisa do professor”. Alguns autores como Canário (2000) defendem que a aprendizagem profissional ocorre nas instituições em que o trabalho se realiza. Observemos esta fala que corrobora a ideia: *Deu uma noção bem básica, na verdade somos jogados ao fogo. (Professora Sustenido).*

Percebemos que os professores entrevistados reconhecem a importância do curso e da formação recebida, muito embora alguns tenham apontado algumas falhas e feito críticas; de forma geral, todos declararam que o curso contribuiu de alguma maneira para o trabalho na educação básica.

CAPÍTULO 4

TRABALHO E BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente, segundo Oliveira (2010, p.1), não se refere apenas “à sala de aula ou ao processo de ensino formal”, mas sim devemos entendê-lo como “todo ato de realização no processo educativo”.

Pouco se tem tratado dos diversos fatores que implicam o trabalho do educador musical e, menos ainda, sobre o sentimento desse professor em relação ao seu trabalho, carência esta que acaba contribuindo, com certa frequência, para a saída desse profissional da escola, em busca por outros espaços em que possa atuar na educação musical, contribuindo, por vezes, para o abandono da profissão e, em casos extremos, para o adoecimento do professor.

Vale ressaltar que o trabalho docente aqui tratado é o trabalho entendido como resultado de esforço físico e psíquico que visa a atender às necessidades individuais e o bem-estar pessoal, produzindo bens e serviços e contribuindo para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade como um todo (REBOLO, 2012).

Rebolo (2012) afirma que, como atividade humana,

O trabalho permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade, e teve, ao longo da história, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos e adoecimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador (p.25).

Desse modo, com o advento da Lei 11.769/08, torna-se relevante discutir e buscar compreender melhor o trabalho docente e o espaço da escola onde ele se concretiza. Revelar esse espaço e o que acontece nele também ajudará os professores de amanhã a pensarem sobre o trabalho futuro. Este espaço é notadamente complexo, uma vez que está inserido e faz parte de uma sociedade igualmente complexa e que vem sendo marcada e atravessada por fortes mudanças e que implicam diretamente o trabalho dos professores.

Segundo Imbernón (2010), “essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo” (p. 9), assim a instituição educativa se desenvolve em um contexto marcado pelo consumo exagerado, pela pressa, novos modelos de família e novas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações.

Nosso tempo também está marcado pelo avanço das tecnologias que faz com que os professores adotem estratégias para utilizá-las. “Tradicionalmente, a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola” (KENSKI, 1997, p.59), hoje, com o uso das tecnologias em sala de aula e o acesso quase que irrestrito pelos alunos, motivados pelo consumo, a escola já não é mais a única detentora e transmissora do saber. “O espaço e o tempo de ensinar eram determinados” (KENSKI, 1997, p.59), hoje existem múltiplos espaços presenciais e não presenciais, razão pela qual a aprendizagem já não está mais condicionada ao tempo e ao espaço escolares, desenvolvendo-se a todo instante e em qualquer lugar.

É fato que o aluno de hoje não é mais o aluno de ontem; hoje há “uma mudança muito veloz na maneira como as coisas são feitas, pensadas e comunicadas” (CORTELLA, 2014, p.10), que exigem da escola e do professor uma nova postura para “alterar o modo como fazem e pensam as coisas” (p. 14).

Apesar das mudanças e da exigência de novas posturas, Perrenoud (2002, p.190) aponta que:

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente [...] a relação educativa obedece a uma trama bastante estável [...]. Um observador que voltasse à vida depois de um século de hibernação notaria mudanças consideráveis na cidade, na indústria, nos transportes, na alimentação, na agricultura, nas comunicações de massa, nos costumes, na medicina e nas atividades domésticas. Se, por acaso, entrasse em uma escola, encontraria uma sala de aula, uma lousa, e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos.

Aí reside um grande conflito e estado de tensão no trabalho docente, qual seja, a necessidade que o professor tem de acompanhar as mudanças na sociedade, uma vez que seu trabalho acontece em um espaço, a escola, que não muda, embora seja convidado, o tempo todo, a se transformar.

Segundo Tardif e Lessard (2013), a escola é produto de uma evolução histórica bastante longa, ela conservou através dos séculos “uma organização básica bastante estável, sobre a qual veio lentamente instalar-se uma administração e uma burocracia cada vez mais pesadas e onipresentes” (p.56-57).

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Este lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 55).

Os anos 90 foram marcados por diversas reformas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal que impactaram diretamente o trabalho dos professores, tais como, mudanças na forma de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação. Neste sentido, as reformas trouxeram muitas exigências, muitas tarefas e responsabilidades ao professor sem propiciar, contudo, a necessária adequação das condições de trabalho.

Destarte, o papel do professor sofreu alterações ao longo da história, pois, além do trabalho em sala de aula, o professor deve: “organizar atividades extracurriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais, participar de reuniões de professores, e etc. (JESUS, 1998, p.26)”. Por essa razão, aumentou a carga horária de trabalho e conseqüentemente a responsabilização do professor, “concentrando a realização do processo educativo na pessoa do professor” (p.27).

Discutir o trabalho docente torna-se importante para compreender melhor essas mudanças e colaborar para a organização, estruturação e valorização desse trabalho. Esta discussão sempre enfrentou fortes resistências, “produto de uma cultura que vê no magistério uma vocação, um sacerdócio e, portanto, uma atividade distinta do trabalho organizado de forma profissional e, por isso mesmo, portador de direitos e deveres” (OLIVEIRA, et al, s/d, p.4).

Segundo Gatti (2010, p.1360):

Com essas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Em razão disso, Tardif e Lessard (2013) criticam a visão prescritiva e normativa do trabalho docente, na qual o professor é submetido a regras e normas impostas por quem está no poder, passando pelo controle burocrático, controle do tempo, atribuição de tarefas e conteúdos prescritivos e etc. Essa visão enfatiza mais o que o professor deve ou não fazer e menos o que ele é e faz.

Ainda lhe são acrescentados outros problemas, como os baixos salários, a desilusão em relação à profissão, a falta de recursos tanto de espaço como de tempo e de instrumentos pedagógicos. Assim, o contexto escolar consiste em um ambiente que “pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 55).

O trabalho ocupa um lugar fundamental na vida das pessoas, podendo ser fonte de prazer, alegria e saúde, ou mesmo, ameaçar a integridade física ou psíquica, gerando sofrimento ao trabalhador (LIPP, 2002).

Em contrapartida, a relação dos professores com o trabalho é também uma relação afetiva, pois os professores, diferentemente de outros trabalhadores, são os que mais se envolvem afetivamente com seu trabalho. Isto ocorre também porque ainda lhes resta uma certa autonomia sobre o processo de trabalho, por meio da qual, embora sofrendo pressões externas, ainda conseguem fazer resistência às dificuldades encontradas no desempenho de seu trabalho.

Outra razão para esse afeto é decorrente da natureza desse trabalho, que envolve o ato de ensinar, que segundo Tardif e Lessard (2013), é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (p. 150). Esta relação estabelecida com os alunos, no ato de ensinar, possui tensões mas também muitas alegrias e satisfações.

O ato de ensinar não envolve máquinas, objetos. Não é só papel, não é só produção, eficiência, competência, avaliação e burocratização. Envolve outro ser humano, o que a torna tão especial. O sentimento contido no ato de cuidar do outro, proteger, orientar, revelar potenciais, faz com que o professor se ligue afetivamente e positivamente ao aluno. Em contrapartida, a responsabilidade de, constantemente, motivar os alunos e convencê-los de que “a escola é boa para eles”, gera tensão ao trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 35).

Esse contexto que envolve a escola de educação básica não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social. Para Tardif e Lessard (2013, p. 55) a escola:

É um espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Neste cenário, encontram-se docentes cuja preocupação não é apenas ensinar, mas desempenhar o papel de psicólogos, de assistentes sociais, de mãe e de tantos outros, uma vez que é notório o aumento de situações nas quais os professores têm de lidar com problemas não só relacionados ao ensino, e que são reflexo do que acontece na sociedade e é trazido, inflexivelmente, para dentro da sala de aula.

Tal situação exerce um efeito direto no professor, de modo que “dele é esperado, e cobrado, seja por ele mesmo, pelos seus alunos, pelos pais ou por seus colegas” que atenda aos anseios e demandas dirigidas à escola e conseqüentemente ao próprio professor (OLIVEIRA et al, s/d, p.01).

4.1.1 O trabalho do professor de música

Discutir o trabalho docente, especificamente do professor de música, colabora para a formação da sua identidade profissional, para a reflexão desse professor sobre o seu trabalho e do que ele representa para a comunidade escolar e a sociedade em geral.

No dia-a-dia do trabalho docente não há caminhos seguros e trajetos definitivos, mas sim possibilidades e enfrentamentos. As possibilidades sempre surgem quando alguma situação nova aparece (muitas vezes para desestabilizar) e o professor precisa ressignificar, refletir, criar e enfrentar, utilizando-se dessas possibilidades. Nesse caminhar ele vai construindo e consolidando saberes e experiências significativas que o auxiliarão no desenvolvimento do seu trabalho e na sua formação.

Um ponto ainda muito frágil na área da educação musical são as condições de trabalho dos professores, pois as condições em que ocorre o seu trabalho têm sido pouco abordadas nas pesquisas.

Vamos tratar aqui de questões que cercam o trabalho dos professores e sua relação direta com o trabalho específico do professor de música na educação básica. Elementos como: condições de trabalho, carga horária de trabalho e ensino, o tamanho das turmas, a indisciplina dos alunos, as relações entre professor-aluno, entre pares e entre outros. Estas questões afetam o trabalho dos professores em geral, e causam grande impacto no educador musical que está na escola, uma vez que pesa sobre ele a responsabilidade por um trabalho que ainda é pouco valorizado e reconhecido e que ainda não tem um espaço efetivo no contexto escolar.

A pesquisa revelou a existência de professores de música que são contratados para a disciplina de Arte e que são, muitas vezes, orientados a trabalhar todas as linguagens, o que gera insatisfação e exige um grande esforço para corresponder às imposições de alguns gestores.

Mas esta situação também revela a fragilidade na interpretação e conhecimento da legislação por parte de gestores e professores, os quais, sem refletir e problematizar, acabam se submetendo ao exercício da polivalência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais delegam aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, cabendo a cada escola decidir como utilizar os recursos humanos disponíveis, de modo que atenda às necessidades de seus alunos (PENNA, 2008, p. 136).

Deste modo, se discutidos e elaborados de forma participativa e comprometida, o projeto político pedagógico poderá contemplar o ensino específico de música, ou não, dependendo do contexto e necessidades da escola. Mas para isso, faz-se necessária a

participação e envolvimento dos professores de música, não devendo e nem podendo assistirem de braços cruzados.

Assim, segundo Penna (2008, p.137),

Não há garantias formais para o ensino de música (em sua especificidade) na educação básica, a música íntegra, potencialmente, o campo da arte, como componente curricular. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos múltiplos espaços possíveis.

Esta conquista de espaço para a música depende não só do professor, mas principalmente da articulação entre a universidade e a comunidade, propiciando formação continuada e reflexão em torno da prática pedagógica.

Além da questão da polivalência, que acaba por se tornar uma característica do trabalho do professor de música que está na disciplina de Arte, existem outras questões também importantes e que permeiam o dia a dia do docente na escola básica. Por exemplo, professores que exercem o seu trabalho sem um mínimo de materiais e instrumentos musicais e sem sala adequada, haja vista as salas amontoadas de carteiras, uma atrás das outras; e o pátio onde, quase sempre, o professor de música precisa competir com as aulas de educação física e a dispersão dos alunos.

E, também, professores que trabalham isolados sem trocar experiências com outros professores, nem de outras áreas, porque estes também trabalham isoladamente, e nem da mesma área, pelo simples fato de que, normalmente, não há outro professor de música na escola.

Há muitos outros enfrentamentos do professor em seu dia-a-dia, dentre eles a sobrecarga de trabalho, que acontece quando o professor precisa, com certa frequência, assumir funções burocráticas impostas pela gestão, ou mesmo em razão de uma extensa carga horária decorrente do trabalho em dois ou três turnos com intuito de melhorar o salário.

Segundo Saviani (2009), as condições precárias de trabalho, não apenas neutralizam a ação dos professores, como também operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Mesmo que fossem bem formados, tais condições de trabalho são um obstáculo para a atuação docente.

No entanto, Penna (2008) afirma que a reduzida presença da música no currículo escolar não se deve apenas à falta de valorização e espaço,

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de

formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e sua clientela (PENNA, 2002, p.17).

Podemos dizer que a pouca presença de professores de música na educação básica, além das razões citadas, pode também estar relacionada ao fato de que a universidade não reconhece esse espaço de trabalho como o destino mais certo para o formando. Assim, questões como *será que a licenciatura em música reconhece a escola de educação básica como o principal locus de atuação do egresso? Não estaria a licenciatura mais preocupada em formar músicos, regentes e instrumentistas?* foram e devem ser levantadas, e podem nos ajudar a compreender as razões pelas quais os egressos resistem em ir para a escola formal.

4.1.2 Fatores que afetam o trabalho dos professores nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS

Destacamos, neste subitem, alguns fatores que afetam o trabalho dos professores de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS, que foram identificados por meio das entrevistas realizadas. Trazemos algumas perspectivas teóricas que incidem e colaboram para a compreensão sobre este tema.

Nas últimas décadas foram notórias as transformações sociais, políticas, econômicas e os impactos na educação, conseqüentemente, no trabalho dos professores, trazendo maiores desafios, dificuldades e necessidade de ajustamento cada vez mais rápido às novas demandas.

Uma pesquisa feita por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) apresentou um perfil dos casos de afastamento do trabalho por motivos de saúde de uma população de profissionais da educação; como principal razão desses afastamentos foram apontados os transtornos psíquicos. Face à transferência de responsabilidades que o sistema de ensino impõe aos professores, que se veem sempre obrigados, por meio de investimentos pessoais, a cobrir lacunas e a resolver problemas, assistimos ao crescente mal-estar desses trabalhadores, levadas em conta, ainda, as funções que os professores são obrigados a assumir dentro da escola, para as quais não foram preparados e nem mesmo contratados.

Mas, quais são os sintomas e fatores geradores desse mal-estar docente? É importante, para a compreensão deste tema, definirmos primeiramente o que é o mal-estar.

Esteve (1992, p. 163) define o mal-estar docente como efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, e, ainda, como “uma enfermidade social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos

do ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto social que lhes atribui”.

O mal-estar docente gera sentimentos de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas. O autor descreve que, como consequência do enfrentamento dessas situações cotidianas, os professores desenvolvem apatia, desânimo, depressão, isolamento, baixa autoestima, esgotamentos físico e mental, e vontade de abandonar a profissão.

Esteve (1999) aponta um conjunto de fatores que afetam o trabalho dos professores, tais como os **Fatores contextuais ou secundários** relativos à ação docente em sala de aula, ligados às:

- Modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização;
- Função docente (contestação e contradições);
- Modificação do contexto social;
- Redefinição dos objetivos do sistema de ensino e avanço do conhecimento;
- Fragilização social da imagem do professor.

Incidindo diretamente sobre a ação docente, **os fatores principais ou primários** se referem ao “clima” da sala de aula.

- Debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho face às necessidades educativas;
- Violência nas instituições escolares;
- Esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Segundo Dias et al. (2013, p. 170), “a cooperação só se efetiva quando há confiança na equipe de trabalho”, construída nas ações do cotidiano. “Quanto mais as formas de trabalhar se incompatibilizarem com as nossas expectativas e o ambiente de trabalho se distanciar de nossas necessidades e desejos”, maiores serão as dificuldades enfrentadas pelos professores. Numa pesquisa feita pelas autoras por meio de uma intervenção/assessoria no espaço escolar com um grupo de 20 docentes da rede Municipal, apareceram, na fala dos professores, os seguintes assuntos: violência, dificuldades de ensinar, higiene das crianças, alimentação dos alunos, absenteísmo docente, relação família/escola, (in)disciplina dos alunos, famílias que abandonam seus filhos e problemas que vão além do pedagógico.

Os docentes que participaram dessa pesquisa falaram de suas angústias e citaram “a falta de participação dos alunos, o descompromisso das famílias em relação à vida escolar de

seus filhos e a falta de desejo de alguns alunos de aprender o que a escola ensina”. O tema mais recorrente entre eles foi a indisciplina e violência por parte dos alunos (DIAS et al., 2013, p. 176).

A partir de um estudo realizado com professoras da primeira fase do ensino fundamental do Município de João Pessoa-PB, Silva e Neves (2006) trataram das vivências de sofrimento psíquico e prazer daquelas docentes, constatando presença significativa de mal-estar evidenciado pelo sofrimento, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga no trabalho.

As pesquisadoras fizeram o levantamento de determinados fatores que, na maioria dos casos, potencializa o sofrimento, como: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o controle da turma, o crescente rebaixamento salarial e a progressiva desqualificação e não reconhecimento social do trabalho. Em contrapartida, a maior fonte de prazer apontada pelas professoras pesquisadas foi a relação com seus alunos.

Rebolo (2012), em seu artigo sobre as estratégias que os professores utilizam para enfrentar as adversidades, aponta diferentes formas de enfrentamento, entre elas o afastamento psicológico do trabalho, em que o professor “executa suas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário” e acaba desenvolvendo um comportamento indiferente “a tudo que ocorre no ambiente escolar” (p.125).

Nesse estudo, Rebolo (2012) constata que as estratégias mais utilizadas pelos professores que se declararam “infelizes no trabalho”, foram: “os afastamentos físicos e psicológicos” onde “as ações não são dirigidas à solução dos problemas, mas sim a distanciar-se ou isolar-se deles” (p.129). E os professores que se declararam “felizes no trabalho” mobilizaram “modificação interna ou externa e denotam envolvimento e comprometimento com o trabalho” (p. 129).

Encontramos, na fala dos sujeitos desta nossa pesquisa, muito mais indícios de mobilização e comprometimento do que isolamento e distanciamento do trabalho.

Vamos analisar os dados obtidos, a partir dos temas que emergiram da fala dos professores durante a entrevista. Podemos afirmar que os fatores que mais afetam o trabalho destes professores estão relacionados à: 1) indisciplina dos alunos 2) falta de recursos materiais e condições de trabalho 3) prática da polivalência.

4.1.2.1 Indisciplina dos Alunos

A professora sustenido coloca a indisciplina como um fator a ser enfrentado no dia a dia da sala de aula:

Aprender a ser professor só sendo (risos), aprendemos a lidar no dia a dia. O maior medo dos músicos instrumentistas é encarar a indisciplina dos alunos, todo professor teme uma sala com 35 alunos pra dar conta. Acho que o sistema de ensino é injusto com o professor. (Professora Sustenido)

Essa entrevistada também levanta uma questão importante, que afeta principalmente os professores de música, que é assumir uma sala de aula com média de 35 alunos. O instrumentista que busca a formação num curso de licenciatura normalmente está acostumado a lidar com poucos alunos. Dependendo do instrumento ele leciona para um aluno apenas.

A professora Colcheia coloca a questão da indisciplina, mas ressalta que é algo superável para ela:

Então, eu diria que um pouquinho seria a parte comportamental das crianças, mas isso é uma coisa que com o tempo as próprias crianças vão te conhecendo e vão com certeza respeitando seu trabalho, respeitando as atividades até porque eles gostam muito da aula de música (Professora Colcheia).

A professora Mi, ao ser questionada sobre os fatores que afetam seu trabalho na educação básica, assim se expressou:

Controlar a disciplina é bastante desafiador pra mim [...] (Professora Mi)

A descontração que caracteriza muitas vezes as aulas de música torna-se um fator desafiador para o professor, que precisa mostrar não só para seus alunos, mas também para a gestão e demais colegas que a aula de música também envolve conhecimento. Além disso, existe o desafio de fazer com que uma aula divertida e as brincadeiras que fazem parte dela não se tornem uma situação incontrolável.

Segundo Jesus (1996), a indisciplina dos alunos constitui, na atualidade, o principal fator de mal-estar docente para muitos professores, portanto, controlar a disciplina e manter o clima amistoso na sala para o desenvolvimento das atividades torna-se um grande desafio, frente às salas numerosas que o professor de música precisa encarar, situação com a qual ele, muitas vezes, não está acostumado.

4.1.2.2 Falta de Recursos Materiais e Condições de Trabalho

O professor Da Capo entrou na escola por uma necessidade financeira, uma vez que tem predileção pelas aulas de instrumentos, com as quais sempre trabalhou. Diante da dificuldade em desenvolver um trabalho voltado para a música, uma vez que não possuía material e sala adequada, optou por ensinar o conteúdo das artes visuais. Mesmo sem a

formação para trabalhar essa linguagem, preferiu o desafio deste conteúdo novo à frustração de não conseguir fazer um trabalho musical por falta de apoio.

*Não tem nenhuma sala a mais pra trabalhar outras coisas. Se faz barulho atrapalha a sala ao lado, tem salas que são separadas por telha Eternit, é muito difícil assim, e ainda tem o barulho dos próprios alunos. Aí comecei a trabalhar só Arte. Também pela minha incompetência de trabalhar musicalização, eu nunca quis, e nunca fui atrás para aprender. Na minha formação sempre quis ensinar o instrumento, eu sou professor de instrumento, aquela coisa de ser professor de musicalização, eu não gosto. Então procurei ficar distante disso [...] Eu poderia também trabalhar no Estado a minha área, mas como já tenho experiência com as artes visuais, por conta da prefeitura, escolhi continuar assim, já estou acomodado (**Professor Da Capo**).*

Este é um exemplo do professor que se acomodou diante de uma situação e encontra-se sem estímulos para mobilizar mudanças em sua prática docente. O professor Da Capo deixa bem claro em sua entrevista que a principal razão de estar na escola de educação básica é a vantagem da estabilidade, que o setor público proporciona, além da aposentadoria, atendimento de saúde, férias remuneradas dentre outras vantagens não oferecidas no setor privado ou na situação de autônomo.

Num estudo realizado por Cereser (2003) com licenciandos em música, a pesquisadora constatou, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, que eles são preparados para “dar aula para quem gosta de música” e não para os que “não gostam de música”. E, ainda: “sentem-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais.” (p. 40).

A falta de investimentos e as precárias condições em que o professor precisa realizar seu trabalho foi um fator presente na fala de todos os professores que atuam nas escolas públicas. A maioria dos professores entrevistados não têm uma sala apropriada, aliás, alguns precisam até utilizar espaços nos quais já acontecem outras atividades, como biblioteca e pátio. Na maioria dos casos, não há instrumentos musicais disponíveis, fazendo com que o professor tenha que comprá-los, com seus próprios recursos, a fim de garantir uma aula mais atraente e musical.

Nas falas abaixo, é possível evidenciarmos esta situação de desesperança de muitos professores de música que atuam nessas escolas.

A gente sai da faculdade e entra numa sala de aula e não tem nada, na faculdade é tudo fácil de organizar, tem pianos, tem violões, tem flautas, nossos colegas são músicos, tudo acontece, todo mundo canta. Chega na sala de aula, tem 30 crianças sentadas uma atrás da outra em carteiras, olhando pra você e esperando que você vire o super herói e faça alguma coisa, é assim a escola. Mas na escola de tempo integral ainda consigo fazer

algumas coisas, temos violões, agora tô com projeto pra montar orquestra, e a comunidade está engajada, ela quer que aconteça, então a gente promove eventos e a escola também apoia e dá o que pode, tem as dificuldades mas acontece, os professores precisam ter esse perfil de mobilizador pra fazer acontecer (Professor Staccato)

Esteve (1999, p. 48) afirma que a atuação dos professores na sala de aula está limitada “pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los”. Segundo esse autor, não tendo como contar e esperar algo do poder público, os professores recorrem à associação de pais ou até mesmo “às crianças para que tragam pequenas quantias para adquirir o mais imprescindível” (p. 49).

Este fato se confirmou na fala de alguns sujeitos que disseram recorrer à associação de pais, e que a compra de alguns instrumentos e materiais depende muito mais de ações internas e da gestão de cada escola, que levanta recursos por meio de eventos realizados junto com a comunidade escolar, do que através do poder público.

Em razão disso, existem escolas em que há instrumentos musicais e escolas em que não há nenhum instrumento, o que evidencia que não existe, por parte do poder público, uma distribuição de verbas igualitária entre as escolas para a aquisição desses materiais.

[...] eu levo o meu teclado, a flauta os pais compram, recurso nenhum. (Professora Fermata).

A gente gostaria de ter uma sala completa, com instrumento, estrutura, que a gente pudesse caminhar de um instrumento pra outro, a postura da escola faz com que a gente consiga muitas coisas. Claro que tem coisas que eu não concordo, como por exemplo, os professores terem que por a mão no bolso pra dar uma estrutura pra sua aula se não, não caminha. Isso é uma coisa que eu gostaria que mudasse no futuro, não é uma situação legal de acontecer (Professor Staccato)

Não...não...nenhuma (risos). Materiais, não tem nada, talvez sala fosse mais fácil, tem escola que tem violão, mas eu não toco violão, aí não me adianta. Os recursos que eu utilizo são de áudio e vídeo, aparelho de som (Professora Mi)

A escola não oferece esse apoio, é uma escola pública, na particular é diferente, algumas até têm uma sala só para as aulas de música, eu pedi numa reunião instrumentos da bandinha rítmica, eu espero que chegue, se não chegar eu vou ter que tirar do meu bolso pra levar na minha aula, mas os professores da rede municipal tiram do bolso mesmo. Eu comprei violão e as flautas que uso são minhas, eu comprei porque eu preciso disso, para o meu bem estar, tendo recurso pra trabalhar a aula fica mais interessante (Professora Sustenido)

Não é somente a falta de instrumentos musicais ou materiais pedagógicos que afetam o dia-a-dia dos professores de música, mas a falta de espaço, quantidade de alunos por sala,

instalações inadequadas, a má conservação das salas, ventiladores que não funcionam e tantos outros problemas das escolas públicas.

No ano passado, as salas estavam com ventilador estragado, foi um sufoco, muito calor, mas como todo órgão público, nós também sofremos com a falta de assistência municipal. As salas são grandes, mas devido a super lotação de algumas o espaço acaba ficando reduzido (Professora Sustenido)

Na sala de aula não tem conforto, no calor de outubro eu fiz o coral no pátio. Inclusive tive que fazer bem escondidinho porque o ambiente é grande. As 3 escolas que eu estou trabalhando tinha que ir pra fora, era mais fresco (Professora Fermata)

Nessa perspectiva, Esteve (1999) aponta que

Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe (ESTEVE, 1999, p. 48).

Essa é uma situação recorrente nas escolas públicas no Brasil, que reflete não somente a falta de investimentos na educação, como também a criação de políticas e Leis sem ao menos dar condições aos professores de exercerem seu trabalho.

Por meio da fala da única professora de escola privada entrevistada, verificamos uma situação que se contrasta com as anteriores:

Então, essa escola é uma escola que eu diria muito especial porque ela disponibiliza todos os recursos que eu preciso pra aula de música. Instrumentos, piano digital, espaço adequado e todas as outras coisas que eu preciso pra minhas aulas (Professora Colcheia).

Lidar com a realidade da escola formal, a qual exige uma formação voltada para esse contexto de ensino, bem diferente do contexto de uma escola de música, de uma banda, de um coral ou de uma orquestra, mostrou-se, ao longo da pesquisa, um desafio para estes professores, que alegaram não terem tido uma formação que os preparasse para tal atuação.

Podemos refletir também que nossos debates e reflexões devem “levar em conta as condições de trabalho na escola e as contradições dos trabalhadores que o realizam” (SORATTO e HECKLER, 1999, p. 93); caso contrário, estaremos travando uma batalha inútil.

4.1.2.3 A Prática da Polivalência

Constatamos, por meio da entrevista, que lidar com conteúdos tão diversificados como música, teatro, dança e artes visuais vem se mostrando como um fator que tem afetado a atuação dos professores de música que atuam na disciplina de Arte.

Deu uma tensão de dar uma aula que não é sua, é de Artes, e eu entrei como professor efetivo no lugar de um professor de Arte que estava contratado pra essa vaga, e aí como manter uma qualidade de aula se eles tinham a referência do professor de Arte? (Professor Da Capo)

Tenho que ensinar coisas que a princípio não sei, então tenho que correr atrás, pesquisar, aprender pra trazer para os alunos. Mas tem muitos conteúdos, principalmente do 4º ao 6º ano, que é mais elaborado na parte de arte, que é difícil, aí eu tenho que procurar alguém pra me ajudar, porque eu não sei (silêncio). (Professora Mi)

Temos 4 licenciaturas específicas, que ocupam o espaço de uma única disciplina, precisamos cumprir conteúdos que não temos condições, aí precisa cumprir uma carga horária extra, porque em casa tem que estudar, do jeito que tá não é bacana, pra nossa saúde, pra nossa competência. Eu não me considero competente para ser uma boa professora de Arte, eu me esforço muito, além de estudar para ter todo um conhecimento específico, tem que estar se virando em mil para atender uma demanda da escola (Professora Dó)

A professora Dó, além da prática da polivalência, aponta a questão da sobrecarga de trabalho que decorre da preparação e pesquisa que precisa realizar para dar conta dos diversos conteúdos.

No estado é pra trabalhar com os conteúdos de Arte, você pode trabalhar com música, com teatro, com dança, está aberto, só não pode trabalhar com uma linguagem apenas (Professor Staccato)

[...] tive que correr atrás, conversar com colegas, procurar nos livros. A parte de música foi mais fácil, mas a outra parte a gente não tem (Professora Mi)

A não identificação com o trabalho na educação básica torna-se também um fator que influencia os professores que lá estão. Percebemos que, para alguns, a adaptação a esse contexto de ensino, que não é o local no qual realmente gostariam de estar, acaba por gerar diversos sentimentos e modos de agir.

Sendo assim, não basta contratar professores com habilitação específica em música; é necessário dar-lhes condições de desenvolverem propostas pedagógicas e metodologias adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica.

Segundo Nacarato (2013, p.14),

Não se pode deixar de levar em consideração que nenhuma reforma ou proposta educacional terá efeito positivo, se não forem modificadas as condições de trabalho dos professores da escola básica, principalmente: plano de carreira, redução da jornada de trabalho em sala de aula e melhores salários.

Nesse contexto de constante luta por respeito e valorização das diversidades, tanto musicais como nas formas de ensinar música, a busca por reconhecimento, por um lugar no currículo e na sala de aula, por um espaço no mercado de trabalho, são outras metas desafiadoras do professor de música e dos professores em geral.

Não há como apontar uma única causa para os problemas e desafios enfrentados no dia-a-dia da escola, como também não há um único caminho a ser seguido pelos professores. É preciso que se coloque o conhecimento em diálogo e em cooperação, não só entre os professores, mas também com o mundo e com as experiências de vida de cada um.

4.2 O BEM-ESTAR DOCENTE

Para discutirmos o tema bem-estar docente, vamos utilizar como principal referência a contribuição dos estudos relacionados à psicologia positiva, que traz novos direcionamentos para uma vida saudável e significativa.

É relativamente novo esse campo de estudos sobre as experiências positivas subjetivas, sobre os traços positivos do ser humano e sobre as instituições que permitem a experiência e a manifestação desses elementos.

Seligman e Csiksentmihalyi (2000, p. 5) afirmam que “o objetivo da psicologia positiva é começar a catalisar uma mudança no foco da psicologia da única preocupação com o reparo das piores coisas da vida para também construir as qualidades positivas”. Assim, o estudo se preocupa mais com a compreensão das forças e virtudes humanas, concentrando-se mais no positivo do que no negativo.

Esta nova forma de enxergar e evidenciar os aspectos positivos dos acontecimentos e da vida, traz uma enorme contribuição para a área de educação e para os professores, uma vez que pode ajudar na compreensão das emoções e dos traços positivos a serem mobilizados na resolução de problemas, contribuindo, assim, para prevenir problemas antes que aconteçam, ou mesmo intervir antes que piorem (NUNES, 2007, p.3).

Nesse sentido, a perturbação e o sofrimento têm recebido muito mais atenção da ciência do que o estado de saúde e bem-estar, que não inspiram cuidado; a psicologia positiva busca mobilizar ações para lidar com os problemas do dia a dia e descobrir os mecanismos internos que podem ser ativados para a compreensão das emoções e os traços positivos

utilizados no enfrentamento dessas situações. Há que se mudar o foco para a prevenção em lugar de tratamento.

Este foco não é inédito, mas somente em 1998 Martin Seligman, fundador da psicologia positiva, intensifica e dá início à uma nova fase: os estudos sobre a felicidade e como as emoções e sentimentos humanos interferem na forma como as pessoas reagem às circunstâncias do meio.

Um dos principais componentes deste estudo é o bem-estar subjetivo, também conhecido como felicidade. Csikszentmihalyi (1992) afirma que a felicidade não é algo que dependa de “acontecimentos externos, mas sim de como os interpretamos” (p.14). Assim, segundo o autor:

A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós. As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade (CSIKSENTMIHALYI, 1992, p.14).

Nessa perspectiva, Jesus e Rezende (2009), apontam que o bem-estar é “o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos da vida” (p.17), pois não depende somente do sujeito, mas também de como ele encara, avalia e resolve as experiências vividas.

E aqui nossa proposta é discutir este tema relacionando ao trabalho do professor de música na educação básica, trazendo para a discussão as falas e impressões dos professores que concederam entrevista com a intenção de atender ao objetivo geral da pesquisa.

4.2.1. Bem-estar: o que é e como é construído?

As satisfações e o sentimento positivo em relação ao trabalho afetam todas as esferas interdependentes na vida do professor, ou seja, o exercício da profissão e a vida pessoal estão interligados, de modo que o que acontece em uma esfera influencia na outra, direta ou indiretamente.

Para conceituar o bem-estar, e aqui queremos enfatizar o bem-estar docente, utilizaremos Rebolo (2012), que afirma que o bem-estar docente é um processo dinâmico, “entendido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas que compõe a relação do professor com o trabalho e com a organização escolar” (p.23).

Segundo Jesus (2007, p.26):

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência)

e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Sendo assim, para Jesus (2007), a forma como cada professor lida com o mal-estar depende de como ele percebe esta situação. É necessário que se goste da profissão e que se queira buscar estratégias e novos conhecimentos para ampliar as possibilidades de bem-estar.

Neste sentido, para Jesus (2002) a formação inicial do professor é fundamental para desenvolver no professor a *resiliência* e criar estratégias de *coping*, ou seja, desenvolver competências e estratégias para enfrentar as dificuldades superando-as e melhorando sua prática.

O conceito de resiliência sugere a capacidade de, ao sofrer a tensão, poder suportá-la, ou seja, desenvolver formas de lidar com a tensão, consiste em um processo de inventar e reinventar a si mesmo a cada dia, a cada adversidade (MACHADO, 2014).

Assim, podemos considerar o bem-estar docente como o resultado de diversos fatores, interdependentes e inter-relacionados e que é construído no entrelaçamento de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva. A dimensão objetiva está relacionada às características do trabalho e às condições para o seu desenvolvimento e a dimensão subjetiva corresponde às características pessoais do professor (REBOLO, 2012).

É importante destacar que a dimensão subjetiva relaciona-se também às competências e habilidades que o professor possui frente às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida (REBOLO, 2012, p.24).

Segundo a autora,

A intersecção dessas duas dimensões refere-se às avaliações, cognitiva e afetiva, que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. Quando o resultado dessa avaliação for positivo, haverá o bem-estar e a possibilidade de felicidade; quando for negativo, ocorrerá o mal-estar, um estado de desconforto, resultante de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, as quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e caminhar em direção ao bem-estar (REBOLO, 2012, p.24).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o sentimento de bem-estar ou mal-estar em relação ao trabalho, depende de uma avaliação do próprio indivíduo, que por meio de sua experiência, percepção da situação e capacidade de enfrentamento é que se diz feliz ou infeliz no trabalho.

O bem-estar é constituído por diversos elementos que o definem, mas que só podem ser mensurados separadamente, ou seja, o bem-estar não é definido por um único elemento, mas é formado por diversas coisas; por esta razão Seligman (2011) aponta o bem-estar como um construto. Para o autor,

A teoria do bem-estar nega que o tema da psicologia positiva seja uma coisa real; ele é, antes, um construto – o bem-estar -, que por sua vez tem diversos elementos mensuráveis, cada um deles uma coisa real e cada um deles contribuindo para formar o bem-estar, mas nenhum deles o definindo (SELIGMAN, 2011, p. 25).

Assim, segundo Seligman (2011), a emoção positiva, o engajamento, o sentido, os relacionamentos positivos e a realização são os cinco elementos que compõem a sua teoria do bem-estar. A **emoção positiva** é o que sentimos e que pode tornar a vida agradável, depende de uma avaliação subjetiva, ou seja, de uma avaliação pessoal de si mesmo.

O **engajamento** é a entrega ao que se faz, é o envolvimento sem se dar conta do tempo empregando energia e atenção. Também é mensurado subjetivamente, o engajamento é apenas retrospectivo, pois, o pensamento e o sentimento estão ausentes durante o estado de envolvimento. Você só é capaz de dizer que “algo foi bom ou foi maravilhoso”.

Já o **sentido**, os **relacionamentos** e a **realização** são variáveis que têm parcela subjetiva e objetiva, pois a pessoa pode acreditar que tem tudo isso e estar iludida ou enganada, isto não depende somente de uma avaliação pessoal.

Para a psicologia positiva, na medida em que os indivíduos possuem características como emoções positivas, engajamento, interesse, sentido, propósito e, ainda pelo menos três das seguintes características: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos, a quantidade de florescimento na vida das pessoas será aumentada. E este é o grande objetivo da teoria do bem-estar.

Segundo Csikszentmihalyi (1992), mesmo condições externas favoráveis não garantem o *fluir* no trabalho. “Como experiência máxima depende de uma avaliação subjetiva das possibilidades de ação, e de nossas próprias aptidões, muitas vezes o indivíduo se sentirá descontente” (222), mesmo, segundo o autor, ao realizar um trabalho considerado bom.

Para pensarmos na construção do bem-estar, apresentamos o pensamento de Csikszentmihalyi (1992, p.218), que afirma:

Quanto mais a natureza de um trabalho lembrar um jogo – com variedade, desafios adequados e flexíveis, metas claras e retorno imediato – mais trará satisfação, independentemente do nível de desenvolvimento de quem o executa.

Para confirmar a ideia acima, selecionamos algumas falas obtidas por meio da entrevista realizada com os sete professores de música que participaram desta pesquisa. Estas falas expressam a satisfação destes professores em realizar o trabalho, mesmo em situações adversas ou que representavam desafio para os mesmos.

4.2.2 Identificando os fatores de satisfação dos professores de música na educação básica

Segundo Rebolo (2012), o trabalho docente não se constitui apenas de sofrimento e mal-estar, mas também pode ser “fonte de prazer e bem-estar, que se manifesta em diferentes níveis de satisfação com os múltiplos aspectos do trabalho” (p. 24).

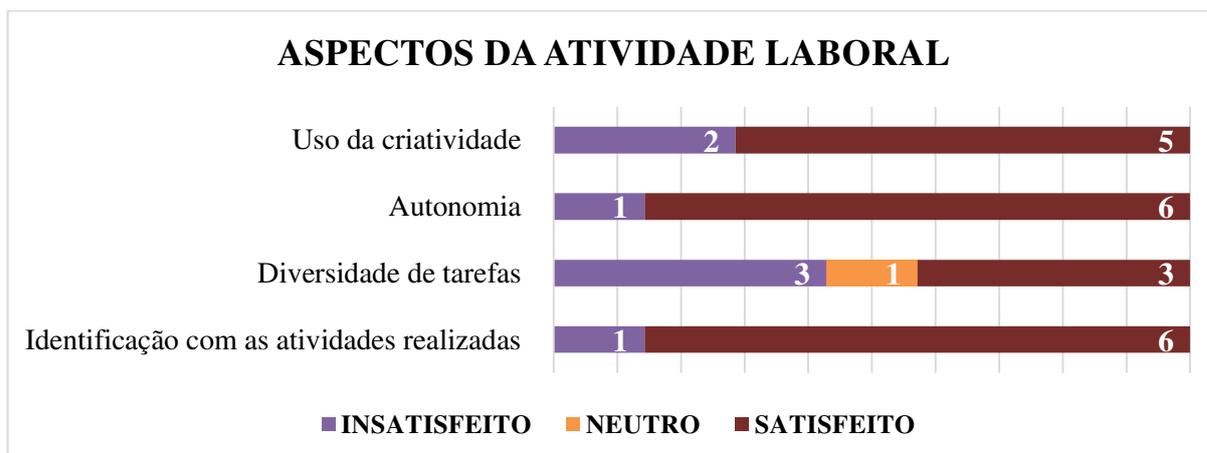
Por meio da Escala de Bem-estar docente – EBED (ANEXO I), composta de vinte e quatro fatores relacionados aos componentes atividade laboral, relacional, sócio econômico e infra estrutural, aplicada aos sete professores de música, analisaremos os fatores de satisfação dos sujeitos em relação ao seu trabalho. Nesta escala, conforme já dissemos anteriormente, os professores tinham cinco opções de resposta para cada item, quais sejam: muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito e muito satisfeito. Estas respostas possibilitavam que os professores se expressassem como satisfeitos ou insatisfeitos em relação a cada item da escala, correspondentes aos quatro componentes do trabalho: atividade laboral, relacional, sócio econômico e infra estrutural.

Na apresentação dos resultados da EBED, optamos por trabalhar com três respostas: **insatisfeito** (soma dos muito insatisfeitos e insatisfeitos), **neutro** e **satisfeito** (soma dos muito satisfeitos e satisfeitos). Acreditamos que, dessa forma, a visualização e compreensão dos gráficos seriam mais claras, não prejudicando e nem alterando os dados da pesquisa.

4.2.2.1 A atividade Laboral

Os fatores relacionados ao componente da atividade laboral compreendem o conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e as especificidades dessas tarefas quanto a diversidade, à identidade com as atividades realizadas, ao grau de autonomia que permitem e ao uso da criatividade na execução das tarefas.

Quanto aos aspectos relacionados à atividade laboral, dos sete professores entrevistados, seis se declararam satisfeitos em relação à identificação com as atividades realizadas e autonomia, e cinco com o uso da criatividade.

Gráfico 8 - Aspectos relacionados à atividade laboral

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na aplicação da escala de Bem-Estar Docente

Segundo Rebolo (2012, p. 36), “sentir-se bem com a realização das tarefas e não apenas com seu término, ou com o retorno externo que, no caso do trabalho docente, nem sempre é imediato, é um aspecto importante para o bem-estar dos professores”. Igualmente as atividades que saem da rotina e da repetição e que apresentam uma diversidade de tarefas podem proporcionar bem estar aos professores.

Quando o professor se sente capaz de lidar com os desafios, com os imprevistos e tem controle sobre o que ensinar e como ensinar, ou seja, pode usar sua criatividade e autonomia, ele também sente bem-estar. Segundo Csikszentmihalyi (1992, p.79), “as experiências de satisfação permitem que as pessoas exercitem uma sensação de controle sobre suas ações”.

[...] eu também gosto muito de criar e de pensar e de imaginar, eu acho que tudo que a gente assiste e vê na nossa vida fica guardado, seja um teatro que a gente foi, seja um filme que a gente viu, uma propaganda, um texto, um livro e tudo isso contribui pra na hora que a gente criar alguma coisa, porque a gente tem imaginação, a gente tem um leque de coisas que a gente já viveu e a gente gosta de criar em cima dessas coisas
(**Professora Colcheia**).

Percebemos, na fala da professora colcheia, o contentamento por se sentir no controle de suas atividades e, ainda, pela forma como é capaz de usar a criatividade na elaboração de suas aulas a partir de suas experiências.

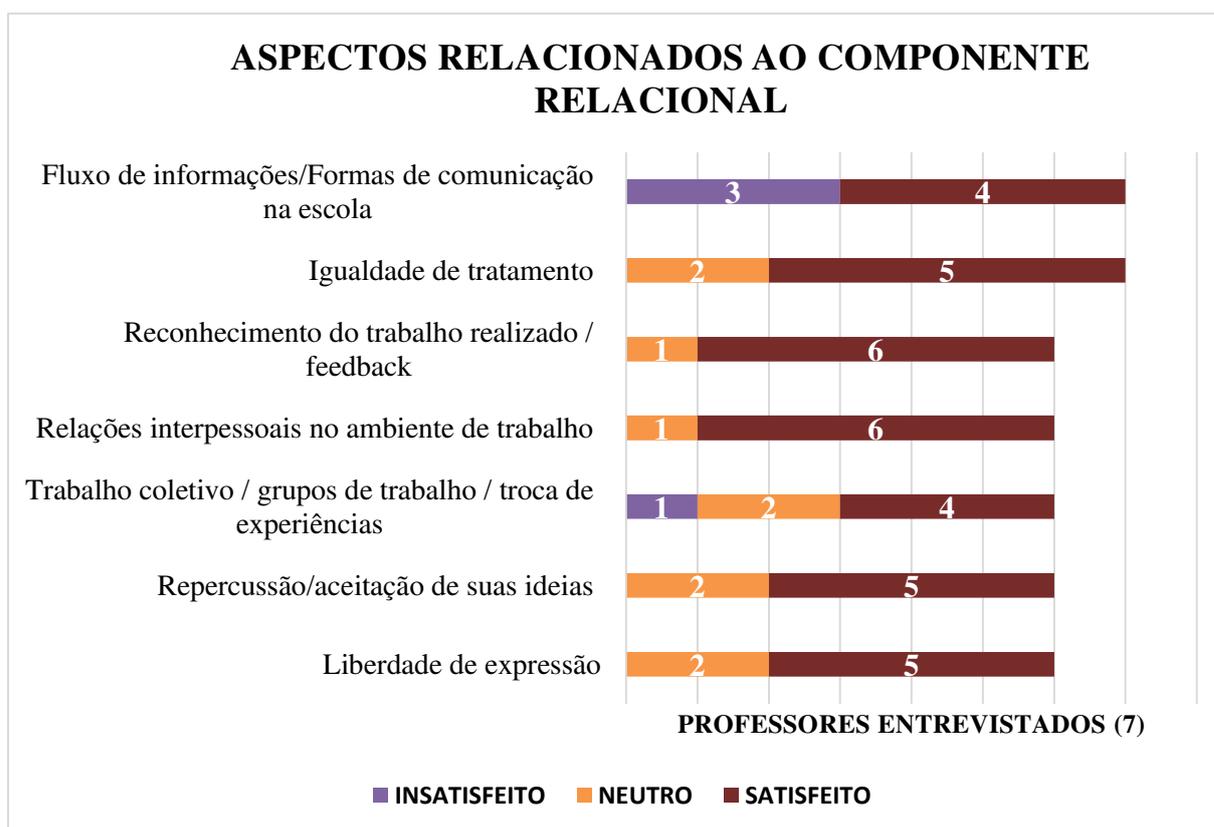
A autonomia torna os seres humanos mais motivados e possibilita melhor desempenho e bem-estar quando se sentem na origem de seu comportamento. Em oposição, o comportamento guiado por pressões externas leva a índices menores de motivação, desempenho e bem-estar (FIGUEIREDO, 2014).

4.2.2.2 As Relações Interpessoais

Diz respeito ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, igualdade de tratamento, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado / *feedback*.

Com relação ao componente relacional, seis professores se mostraram satisfeitos com os seguintes fatores: relações interpessoais no ambiente de trabalho e reconhecimento do trabalho realizado/feedback. Os demais fatores deste componente podem ser vistos no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Aspectos relacionados ao componente relacional



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na aplicação da escala de Bem-Estar Docente.

Segundo Rebolo (2012), o trabalho docente, quando constituído de relações positivas no ambiente escolar, respeito às individualidades, apoio socioemocional e técnico, proporcionará o sucesso do ensino e o bem-estar do professor. “O relacionamento com diretores, coordenadores, com os colegas e com os alunos é o principal fator de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento do professor nas atividades profissionais” (p.13).

*Eu me considero uma pessoa de sorte, porque eu ouço algumas coisas não muito legais de outros colegas em relação à coordenação, a sala de aula, mas eu gostei muito da escola onde estou trabalhando, tenho apoio dos coordenadores, se eu tenho alguma dificuldade na sala de aula com o conteúdo ou indisciplina, eu posso contar com meu coordenador (**Professora Sustenido**).*

*A minha relação é uma relação muito boa de amizade e é claro respeitando a hierarquia, tudo que eu preciso tudo que eu converso com a coordenação eles estão sempre ali pra me apoiar, pra me ajudar. Então é uma relação muito boa. Com colegas de trabalho também é uma relação muito boa (**Professora Colcheia**).*

As professoras revelam, por meio de suas falas, a boa relação estabelecida no ambiente de trabalho e o apoio que recebem da gestão; reconhecem que esses fatores são importantes para que realizem suas atividades e mantenha um ambiente agradável para o trabalho, e que, sem o apoio da coordenação, suas dificuldades seriam maiores.

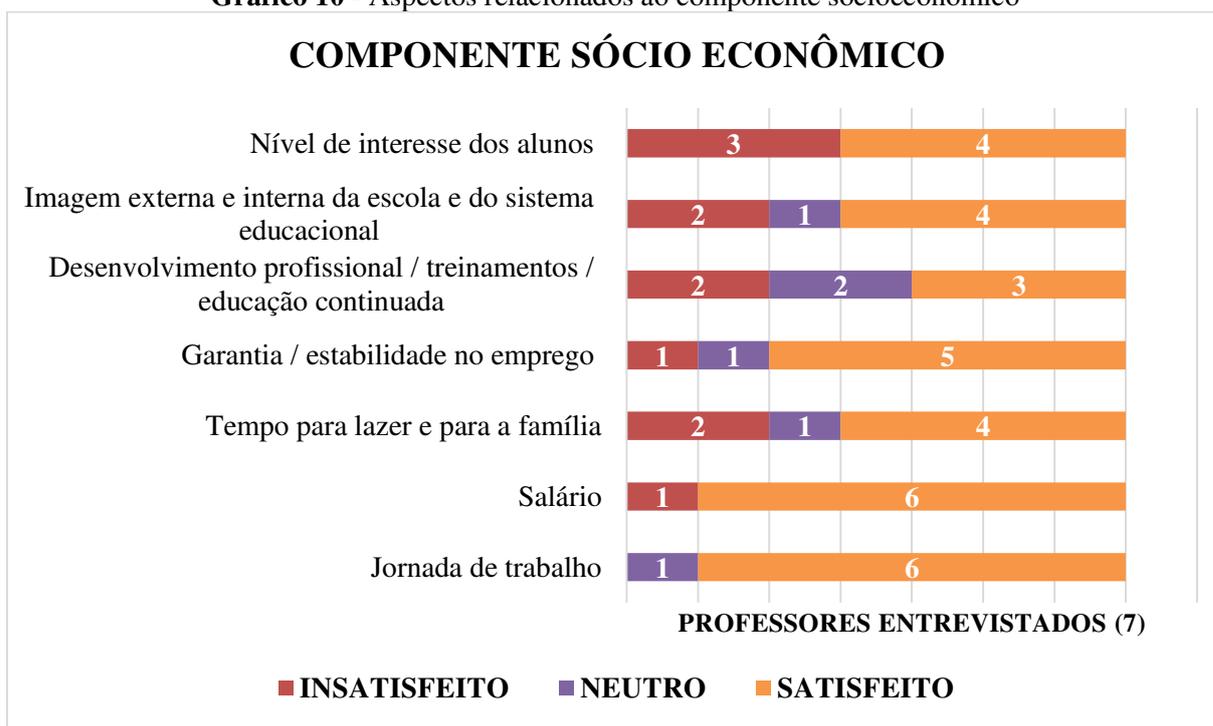
Por meio dos relatos dos professores durante a entrevista, ficou evidente que as relações positivas estabelecidas no ambiente de trabalho foram fundamentais para o bem-estar desses professores, pelos sentimentos e ações positivas que essas relações provocam, poder se expressar, ter as ideias aceitas, pertencer ao grupo, envolver-se com o trabalho e outras.

4.2.2.3 As condições sociais e econômicas

O componente socioeconômico abrange aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor, como: salário, garantia, estabilidade no emprego, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional, desenvolvimento profissional, treinamentos e aprimoramento contínuo e nível de interesse dos alunos.

Nos aspectos relacionados ao componente socioeconômico, os fatores com maior expressão de satisfação são o salário e a jornada de trabalho, pois seis professores declararam estar satisfeitos com os mesmos; cinco dos professores participantes declaram-se satisfeitos com a garantia e estabilidade no emprego.

Importante será destacar que dos sete professores que responderam a escala de satisfação do Bem-Estar, quatro são efetivos no serviço público e três são contratados (dois no serviço público e um na rede privada).

Gráfico 10 - Aspectos relacionados ao componente socioeconômico

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na aplicação da escala de Bem Estar Docente

Em relação ao salário, dos sete professores entrevistados três recebem entre R\$1.001 e R\$2.000, um entre R\$2.001 e R\$4000, três têm rendimentos acima de R\$4001. Nenhum dos professores tem jornada de trabalho superior a 40h e quatro deles cumprem jornada abaixo de 20h.

Sabemos que diante das exigências sobre o trabalho do professor, sua responsabilidade, a falta de reconhecimento social e a jornada de trabalho, que, com certeza, ultrapassa as horas que estão no papel, o professor recebe aquém do que merece. Mas podemos deduzir, pelas respostas dos professores, que o salário também pode ter outras representações como garantias trabalhistas, estabilidade, férias e outros. O salário está relacionado ao bem-estar docente porque pode proporcionar a satisfação das necessidades básicas, o crescimento profissional e pessoal do trabalhador.

*No município considero que tenho um salário bom, dificilmente um professor que dá aula numa escola de música vai ganhar o mesmo que um professor que dá aula numa escola municipal (**Professora Sustenido**).*

Embora ganhar mais e ter seu trabalho financeiramente mais valorizado seja um desejo de todo trabalhador, pesquisas apontam que o salário pode contribuir para diminuir a insatisfação do professor, mas não para aumentar sua satisfação. Em relação aos incentivos

profissionais, os professores preferem, sobretudo, os incentivos intrínsecos aos extrínsecos (JESUS, 1998).

Uma análise do Gráfico 10 leva a perceber que, de uma maneira geral, os professores de música entrevistados estão satisfeitos em relação ao componente socioeconômico; aparentemente, o fato de a maioria ser efetivo na rede pública deva proporcionar melhor qualidade de vida e bem-estar a esses professores.

Em relação ao desenvolvimento profissional, percebemos algumas diferenças entre a professora que está na rede particular para os demais, que estão na rede pública; aquela tem apoio financeiro da escola para participar de determinados eventos; estes precisam fazer investimentos pessoais, ou, como no caso do professor Staccato, ter a “sorte” de estar em uma escola que promove estudos coletivos semanais.

*Participo de congressos também na medida do possível quando tem dentro do nosso estado e os que têm fora, é até uma norma da escola que todos os professores participem dos congressos que acontecem uma vez ao ano e que normalmente é fora daqui, esse também a gente sempre participa. E na área da música sempre que vem ao nosso estado eu procuro participar, eu já viajei muito pra outros que aconteceram em outros estados (**Professora Colcheia**).*

*Depois da faculdade fiz bastante coisa, dentro da escola tem um tempo pro professor estudar, é coletivo, a gente recebe palestrante, promove esse estudo (**Professor Staccato**).*

A formação continuada contribui para o desenvolvimento e crescimento profissional do professor, influencia as práticas pedagógicas, “gera sensação de segurança e de controle sobre o trabalho” (REBOLO, 2012, p. 18); é, portanto, uma importante fonte de bem-estar. A fala da professora Dó, que durante toda entrevista se mostrou insatisfeita com seu trabalho, reflete a situação oposta apresentada por Rebolo (2012).

*Depois da faculdade a gente se afasta um pouco, sai de lá um pouco ressentido, não é culpa de ninguém, mas é de toda uma configuração, então de todos os cursos não participei de nada (**Professora Dó**)*

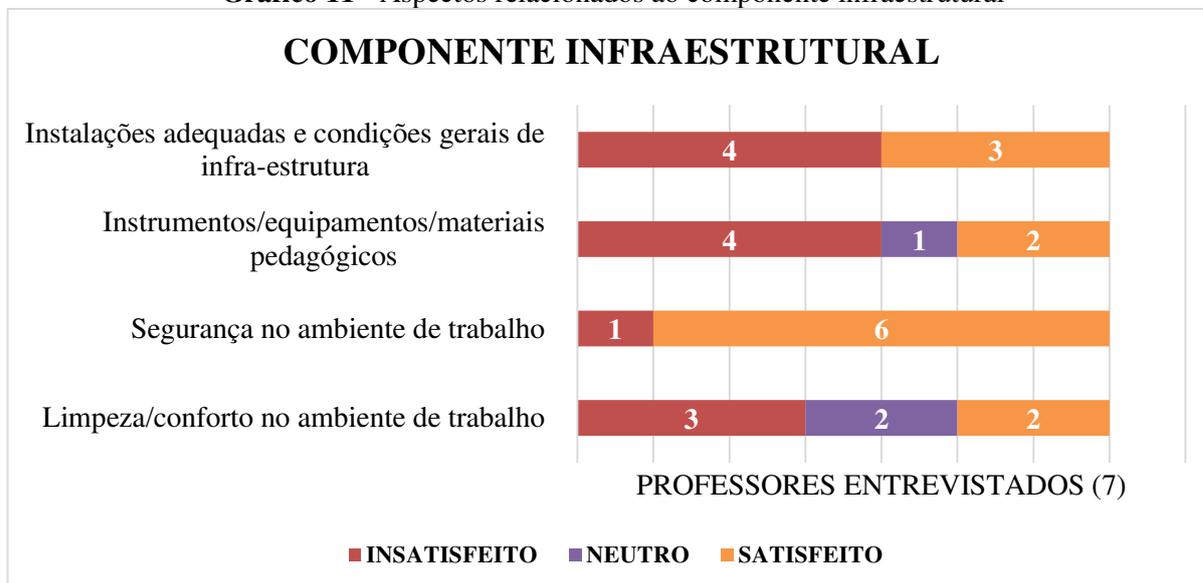
4.2.2.4 As condições físicas e de infraestrutura no ambiente escolar

Este componente diz respeito às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho.

Podemos verificar, com base no Gráfico 11, que, com relação ao componente infraestrutural, o aspecto aponta maior grau de satisfação é o relacionado à segurança no

trabalho, ao passo que o de maior grau de insatisfação se relaciona à falta de instalações adequadas e condições gerais de estrutura, instrumentos/equipamentos e materiais pedagógicos.

Gráfico 11 - Aspectos relacionados ao componente infraestrutural



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na aplicação da escala de Bem Estar Docente

Materiais básicos de apoio ao ensino, livros, bibliotecas, salas adequadas (limpas e arejadas), laboratórios, recursos audiovisuais, instrumentos musicais e materiais pedagógicos para o ensino de música, limpeza, conforto e segurança etc., tudo contribui para a realização satisfatória das atividades e evita o desgaste físico e mental do professor (REBOLO, 2012).

*Eu me sinto satisfeita, gostaria que melhorasse mais, que a gente tivesse mais oportunidades, a gente encontra muitas dificuldades, os professores de música tem as mesmas dificuldades. Tem professor que só trabalha no pátio da escola, com pai passando, na periferia não tem recurso. Acho que os professores ficariam mais felizes se tivesse mais conforto, tem muita coisa pra conquistar ainda (**Professora Mi**).*

*Porque o que a gente quer, pelo menos na área da música, é transmitir aquele conhecimento com maior integridade pro aluno, aí a gente cobra todos os aparelhos e materiais possíveis que a gente gostaria de ter (**Professor Staccato**).*

*Esse ano não teve verba pro ônibus, pra levar os alunos para a apresentação, teve professor que pegou seu carro. Se não, não ia ter aluno, que aluno que ia cantar lá? A diretora falou “não, eu não vou pagar”, aí os alunos deram 10 reais pra pagar, tive que levar alunos no meu carro (**Professora Fermata**).*

É interessante destacar que, neste componente, o professor que se expressou satisfeito em relação aos quatro fatores é da rede privada, aspecto que marca uma diferença e o contraste com a situação vivida pelos professores da rede pública.

A sala de música é um espaço também bem arejado, grande, eu disponibilizo as cadeiras em círculo para que todos os alunos possam visualizar uns aos outros, eu gosto de trabalhar em círculo e eu tenho todos os instrumentos que eu preciso, de percussão, instrumentos de cordas e tenho também de sopro que são as flautas e tenho o piano digital. Então é um ambiente muito bom e prazeroso (Professora Colcheia).

Embora a maioria dos professores tenha apontado esses fatores como geradores de insatisfação, parece que os entrevistados conseguem, com criatividade e envolvimento, driblá-los.

Nesse sentido, observemos o que Rebolo (2012, p .20) comenta:

Quando a maioria dos elementos dos componentes da atividade laboral e das relações interpessoais são avaliados como satisfatórios pelos professores, eles podem minimizar a insatisfação com os elementos do componente das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.

Verificamos, então, que alguns problemas acabam por serem superados e minimizados (conquanto não esquecidos) por outros fatores que geram satisfação. Segundo Barros e Louzada (2007, p. 21), “o trabalho demanda arbitragens, engajamentos, escolhas e reajustes para os imprevistos”, “trabalhar inclui necessariamente a possibilidade de se introduzirem mudanças na realização da tarefa, múltiplas formas de criação e de iniciativas” (p.21-22).

É fato que diante de um cenário onde há infraestrutura precária, pouco conforto e recursos os professores precisam ser mobilizadores, criativos e comprometidos; essas são características presentes nos professores participantes, que, apesar de todas as dificuldades, manifestaram-se satisfeitos.

Referentemente à última pergunta - *Você é feliz no seu trabalho?* - cinco professores se declararam felizes; um disse ser feliz, mas com ressalvas; outro disse que não é feliz com o trabalho, no contexto em que o realiza, contudo se sente realizado com a profissão que escolheu. Esses dois professores são da rede pública e atuam na disciplina de Arte.

Segundo Rebolo (2012), neste modelo de análise, a felicidade do professor, entendida aqui como bem-estar docente e relacionada especificamente ao trabalho, poderá ser considerada quando o resultado da avaliação que ele faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do trabalho, for positiva. Trata-se de um processo construído durante a vivência profissional e que ocorre a partir de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva.

A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização. A dimensão subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às

suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida e, também à formação e conhecimentos profissionais necessários à realização das tarefas.

É no cruzamento dessas duas dimensões que se pode enxergar a possibilidade do bem-estar (ou mal estar) docente. Essas ligações são realizadas por meio das avaliações cognitivas e afetivas que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho.

Nas falas dos professores entrevistados percebemos que a identificação com o trabalho que realizam, as relações positivas no ambiente de trabalho, a confiança na gestão, e a autonomia para o uso da criatividade e das práticas relacionadas à linguagem da música são fatores que proporcionam o bem-estar deles em relação ao trabalho que realizam.

*Hoje diria que sim, é uma descoberta nova, eu vivo música com intensidade, não paro de falar de música e ainda ampliei essa relação, eu preciso transitar em outras áreas na arte, e a relação da música dentro do processo de educar se refaz a cada momento, é uma experiência nova, e me revigora, eu descobri dentro dessa área de ensinar um novo jeito de se relacionar com a música e com as pessoas, porque acostumado a palco, a ser assistido, a querer mostrar a nossa arte, e eu continuo fazendo isso, porque a escola tbm da esse espaço, posso dizer então que sou feliz em poder ensinar música dentro da escola (**Professor Staccato**).*

Enfim, percebemos que o bem-estar do professor depende tanto de condições externas - infraestrutura adequada, salário, segurança etc. – quanto das internas, ou seja, a forma como cada professor encara os desafios do dia a dia da escola. Quanto mais estiverem preparados para lidar com o cotidiano da instituição, mais chances terão de diminuir as frustrações em relação a ela e, desse modo, mais condições de enfrentar esses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (Paulo Freire)

Percorrer este caminho, por vários motivos, foi um grande desafio: pela novidade do percurso, pela ansiedade em relação ao que teríamos à frente e pelas descobertas que esta viagem nos reservava. Podemos afirmar que, apesar de todas as dificuldades, o sentimento foi de pura satisfação e gratidão pelos pensamentos que conseguimos pôr em diálogo e pela contribuição da pesquisa.

Ao longo do trabalho construímos, desconstruímos, construímos novamente, fizemos e refizemos. E, nesse processo, fomos também transformados.

Retomamos a questão que nos orientou ao longo da caminhada - *Onde estão, como estão e quais as condições de trabalho dos professores de música egressos do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS?* Esse foi o ponto de partida que nos possibilitou traçar nosso caminho de pesquisa.

Por meio do questionário aplicado constatamos onde estão os professores de música que se formaram na UFMS. Vimos que nem todos estão na escola de educação básica, que nenhum deles tinha interesse nesse campo de atuação, ao ingressarem no Curso de Música (licenciatura), e que a maioria optou pela escola especializada de música, projetos sociais, bandas, corais ou orquestras. Essa informação nos mostrou o quanto “fazer música” ou lidar apenas com essa linguagem específica é o que os professores de música buscam e com que se identificam.

Norteando-nos pelas perguntas iniciais, ao aplicar o questionário a 34 egressos do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS (de um total de 169), participantes desta pesquisa, identificamos onde está atuando parte deles e pudemos conhecer o perfil profissional desses professores. Por meio das entrevistas semiestruturadas e da aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED) verificamos “como estão” esses

professores, quais os fatores que concorrem para a satisfação em relação ao trabalho que realizam e em que condições eles o realizam na escola de educação básica.

Dos 34 egressos que responderam ao questionário, localizamos 13 professores em escolas de educação básica; 11 deles atuam no município de Campo Grande/MS, alguns na disciplina de Arte e outros em atividades extraclasse.

Em virtude, talvez, do espaço pouco privilegiado que a educação musical ocupa, nas escolas de educação básica, a maioria dos professores que hoje lá está não fez essa opção, ao entrar na universidade; alguns, nem ao saírem do curso de formação tinham esse interesse. Mas a oportunidade de trabalho no serviço público, com garantia de melhores salários, férias, 13º e demais direitos, atraiu esses professores para a escola.

Com base nas resposta ao questionário aplicado, podemos afirmar que existem professores de música desenvolvendo atividades em escolas particulares, em sua maioria extraclasse, contratados como autônomos ou com registro em carteira. Esses professores não possuem as mesmas garantias e estabilidade no emprego, contudo, e em contrapartida, trabalham em melhores condições de infraestrutura e materiais do que aqueles que estão na escola pública.

Assim, por meio das respostas e das ‘vozes’ dos professores, expressas no questionário, na entrevista e na Escala de Bem-estar Docente (EBED), aliadas às importantes contribuições alcançadas a partir da análise de todo o referencial teórico, foi possível identificar, analisar e interpretar questões que consideramos relevantes na pesquisa, pois além de sustentarem a investigação, indicaram elementos essenciais para a compreensão da temática do trabalho, formação do professor de música, trabalho docente e bem-estar docente.

Fizemos uma retrospectiva histórica do ensino de música na educação básica a partir de 1930, dividindo-o em três momentos: anos 1930 a 1960; 1970 a 1980 e 1990 a 2010. Sem desconsiderar o período anterior, fizemos este corte temporal por acreditarmos na importância desses momentos para a história da educação musical no Brasil, relacionando-se à época da obrigatoriedade do canto orfeônico e aos períodos que antecederam e sucederam as importantes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692/71, LDB 9.394/91 e LDB 11.769/08.

Na medida em que a Lei 11.769/08 representou um grande avanço e conquista para a área de educação musical, muitas dúvidas e incertezas se colocaram no debate acerca da presença da música na escola. Percebemos que quando a Lei não determina que a música será uma disciplina e sim um conteúdo, e quando não define o perfil do professor que assumirá o

ensino musical, abrem-se brechas para que os gestores da educação determinem quem vai ensinar e o que vai ensinar.

Apresentamos um panorama do ensino de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS, apontando que há professores de música atuando em escolas da rede privada e pública (municipal, estadual e federal), alguns deles aprovados em concurso público, o que pode revelar que oportunidades interessantes de trabalho vêm surgindo para a área de educação musical em Campo Grande/MS.

Constatamos que, nos últimos sete anos, foram abertos sete concursos públicos para contratação de professores de Arte, na capital, considerando-se as esferas municipal, estadual e federal. Em quase todos eles houve aprovação de professores de música que atuam hoje na educação básica, a maioria dos quais na disciplina de Arte. Interessante destacar que dos 11 professores na educação básica, 10 são efetivos no serviço público, cujo ingresso se deu por meio de concurso para contratação de professores de Arte.

Em relação à formação, constatamos que dentre os professores entrevistados os menos experientes fizeram uma avaliação mais positiva a respeito da formação recebida, reconhecendo a contribuição do curso para o trabalho que exercem hoje, uma vez que não tinham nenhuma experiência anterior. Mas, ainda assim, revelaram que, embora importante, essa formação não foi suficiente e nem deu conta do tipo de educação musical que realizam na escola básica.

Já os detentores de certa experiência musical foram os que menos reconheceram a contribuição do Curso de Música para o trabalho que exercem nas escolas de educação básica. Para estes, o curso se distancia do contexto escolar, não só em razão de não possibilitar, com maior frequência, a aproximação com a escola, durante o período de formação, mas também por enfatizar muito mais os conhecimentos musicais e técnicos, em detrimento da formação docente.

Outro fator importante a se destacar em relação ao que os alunos esperam do curso, é que muitas vezes eles aspiram uma formação que dê conta de tudo o que eles vão encontrar na escola, desconsiderando que esta etapa é apenas inicial e que ela se completa ou continua por meio do próprio trabalho e busca constante do professor.

Apesar do distanciamento existente entre a universidade e a escola, os professores demonstraram buscar, na prática e por meio do próprio trabalho na escola, a superação das suas limitações e angústias. A relação afetiva que estabelecem com a música e com os alunos, além do próprio reconhecimento do trabalho realizado, vão servindo de motivação para que esses professores exerçam seu trabalho com dignidade e prazer.

Ainda com relação ao aspecto “formação”, fizemos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (licenciatura) da UFMS, identificando o que ele preconiza e orienta, com vistas à formação dos futuros professores de música, o que foi de suma importância para a pesquisa. A análise revelou que o curso, de fato, pretende, a partir de uma única matriz curricular, atender às demandas da licenciatura e do bacharelado, até porque este último ainda não é oferecido pela universidade. Conquanto tenha havido diversas alterações na matriz curricular, com a inserção de novas disciplinas, exclusão de outras e alterações na carga horária, não percebemos grandes mudanças no perfil do egresso que se formou em 2006 (primeira turma) em relação ao daqueles que saíram na turma de 2015. Atuar na escola de educação básica tem sido difícil para todos eles.

Com respeito ao trabalho do professor de música na escola de educação básica, constatamos que os fatores que mais afetam esse trabalho, representados muitas vezes pelas dificuldades que se colocam, são: a indisciplina dos alunos, a falta de recursos materiais e infraestrutura e a prática da polivalência. Esses fatores apontados pelos professores estão estritamente relacionados à insatisfação no trabalho. Para os professores participantes, o controle da disciplina dos alunos, o fato de atuar como professor de música sem apoio material, ou, ainda, o fato de atuarem na disciplina de Arte, sendo compelidos a trabalhar com outras linguagens artísticas, são as maiores dificuldades que enfrentam no dia-a-dia.

A polivalência no ensino de Arte tem sido uma prática constante nas escolas de Campo Grande/MS, cujas razões foram detectadas nas falas dos professores: 1) a imposição de diretores e/ou coordenadores pedagógicos; 2) a opção do próprio professor de música, que prefere trabalhar o conteúdo já prescrito no livro didático o qual privilegia as Artes Visuais e 3) o desconhecimento da LDB e documentos que orientam o ensino de Arte nas escolas.

Essa situação reflete a ausência de uma política educacional eficaz e clara para a área de Arte, principalmente a de Música, e evidencia que, mesmo depois de décadas de luta por reconhecimento e por um lugar no currículo, ainda temos muito a conquistar de fato. Em muitos locais o ensino de música não é privilegiado pelo poder público e nem pela administração escolar, pois não tem havido investimentos em espaço adequado, em materiais pedagógicos, e, muito menos, em instrumentos musicais.

O que vimos, pela pesquisa, foram ações isoladas; algumas escolas têm recursos próprios, provenientes de festas e ações da comunidade escolar e investem, algumas vezes, na aula de música; outras têm esses mesmos recursos, mas não investem, o que nos leva a concluir que a ação depende do gestor.

Em relação ao investimento do poder público, aqui em Campo Grande/MS, vimos que também são ações isoladas, ou seja, uma escola ou outra recebe o investimento, que muitas vezes privilegia apenas os projetos extraclasse, os quais recebem maior atenção pelo *marketing* que geram para a escola e para os políticos, e não apenas pela educação musical significativa que ocorre de fato nestes projetos. O professor de música que está na disciplina de Arte tem acesso apenas ao livro didático.

Dos sete professores entrevistados, cinco atuam na disciplina de Arte e todos declararam que a formação que tiveram não os preparou para estar onde estão. Tal depoimento nos faz refletir o quanto o Curso de Música está distanciado da escola, oferece uma formação engessada, que ilude o aluno, fazendo-o achar que seus conhecimentos musicais são suficientes para atuar em sala de aula, além de, cada vez mais, enfatizá-los.

Urge, conforme defendido por Severino Antonio (2009), uma educação humanizadora, sentir com o outro e colocar-se no lugar do outro. Para esse autor, educar a inteligência é inseparável de educar a sensibilidade. Educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos é fundamental para despertar o desejo de aprender. Como preparar os futuros professores de música para estarem na escola com o outro e para o outro? Defendemos que para estar neste espaço não bastam os conhecimentos musicais, eles são fundamentais, mas não essenciais.

Em relação ao bem-estar docente, verificamos que os professores de música, sujeitos desta pesquisa, mostraram-se satisfeitos com o salário, com a jornada de trabalho, com as relações estabelecidas, com o reconhecimento do trabalho realizado, com a autonomia, com a identificação com as atividades que realizam e com a segurança no ambiente de trabalho.

Interessante é que “estar satisfeito com o salário” foi a constatação que mais nos surpreendeu. Considerando que: a) o estado de MS e a capital pagam relativamente bem, comparado a outros estados e capitais; b) que esses professores estão em uma situação e em um lugar que até então não era ocupado por professores de música, pela falta de vagas em concursos públicos, podemos inferir que a satisfação não decorre apenas do salário, mas, também, de toda estabilidade e garantias que esse trabalho no serviço público representa para esses professores.

A insatisfação apontada pelos participantes da pesquisa mostrou-se relacionada às questões ligadas à infraestrutura, à falta de materiais pedagógicos e instrumentos e falta de espaço adequado para as aulas de música, o que não nos surpreendeu, uma vez que não é somente o professor de música que enfrenta situação como essa, mas, sim, todos aqueles que atuam na escola pública.

Embora os discursos oficiais afirmem que com a reformulação da profissão docente haveria uma melhora na qualidade do ensino e na valorização docente, vivenciamos, atualmente, consequências das reformas e políticas educacionais implantadas desde a década de 1990, que resultaram em precarização do trabalho e responsabilização do professor pelo resultado do processo educacional intensificando e, por consequência, o mal-estar docente. E, pelos últimos acontecimentos no cenário político e econômico, parece-nos que o professor deverá mobilizar forças extras para enfrentar o que está por vir, parece-nos que a tendência atual é aumentar o mal-estar dos professores por meio do aumento ainda maior da precarização e sobrecarga do seu trabalho.

Concluimos que o bem-estar do professor depende muito da forma como ele percebe e lida com as situações no ambiente de trabalho, como ele mobiliza suas estratégias de enfrentamento, e que tudo isso depende de diversos fatores, não só internos como também externos. O desenvolvimento da resiliência, a capacidade de lidar com as tensões no dia a dia é um fator importante para se ter o bem-estar, pois assim o professor pode ir superando e melhorando sua prática.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, os professores que participaram da pesquisa declararam estar felizes no trabalho, o que nos leva a refletir sobre quanto os fatores que podem proporcionar bem-estar, como ter autonomia, sentir-se no comando de suas ações e decisões, realizar um trabalho no qual se identifica e acredita, manter relações saudáveis no ambiente de trabalho, ter um salário fixo e com garantias de estabilidade podem proporcionar um trabalho felicitário com resultados positivos.

Para Csikszentmihalyi (1992), quando desfrutamos fluência no trabalho e nas relações com outras pessoas estamos no caminho para melhorar a qualidade de vida; e mais: “há abundante comprovação de que o trabalho pode trazer satisfação, e de que, na realidade e com frequência, é a parte mais satisfatória da vida” (p. 208).

Consideramos, ao final desta pesquisa, a premente necessidade de que as reformas que são propostas para a educação considerem o ensino como parte de um trabalho maior e complexo, em que não sejam tomados por base apenas os aspectos didáticos, que restringem o trabalho do professor à sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.** 2011. 196 f. Tese. Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS.** 2011. 336 f. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Biblioteca depositária: Central e Setorial. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **Educação Musical na escola Pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador.** 2007. 160p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2007

ALVES, Elder Pereira. **A Música nas Escolas de Mossoró-RN: Um Estudo Junto à Rede Municipal de Ensino.** 2011. 132 f. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Música da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes.** São Paulo: editora Paullus, 2009.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-Desprazer-Trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicol. USP**, São Paulo, out/dez, p.13-34, 2007.

BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, 17-24, mar. 2003.

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho Docente na Educação Musical a Distância: Educação Superior Brasileira.** 2011. 163 f. Dissertação. Mestrado acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca depositária: biblioteca setorial de educação. 2011. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

BELOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.76-94, jan/jun, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 4.993**, de 26 de novembro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961b.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

_____. **Parecer n. 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer 540, Documenta 1977, 195.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC-SEB, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 1, Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRESSLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades, **Revista da ABEM**, Porto Alegre. V. 16, 7-16, mar. 2007.

BOTH, Jorge. **Bem Estar do Trabalhador Docente em Educação Física**. 201. Tese. Doutorado em Educação Física da Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho Docente na Educação Musical a Distância: Educação Superior Brasileira**. 2011. 163 f. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio. **Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística**. Campo Grande, MS: Mestrado em Educação, UFMS, 2004.

_____. Iniciação à docência na educação básica: uma experiência com acadêmicos de licenciatura em música. **X Encontro Regional Centro Oeste da ABEM**. p. 141-148, 2010.

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio; RASSLAN, Manoel Câmara. **Educação Musical em Mato Grosso Do Sul**. Campo Grande/MS, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior, Universidade de Aveiro, 2000.

CERESER, Cristina Mie. A opinião dos licenciandos em música sobre sua formação. **Revista Fundarte**, Ano III, v.III, n.5, jan/jun, 2003.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 88-102, jul.dez 2012.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos novas atitudes**, São Paulo: Cortez, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

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

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

ALMEIDA, Cristiane Maia Galdino de. Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em Música da UFPE após a aprovação da Lei 11.769/2008. In: **Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 29**, Vitória. Anais, Vitória: UFES, 2011. p. 2159-2172. 2011

DIAS, Deise de Souza; BARROS, Maria Elizabeth; SILVA, Olga Inês Vianna; CAMPOS, Gioconda Machado. Das dores e delícias do trabalho docente: uma análise do trabalho. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.2, p. 169-181, mai/ago, 2013.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992

_____. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação dos professores de música. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de ensinar música: planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Capítulo 3, p. 52-64. Porto Alegre: Sulina, 2008.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da Abem**. Londrina, v.22 n.32, 77-89, Jan/Jun 2014.

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

_____. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.29-52, jan/jun, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAMBOA, Silvio Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-115.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01/06/2016

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

GAULTIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAULTIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**, Ijuí: ed. Unijuí, 1998.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. **Revista Música Hode**, vol. 7, nº1, 2007

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Saul Neves. **A motivação para a profissão docente. Contributo para a classificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estante editora, 1996.

_____. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

_____. Psicologia da Saúde e Bem-estar. **Revista Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 14, n. 2, p. 126-135, jul./dez. 2006.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, Saul N. de; REZENDE, Manuel. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, José P.; JESUS, Saul N. de; NUNES, Cristina (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Alcochete: Textiverso, 2009.

KATER, Carlos. “**Por que música na escola?**”: algumas reflexões. Disponível em: http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf. Acesso em: 06/12/2016

KENSKI, Vani Moreira. **Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08a06.pdf>. Acesso em: 04/08/2015

KEHL, Urbano. **Bem-Estar e Mal-Estar dos Professores no Colégio Marista Pio XII de Novo Hamburgo – RS**. 2011. 90 f. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: PUCRS. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

LIPP, Marilda Novaes (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente [manuscrito]: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

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

MATO GROSSO DO SUL. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Departamento de Comunicação e Arte do Centro de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura)**, Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

_____. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, **Resolução n.214 de 6 de julho de 2006**, aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música – Licenciatura - Habilitação em Educação Musical. Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

_____. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Resolução n. 428, de 17 de dezembro de 2013**, aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura), Campo Grande, MS: UFMS, 2013.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, 118-130, 2012.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, set/out, Goiânia/GO, 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, V.1, n.3, 2º sem./1996.

NUNES, Patrícia. **Psicologia positiva**. 2007. 49f. Trabalho de Licenciatura. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>. Acesso em: 03/06/2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinícius; MILL, Daniel. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. 1-15. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7698399-Transformacoes-na-organizacao-do-processo-de-trabalho-docente-e-o-sofrimento-do-professor.html>. Acesso em: 08/11/2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A., DUARTE, A.M.C., VIEIRA, I.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v 7, 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, n.11, p.07 – 16, 2004.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.16, 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, 90-103, jan.jun, 2014.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O Bem-Estar Na Escola Salesiana: Evidências da Realidade** [on line]. 2011. 141p. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. Biblioteca Depositária: PUCRS. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 26/05/2016

PIROTA, Patrícia. **Seu Moço**. Brasil: Chiado Editora, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Luis 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, n. 13, 83-92, set. 2005.

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, n.29, 23-38, jul.dez. 2012

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2ªed. 294 p. 2012

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SELIGMAN, Martin. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomás Tadeu. (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (190-207)

SILVA, Edith Seligmann; NEVES, Mary Yale Rodrigues. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 2006.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

SOUZA, Jussamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.33, 109-120, jul.dez 2014.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 39-50, jul.dez, 2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

Caro (a) colega, saudações

Venho convidá-lo (a) para responder a um questionário sobre a sua atuação profissional hoje.

Este questionário é um instrumento de coleta de dados de minha pesquisa de Mestrado, intitulada “*O trabalho e o bem-estar do professor de música: os desafios em escolas de educação básica de Campo Grande-MS*”, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, que tem por objetivo analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Gostaria de contar com sua colaboração para responder o questionário abaixo. São poucas perguntas e não tomarão muito do seu tempo. Informo que o seu anonimato, bem como o de todos os respondentes, é garantido nesta pesquisa e os dados aqui gerados somente serão utilizados para fins acadêmicos e científicos.

Para obter mais informações sobre o trabalho, por gentileza contate-me pelo e-mail: mellojaque@hotmail.com

Atenciosamente,

Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello.

Universidade Católica Dom Bosco

Programa de Mestrado em educação/UCDB

QUESTIONÁRIO	
Nome:	Idade:
Email:	Fone:
Em que ano você se formou na licenciatura em música na UFMS?	
A licenciatura em música foi sua primeira graduação? () Sim (..) Não	
Por que escolheu o curso de licenciatura em música da UFMS? Assinale uma ou mais razões <input type="checkbox"/> Já estudava música e precisava da formação em nível superior <input type="checkbox"/> Já trabalhava com música e precisava da formação em nível superior <input type="checkbox"/> Para aperfeiçoar-se tecnicamente num instrumento musical <input type="checkbox"/> Para ser professor (a) em escola de educação básica <input type="checkbox"/> Para ser professor (a) em escola de música <input type="checkbox"/> Outro/Qual? _____	
Depois de formado você atuou como professor de música em escola de educação básica? <input type="checkbox"/> SIM () NÃO	
Atualmente em qual (is) área (s) está atuando? <input type="checkbox"/> Instrumento/performance <input type="checkbox"/> Docente em escola especializada de música <input type="checkbox"/> Tem sua própria escola de música <input type="checkbox"/> Aulas particulares de música <input type="checkbox"/> Regência Coral <input type="checkbox"/> Regência orquestral <input type="checkbox"/> Docente em escola de educação básica <input type="checkbox"/> Não está atuando na área de música <input type="checkbox"/> Outros/quais? _____	
Qual seu instrumento de estudo principal? <input type="checkbox"/> Voz <input type="checkbox"/> Piano <input type="checkbox"/> Violão <input type="checkbox"/> Violino <input type="checkbox"/> Sopro <input type="checkbox"/> outro/Qual? _____	
Caso você não esteja na escola de educação básica como professor de música, indique o (s) motivo (s) abaixo: <input type="checkbox"/> Prefere as aulas particulares de música <input type="checkbox"/> Prefere dar aulas de música numa escola de música <input type="checkbox"/> Não teve oportunidade <input type="checkbox"/> Já lecionou numa escola de educação básica mas não se adaptou <input type="checkbox"/> O salário não é atrativo <input type="checkbox"/> Nunca foi seu objetivo dar aulas de música na escola de educação básica <input type="checkbox"/> Outro/Qual(is)? _____	
Caso você esteja trabalhando como professor de música numa escola de educação básica, responda: 1. Essa escola é: () Privada () Municipal () Estadual () Federal 2. Você trabalha a música como: () Disciplina em sala de aula () Atividade extraclasse 3. Sua jornada de trabalho é: () 20h () 40h 4. Você trabalha em mais de uma escola? () Sim () Não 5. O regime de trabalho é: () Efetivo – admitido por concurso público () Contratado	

Muito Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada

ESCOLHA DO CURSO	Por que escolheu cursar Licenciatura em música?
	Quando você entrou na faculdade para fazer o curso de música, você já sabia que queria ser professor(a) ou foi acontecendo depois?
	É a sua primeira graduação ou já cursou outra anteriormente?
FORMAÇÃO	Como a formação recebida na faculdade influenciou sua escolha pela escola de educação básica?
	De que forma o estágio realizado no curso de música contribuiu para sua formação?
	Quais as contribuições do curso de música da UFMS para o seu trabalho?
	Você está satisfeito(a) com o curso que fez?
INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO	Como se deu o seu ingresso no mercado de trabalho?
	O que foi mais difícil?
	Essa foi sua primeira experiência com a docência na escola básica
	Essa escola é: ()Privada ()Municipal ()Estadual ()Federal
	Qual é sua jornada de trabalho? 20h, 40h
	Você trabalha em mais de uma escola?
	Qual é o regime de trabalho? Efetivo – admitido por concurso público, Contratado ou outro.
O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Na sua escola a música é disciplina ou atividade extra classe?
	O que você pensa sobre a música ser disciplina curricular?
	Você acha que o ensino da música deve ser para todos ou deveria ser uma atividade extra curricular, para participar apenas aqueles que desejam?
	Quais os recursos que a escola disponibiliza para a realização das aulas de música?
	Você se sente bem como professor de arte/música?
	Qual a sua relação com a coordenação pedagógica?
	E com os alunos e colegas de trabalho?
	Em relação ao seu local de trabalho, gostaria que falasse sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física • Equipamentos eletrônicos • Instrumentos musicais • Materiais didáticos • Acervo da biblioteca
	Como você seleciona o conteúdo e as atividades que desenvolve?
INÍCIO DA DOCÊNCIA	Quais foram as maiores dificuldades encontradas no início da docência?
	Como enfrentou essas dificuldades?
	A formação recebida foi importante no enfrentamento dessas dificuldades?
	Como percebe que o conhecimento adquirido na graduação em música, colaborou com o seu bem estar no trabalho?
FORMAÇÃO CONTINUADA	Participou ou participa de oficinas, seminários ou workshops na área de música?
	Fez algum curso de Especialização, mestrado ou doutorado?
	Participou ou participa de Congressos regionais e/ou nacionais da área de educação musical ou outra área de música?
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Onde você encontra suporte para desenvolver suas práticas pedagógicas?

	Quais são os desafios e dificuldades que você enfrenta em seu dia a dia como professor de música?
--	---

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O trabalho e o bem-estar do professor de música: os desafios nas escolas de educação básica de Campo Grande-MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello.

Nesta pesquisa pretende-se analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que atuam nas escolas de educação básica de Campo Grande-MS.

Na sua participação você será entrevistado e esse momento será gravado o áudio, para que facilite posteriormente a transcrição dos dados coletados. Após o término da pesquisa, esse material será desgravado.

Nessa entrevista pretende-se identificar as condições de trabalho, os fatores de satisfação e os desafios dos professores de música nas escolas de Campo Grande-MS; bem como a infraestrutura oferecida pelas escolas para as aulas de música.

Nesse mesmo dia em que acontecerá a entrevista semiestruturada, será a aplicação da Escala de Bem-estar Docente (EBED – ANEXO I), que fornecerá dados sobre a satisfação/insatisfação dos professores com o trabalho. Essa escala foi construída a partir do modelo proposto por Rebolo (2012) e está dividida em três partes: a primeira parte é composta por itens sobre dados pessoais e profissionais do professor participante da pesquisa; a segunda parte inclui 24 fatores que correspondem aos quatro componentes básicos do trabalho (atividade laboral, infra estrutural, relacional e socioeconômico) e a terceira parte é composta por uma única pergunta: *Você é feliz no seu trabalho?* É uma escala construída com cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito) que permitirá aos professores expressarem seu nível de satisfação/insatisfação em cada um dos itens.

Espera-se que a análise dos dados mostre as condições de trabalho e infraestrutura oferecida ao professor de música para que ele realize suas práticas, o perfil profissional dos egressos, o valor que vem sendo atribuído à disciplina música no ambiente escolar de algumas escolas de Campo Grande/MS, de que forma ela está inserida na matriz curricular e no cotidiano das escolas e, ainda, como o professor de música lida no seu cotidiano com os desafios da sala de aula. Com vistas a sua formação, espera-se também identificar a contribuição do curso de licenciatura em música da UFMS, para a formação docente desses professores.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello, nos fones (67)9247-4418 ou (67)3211-8360 e ainda pelo e-mail mellojaque@hotmail.com.

Campo Grande, MS, ____de____de 2016

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A - Escala de bem-estar docente (EBED)**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)**

Versão Resumida

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____ Filhos: _____

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em: _____

Tempo de magistério: _____

Situação funcional: () Efetivo () Eventual / Substituto () Temporário () CLT () Outro

Jornada de trabalho: () Parcial/10h. () Parcial/20h () Integral/40h. () Mais de 40h () Outro

Faixa salarial: () R\$ 501 a R\$ 1000 () R\$ 1001 a R\$ 2000 () R\$ 2001 a R\$ 4000 () acima de R\$ 4001

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.
CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. neutro	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)
---------------------------------	---------------------------	------------------	-------------------------	-------------------------------

1. Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
2. Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
3. Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
4. Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
5. Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
6. Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
7. Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
8. Salário	1	2	3	4	5
9. Autonomia	1	2	3	4	5

10. Uso da criatividade	1	2	3	4	5
11. Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
12. Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
13. Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
14. Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
15. Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
16. Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
17. Garantia / estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
18. Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
19. Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
20. Fluxo de informações/Formas de comunicação na escola	1	2	3	4	5
21. Imagem externa e interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
22. Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5
23. Estado geral de tensão (estresse) pessoal	1	2	3	4	5
24. Sensação de bem-estar no trabalho / na escola	1	2	3	4	5

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? _____

Muito Obrigada!