

SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA
TEACHING KNOWLEDGE AND THE FORMATION AND TRAINING OF MUSIC
TEACHERS

Aparecida de Jesus Soares Pereira¹
Waldir Pereira da Silva²

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico que tem como finalidade discutir perspectivas relacionadas aos saberes docentes e à formação do professor de Música, a partir das proposições constantes na Lei 9394/96, enriquecida pelas contribuições teóricas de diversos autores, dentre eles: Charlot (2005), Duarte Júnior (2003), Fonterrada (2008), Giroux (1997), Hypólito (1997), Kuenzer; Caldas (2009), Mateiro (2009), Santos (2011), e Tardif (2002), que abordam aspectos legais relacionados às transformações ocorridas no processo de aquisição de saberes e no desenvolvimento da formação docente para a educação musical. Este artigo está dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais, que enfatizam a necessidade das universidades que oferecem cursos de licenciatura em música revisarem suas estruturas curriculares para a formação de professores, do modo que esses possam realmente atuar como elementos transformadores da sociedade na contemporaneidade.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Formação de Professores. Educação Musical.

ABSTRACT

This work presents a bibliographic study that aims to discuss the prospects related to the teaching knowledge, formation and training of music teachers, stemming from the propositions contained in the Law 9394/96, enriched by the theoretical contributions of several authors, among them: Charlot (2005), Duarte Junior. (2003), Fonterrada (2008), Giroux (1997), Hypólito (1997), Kuenzer; Caldas (2009), Mateiro (2009), Santos (2011), and Tardif (2002), which address the legal aspects relating to the transformations occurred in the knowledge acquisition process and in the development of teacher training for music education. This text is divided into three parts, besides the introduction and the final thoughts that emphasize the need for universities which offer graduation courses in music to revise their curriculum structures for teachers' formation and training, so as music teachers can truly act as transforming elements in society nowadays.

Keywords: Teaching Knowledge. Teacher Formation and Training. Musical Education.

¹ Professora Assistente da Universidade Tocantins
e-mail: cida.soares@uft.edu.br

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins
e-mail: waldir.pereira@uft.edu.br

Introdução

Os saberes servem de base ao ofício do professor e são adquiridos através de conhecimentos, do saber e do fazer pedagógicos, competências e habilidades alcançadas por meio das experiências vivenciadas nos cursos de licenciatura, formação em institutos, escolas normais e formação continuada, dentre outros.

Quanto à competência e qualidade na aquisição de saberes, destacam-se as questões: como identificar tais saberes? Como acontecem nesses contextos? De que forma são utilizados e transmitidos? Levando-se em consideração tais aspectos, principalmente para o reconhecimento profissional do educador musical, procura-se estabelecer relações entre os saberes com as categorias profissionalização e profissionalismo, do saber com condicionantes e o contexto do trabalho, para compreender como acontecem as relações entre sujeitos, saberes e práticas, e como o profissional vai construindo a sua identidade.

O problema que se apresenta, desencadeado há décadas, está relacionado com as deficiências na formação do professor de música diante de leis que não privilegiam uma formação adequada. Com a Lei 11.769/08, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, o problema permanece e se avoluma devido à grande quantidade de escolas em todo o território nacional, e a escassez de profissionais com formação específica para atender a uma demanda em nível nacional. Nesse sentido, as universidades formadoras do educador musical ainda não conseguiram formar professores para atender essa demanda. Diante desse fato, o ensino de música na maioria das escolas de educação brasileiras é ministrado por professores sem habilitação específica.

Questões teóricas sobre saberes docentes e formação de professores

O trabalho docente deve ser um princípio formativo, especificando as bases e as condições de trabalho do professor.

Kuenzer e Caldas (2009), ao destacarem em sua obra os espaços de resistência e desistência como dimensões contraditórias que se manifestam no exercício da prática dos professores, denominados de ‘cuidadores’, que vendem seu trabalho como mercadoria, expõem que

[...] nas atividades dos cuidadores, o estabelecimento de relações, a criação de vínculos, é uma condição necessária; no entanto, como essa relação, na qualidade de trabalho assalariado, é mediada pelo contrato, nunca se realiza satisfatoriamente, criando contradições que não permitem o completo retorno das energias dispendidas no sentido da satisfação; ou seja, o produtor jamais chega a se reconhecer no

produto, como o artesão em sua obra. No final do ano, o aluno sai da escola e o professor raramente terá o retorno do seu trabalho. Assim a relação entre sujeito e objeto nunca se completa, ficando inconclusa a obra, trazendo sofrimento e não realização (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 28).

O trabalho do professor, como mercadoria, em um mundo globalizado e dominado pelo capitalismo, desestimula o fazer docente, principalmente quando este não colhe os frutos de seu trabalho quando os alunos concluem o curso. Nesse sentido, existe uma ruptura nos vínculos estabelecidos na relação professor-aluno. Com isso, também o professor tem perdido o sentido da sua profissão, perdendo-se, portanto, o conceito e o sentido da educação.

Hypólito (1997), em seu discurso e problematização sobre o trabalho docente, diz que

[...] esses estudos dão uma contribuição importante e decisiva para as alternativas possíveis de interpretação do trabalho docente ao ressaltar o caráter ativo dos docentes como sujeitos sociais que, mesmo sofrendo determinações pelas condições materiais a que seu processo de trabalho vem sendo subordinado, podem assumir o papel de agente transformador (HYPÓLITO, 1997, p. 102).

De forma diferente, na visão de Hypólito, apesar do sofrimento, o trabalho docente traz satisfação e realização pessoal. A ideia de reconhecimento está relacionada com a vocação, dom, comprometimento moral, contato com os alunos e reconhecimento dos mesmos.

Pensando na constituição dos saberes e na formação de professores, estabelece-se uma relação entre a teoria e a prática como formas indissociáveis a partir do trabalho. Nessa perspectiva, Tardif ressalta que

[...] na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Com essa colocação, o autor destaca que o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com sua experiência de vida e história profissional, suas relações sociais, de modo particular com os alunos em sala de aula e com os demais segmentos da comunidade escolar. O autor ainda aborda dois perigos: o mentalismo e o sociologismo. O primeiro reduz o saber a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva do indivíduo, seu pensamento individual ou subjetivismo, e o saber dos professores

é um saber social porque é partilhado com outros. Sua posse e utilização repousam sobre um sistema que garante legitimidade e orientam sua definição e utilização. Seus objetos são sociais, evoluem com o tempo e as mudanças sociais. A aprendizagem e o ensino se constroem a partir da história de uma sociedade e suas culturas, e o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. O segundo tende a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, e os priva de toda e qualquer capacidade de conhecimento e transformação de sua própria situação e ação.

Entende-se que o autor, ao apresentar um esboço da problemática do saber docente, procura identificar e definir os diferentes saberes presentes nessa prática, bem como as relações estabelecidas entre os professores e a própria prática docente. Assim, destaca os saberes constitutivos da prática docente: disciplinares, curriculares, experienciais, profissionais, incluindo ciências da educação e pedagogia, opondo-se à visão fabril dos saberes que dá ênfase somente à dimensão da produção. Todo saber implica em um processo de aprendizagem e formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia, além de desenvolver um saber prático com base em experiências cotidianas. As articulações entre prática docente e saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para a prática.

Diante dos novos padrões de trabalho e consumo para a reprodução do capitalismo, há necessidade de uma reforma educacional para reestruturar currículos, com o objetivo de preparar os indivíduos para atuarem neste novo contexto, mas de forma a capacitá-los para que sejam capazes de refletir sobre suas condições e atitudes diante da própria vida, com uma conduta moral e ética com envolvimento e engajamento político. Para isso, necessita-se de um profissional bem formado e íntegro, dotado de conhecimento a partir de situações práticas do seu processo histórico.

Dessa maneira, defende-se uma formação do professor que integre o teórico e o prático como uma perspectiva emancipadora e indissociável, entendida como *práxis* transformadora da realidade, considerando também a materialidade do trabalho docente para transformar essa realidade, tendo-a como uma possibilidade de construir novas práticas.

A função social do professor está ligada à da escola, sendo mediadores no processo de formação dos sujeitos, com o objetivo de garantia da aprendizagem, da aquisição de conhecimentos, de habilidades e valores necessários à socialização, de inserção no mundo

do trabalho, de reflexão crítica e consciente da sua realidade. Portanto, vê-se também o importante e essencial papel da pesquisa no exercício da função docente como forma de produção de conhecimento, conscientizando-se de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, e criando condições para repensá-las e transformá-las.

Percebe-se que o trabalho não dá conta da perspectiva emancipatória devido ao fato de estar ligado à prática. O professor só se reconhece pela prática e pelos aspectos teóricos do seu fazer acadêmico, mas ele só vai se realizar se houver condições para tal, e estas condições implicam tempo, satisfação no trabalho, quantidade de turmas e de alunos, condições de trabalho, recursos tecnológicos, etc.

É preciso entender a prática do professor e a concepção que ele tem de sua prática, procurando transformar as informações adquiridas em conhecimento. A ideia de emancipação vem com a construção da realidade, ligada à teoria e à prática, tentando não adjetivar o nome do professor. Esse fator remete a uma profissionalidade e profissionalização, de modo a não responsabilizar o profissional em questão por diversos atos educacionais, e para que não se corra o risco de uma desprofissionalização, sendo que a sua especificidade é ensinar. Todo esse processo é construído na formação inicial, continuada, na prática e no exercício profissional.

Giroux (1997) destaca o professor como sujeito importante no processo de democratização e transformação do ensino. Sendo assim, o professor deve refletir sobre sua atividade como um trabalho intelectual para ser transformador, e capaz de questionar as posições e condições políticas, econômicas, sociais e também pedagógicas de forma crítica e reflexiva. Por isso, aborda dois problemas que considera importantes para a melhoria da qualidade da atividade docente, incluindo tarefas administrativas, atividades extras e a instrução em sala de aula, a saber:

[...] Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da Educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

A abordagem do autor traz um apelo por mudanças educacionais. Essas mudanças se apresentam aos professores como uma ameaça e desafio. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores

da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude. Ignoram o papel desempenhado pelos professores na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então, sugerem reformas que ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam oferecer. O clima político e ideológico não parece ser favorável para os professores, entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de desenvolverem uma autocrítica em relação à natureza e à finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização.

Considerando os professores como intelectuais transformadores, o autor argumenta que é uma forma de reestruturação e reflexão da natureza da atividade docente, como profissionais reflexivos. Demonstram sua utilidade no sentido de oferecer base teórica para examinar sua atividade docente como forma de trabalho intelectual, esclarecendo também, o papel que estes desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos, culturais e sociais através de suas práticas pedagógicas.

Quanto aos saberes, entende-se que estes devem dialogar com as dimensões da competência, passando também pela dimensão técnica, estética, política e ética. O saber é construído, por isso também é parte integrante na formação cultural. Charlot (2005), contribui neste aspecto, ao considerar o saber como objeto de desejo, tendo o prazer pelo conhecimento que vai bem além da informação, o que parece ser inatingível para a classe popular.

Portanto, as reflexões relacionadas com o saber docente e a formação do professor de música trazem considerações importantes quanto à valorização, satisfação e realização profissional, quanto ao sentido da profissão docente e a importância do professor pesquisador, bem como a relação teoria e prática profissional, que são constituídas na profissionalização e na profissionalidade, que são bases constitutivas da identidade profissional.

Contextualização histórica do processo de formação docente em música no Brasil

Sobre as ações didático-pedagógicas dos professores podemos iniciar destacando o Período Jesuítico (1549-1759) e, mais precisamente, o ano de 1560, quando foram criadas as missões jesuíticas fundadas pelos padres com estrutura para desenvolver a educação musical para os índios, que cultivavam em suas culturas a arte musical com caráter ritualístico e religioso. Os jesuítas trouxeram valores e práticas que exerceram grande influência no conceito de educação no Brasil. Esses valores e práticas influenciaram também a educação musical brasileira (FONTERRADA, 2008). Com os jesuítas, aprendia-se pela prática

exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, para que, aos poucos, o domínio da disciplina fosse se instaurando. A princípio, a música foi utilizada pelos padres para converter os índios à religião católica professada por eles, e, aos poucos, o ensino de música foi sendo transmitido a outras pessoas e grupos dos engenhos e cidades (BUENO, 2011).

Do período colonial até meados do Império, predominou no Brasil o chamado “modelo artesanal” de formação de professores. Segundo Fialho, Castro e Brandenburg (2014, p. 198), esse modelo “se perpetuou por quase todo o século XIX e consistia em uma maior proximidade com os modelos tradicionais e a proposta do método Lancaster. O futuro mestre aprendia as técnicas de trabalho a partir do momento em que auxiliava um professor experiente”, também chamado de professor adjunto. Entende-se, então, que o futuro professor aprendia técnicas, e que o seu trabalho acompanhava a prática de um professor experiente. Segundo Fonterrada (2008), até o século XIX, o ensino de música tinha um caráter prático e ocorria na direta relação entre discípulo e mestre.

No período imperial (1822-1888), o propósito era que a educação musical estivesse voltada para a prática musical nas igrejas, conventos e colégios. Mesmo assim, Vicentini e Lugli (2009, p. 21) afirmam que o período imperial consistiu em um “momento das trevas”, durante o qual não houve esforços de escolarização ou de formação de professores.

Com D. Pedro II surgem as primeiras instituições e sociedades de música, como o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841. Naquela época, o ensino musical privilegiava a formação do instrumentista virtuose e corroborava a tendência ao individualismo que, ainda hoje, pode ser percebida na formação de grande parte dos músicos e educadores musicais.

Apenas nas décadas de 1860 e 1870 aparecem discussões a respeito dos modelos de formação de professores como, por exemplo, o sistema de concursos e a formação na prática com os professores adjuntos, além do modelo de formação institucional por meio das escolas normais (SOARES, 2013). A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946) “assemelhou a organização e duração do Curso Normal às do Curso Secundário, que era constituído de um primeiro ciclo com quatro anos (Ginásio, com destinação acadêmica, sem formação profissional), e de um segundo ciclo de três anos (o Colégio que se dividia em Clássico e Científico)” (BRASIL, 1946).

Os professores que não tinham uma formação específica eram nomeados através de “concurso de nomeação”. Villela (2003) destaca o modo como os professores eram admitidos e a conduta do processo do concurso na época.

[...] não é por acaso que muitas escolas normais se extinguíram ou viveriam de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos diretores dessas escolas vão se referir, constantemente, às dificuldades que encontram para manter um curso [...] quando em contrapartida, pessoas muito despreparadas ascendem ao magistério por concursos que não fazem maiores exigências e, muitas vezes, já têm seus candidatos “esperados” (ficando rotulados como “concursos de palácio”) (VILLELA, 2003, p. 126).

Os concursos denominados de nomeação eram desprovidos de rigor, com caráter protecionista, em que se selecionavam pessoas despreparadas para o exercício da profissão docente devido à escassez de professores habilitados, gerando assim diversos problemas operacionais para os gestores escolares.

Com o intuito de preparar melhor os professores para lecionar nas Escolas Normais secundárias, data-se o registro por meio da iniciativa particular, de um grupo de professores juntamente com o Conselheiro Manoel Francisco Correa para a fundação de uma Escola Normal na Corte (BRASIL, 1873). Com a inauguração da escola, houve a necessidade de preparar os profissionais por meio de um curso pedagógico, de forma gratuita, que contemplasse o ensino teórico e prático para os profissionais da instrução primária. Para tanto, a organização do currículo desse curso durou apenas 01 ano e constava música como disciplina, conforme destaca Soares (2013).

Uma nova tentativa de instituição da Escola Normal surge em 1876 com o Decreto nº 6.379 de 30 de novembro de 1876. Seu Art. 4º diz que o curso seria de três anos, de modo que no 1º ano de instrução moral e religiosa teria, além de outras disciplinas, a inclusão da música vocal em seus princípios gerais; o solfejo; os exercícios graduados sem instrumentos; no 2º e 3º anos, língua nacional, música vocal, solfejo, concerto de vozes, ginástica, e exercícios graduados sem e com instrumento musical. Percebe-se que em todos os três anos de duração do curso, eram ofertadas disciplinas de música, mesmo não tendo professor com formação na área específica. O professor deveria ter o conhecimento das diversas áreas, inclusive de música. O Art. 10º determina que o ensino de música seria feito por um mestre (mestra na escola de professoras) de música vocal.

Segundo Pereira (2012), a formação do professor de música no Brasil, no final do século XIX, sofreu grande influência do modelo conservatorial europeu, que se preocupava com a formação do virtuose, instrumentista ou cantor, com um repertório especificamente

erudito, associado às disciplinas teórico-musicais. Esse modelo de professor reproduzia os seus conhecimentos apenas no ensino do instrumento e/canto. A formação do professor estava voltada para a participação em orquestras e corais que apresentavam concertos de obras com alto grau de dificuldade, inacessível às pessoas que não possuíam formação musical. Tal modelo foi implantado inicialmente no Brasil a partir dos Conservatórios, dos modelos dos cursos de música para as universidades, seguindo o modelo europeu, que oferecia o curso de música, mas centrado na formação desse perfil profissional.

Nesse contexto, Pereira (2012, p. 15) pontua que “a concepção de professor de música mantém o caráter de formação específica e profunda no instrumento/canto, mas agora acrescida de uma disciplina pedagógica – o que revela o início de uma preocupação com a formação didática do professor”. O acréscimo de uma disciplina pedagógica à formação do professor de música aponta para mudanças significativas no processo de formação docente em música. Os músicos cantores e/ou instrumentistas, com conhecimentos práticos ou formados em nível de bacharelado, atuavam como professores de música, porém sem formação pedagógica que os habilitassem para o exercício da docência em música.

Assim, Janibelli (1971) destaca que em 1889 passou-se a exigir formação especializada do professor de música através do Decreto Federal nº 981 de 28 de novembro de 1890, em meio às grandes transformações artísticas e científicas que ocorreram nessa época.

Assim, surge uma série de músicos, professores comprometidos com o ensino da música, dos quais podemos citar alguns: Émile-Jaques Dalcroze, professor no conservatório de Genebra, criador do método eurítmico, um sistema de ensino rítmico musical com base no movimento corporal e na habilidade de escuta. O pedagogo Edgar Willems, aluno de Dalcroze, tinha como aspiração fazer ciência: operar em bases racionais e encontrar as relações entre a música e o homem. Dedicou-se a dois aspectos: o teórico que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana, e a sua correlação também com o som e o prático. Zoltán Kodály foi nacionalista e teve como tarefa a reconstrução da cultura musical húngara. Viu no trabalho de pesquisa, juntamente com uma equipe constituída por músicos, etnomusicólogos e sociólogos, uma oportunidade para a afirmação da cultura húngara. Carl Orff traz princípios que integram linguagens artísticas e tem o ensino baseado no ritmo, movimento e improvisação. Esse método teve aceitação por um grande número de escolas de educação geral e especializadas em música, pois envolve fala, dança e movimento, partindo do ritmo. A proposta pedagógica de John Paynter está relacionada ao ensino de música nas escolas baseado na experiência artística e na criatividade. E por fim, Shinichi Suzuki, que aprendeu a tocar violino como autodidata e, mais tarde, se aperfeiçoou na

Alemanha. O método desenvolvido por ele foi demonstrar que crianças são capazes de desenvolver habilidades necessárias à execução de obras musicais a partir do ensino do instrumento violino.

Corroborando essa ideia, Penna (2011) diz que:

Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino da música, a questionar os modelos tradicionais e “conservatoriais”, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato (PENNA, 2011, p. 17).

Todos os métodos utilizados pelos pedagogos apontam um fator importante: é através da experiência de vida que se tem uma aproximação com a música. Enfatizam também a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música. Esses e outros pedagogos musicais foram, e são ainda hoje, de fundamental importância na formação do professor de música no Brasil, sendo seus métodos utilizados por diversas universidades brasileiras que oferecem o curso de licenciatura em música.

Diante desta realidade, no século XX, o professor Anísio Teixeira, ao trazer a proposta da Escola Nova por meio das ideias de seu mestre John Dewey, acaba por influenciar também a educação brasileira. Dessa forma, “na escola, o ensino da música não iria ser restrito aos talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Na década de 1930, os bacharéis poderiam ter permissão para lecionar no ensino secundário, desde que fosse acrescentado mais um ano de formação com disciplinas pedagógicas para a obtenção da licenciatura.

Em 1930, Getúlio Vargas assume o poder político nacional mudando todo o sistema de governo. Instala-se uma política educacional nacionalista, autoritária, e a música passa a ser utilizada como forma de desenvolver a disciplina, o patriotismo e a coletividade. Destaca-se a figura do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, que implantou o canto orfeônico, importado de um modelo francês e constituído através do Decreto nº 19.891, de 11 de abril de 1931 pela ditadura de Vargas e pelo Estado Novo, que tornava obrigatório o ensino de música para todos os níveis escolares. Em 1932, Villa-Lobos assume a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, que “tinha como atribuição planejar, orientar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade” (PARADA, 2008, p. 177).

Heitor Villa-Lobos implantou cursos de música e introduziu o canto orfeônico nas escolas estaduais, sistematizando o ensino de música nas escolas do Estado de São Paulo e

Rio de Janeiro, baseado no folclore, e que serviu como tema para a formação de uma consciência sociocultural e musical. Seu carisma, aliado ao espírito cívico-patriótico da época, introduziu no currículo das escolas primárias e secundárias do Brasil a obrigatoriedade do ensino de música, que permaneceu por mais de uma década.

Conforme destaca Mariz (2005, p. 27), “Villa-Lobos consolidou a música nacionalista no Brasil, despertou o entusiasmo de sua geração para o opulento folclore pátrio, traçou com linhas vigorosas a brasilidade sonora”. Contribuiu, de forma decisiva para o ensino de música nas escolas, influenciado pelos métodos ativos de educação musical, por estar encantado com a proposta do pedagogo Kódaly, segundo FONTERRADA, 2008. Até os meados dos anos de 1940, o canto ufanista nas escolas públicas brasileiras e a prática pedagógica dos professores de música seguem sem alterações até as mudanças políticas e culturais que começam a ocorrer no Brasil. Sendo assim, o poder do canto orfeônico começa a perder forças em seu processo, com a saída de Heitor Villa-Lobos da SEMA, e com o fim do Estado Novo.

Na década de 1960, o canto orfeônico é substituído pela educação musical devido ao interesse dos músicos da época e aos professores brasileiros, seguidores das práticas metodológicas dos educadores musicais, que revolucionaram o ensino musical europeu desde o início do século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kódally que, não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008).

Nesse mesmo período são criados cursos superiores de formação de professores de Educação Musical com a estrutura do modelo 3+1, que consistia em três anos para o estudo de disciplinas específicas de conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática. De acordo com Pereira (2015), os cursos de licenciatura (fórmula “3+1”) somente vigoraram com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, que apresentaram uma nova estrutura: o curso normal, em conformidade e singularidade com os cursos de nível secundário, dividia-se em dois ciclos, conforme destaca Saviani (2009):

O primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ainda, segundo o autor, os cursos de certa forma,

[...] contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 146).

Percebe-se que os cursos de primeiro ciclo contemplavam as disciplinas de cultura geral, imitando o modelo ginásial e estilo das escolas normais, enquanto o segundo ciclo abrangia os fundamentos da educação e foi reformulado na década de 1930. Assim, as disciplinas do conteúdo específico de música eram justapostas às disciplinas pedagógicas estabelecidas pelo Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação (CFE), conforme destaca Pires (2003).

Nesse período, a comissão estadual de música, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, cria o curso de formação de professores de música. Para ingressar no curso, os alunos eram submetidos a uma prova de seleção para preencher 10 vagas disponibilizadas para a capital, e 20 vagas para o interior do estado de São Paulo. Aos alunos do interior eram oferecidas bolsas de estudo para manterem-se na capital. Com tais investimentos, tinham a oportunidade de estudar música com professores renomados que atuavam em São Paulo. Investia-se na formação do músico, pois se acreditava que para ser educador musical era preciso ser músico. O curso foi impedido de continuidade devido à falta de conquista de sua legalização, impossibilitando muitos alunos de obter diplomas, mesmo estudando por um período de quase quatro anos. Porém, muitos desses alunos tornaram-se músicos atuantes no cenário paulistano e brasileiro (FONTERRADA, 2008). Mesmo atingindo o ensino público apenas indiretamente, segundo relata a mesma autora, a prática dos educadores brasileiros que trabalhavam em escolas especializadas contribuiu para incentivar a prática musical na escola pública, com a substituição do canto orfeônico pela educação musical em 1964.

Nesse período, foram implantados cursos de formação de professores, a princípio na cidade do Rio de Janeiro, e, posteriormente, em São Paulo. Mesmo sendo exigida a frequência dos professores de música, algumas dificuldades impossibilitaram a presença deles nos cursos de formação, destacando-se a distância entre as cidades e a falta de acesso entre elas, em razão de más condições das estradas e, até mesmo, a inexistência delas (FONTERRADA, 2008).

De acordo com Fernandes (2013), a formação de professores para a área de Artes, no que tange à escola regular, ganhou extraordinária ênfase a partir da publicação da Lei nº 5.692/71 que incluía, no Art. 7º, a Educação Artística, uma vez que com a Lei o Brasil teria que dispor de pessoal qualificado para ensinar nas escolas, nos novos parâmetros exigidos, incluindo a Educação Artística. Com a referida Lei, o governo inaugurou em caráter de urgência as licenciaturas. Assim, instauram-se os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior (Lei 7.044 de 1982), que alteraram dispositivos da Lei vigente, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Os cursos de licenciatura tinham duração de quatro anos, tendo em sua estrutura curricular disciplinas comuns nos dois primeiros anos, denominados de licenciatura curta. Ao concluir esse período, o professor de Educação Artística fazia a opção por cursar uma das habilitações disponibilizadas pela IES por mais dois anos, da área específica denominada licenciatura plena.

Nesse período, o ensino da música passa a ser ministrado também por professores sem formação específica, quando era ensinada e tratada como atividade educativa.

De acordo com Duarte Junior,

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um meio de lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de Arte é visto como “pau pra toda obra”, como um “quebra galho”. Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de “decorar” a escola e os “carros alegóricos” para as festividades cívicas (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 81-82).

Sendo assim, as aulas eram confundidas com lazer ou terapia, em que o professor decorava a escola, confeccionava o presente para o dia das mães, dia dos pais, dentre outras comemorações escolares. Nesse caso, a formação do professor era geral, uma espécie de professor polivalente, que, além da música, deveria trabalhar artes plásticas e teatro.

Em 1982, ampliou-se o acesso à escolarização do ensino de primeiro grau, estendido para oito anos, e devido à precariedade da formação de professores, referente ao antigo ensino primário, o governo criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) de nível médio, devido às críticas feitas aos cursos de habilitação para o magistério, com a vigência da lei nº 5.692/71 e, tendo em vista a queda de matrículas nesses cursos. Para Saviani (2009, p. 147) “esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”. Dessa forma, a referida Lei previu que a formação de professores se daria em nível superior, em cursos de licenciatura curta e plena. Nota-se que tal formação

caracterizava-se como insuficiente para os futuros professores atuarem no ensino formal de música, considerando o tempo de duração do curso específico para esta área do conhecimento, bem como a deficiência na estrutura curricular para a formação dos profissionais.

Diante disso, as licenciaturas passam por situações de instabilidade, principalmente com a evasão de licenciandos que migravam para cursos de bacharelado. No caso das licenciaturas em música, existem licenciandos que concluem o curso, mas não querem ser professores de música, preferindo o bacharelado, o que caracteriza de certa forma o enfraquecimento da licenciatura. Nota-se que há uma dissociação entre universidade e escolas de Educação Básica, em que as práticas pedagógicas dos professores não têm se adequado ao contexto cultural dos alunos. Tal realidade incide no resultado do trabalho docente, quando o futuro professor recebe a sua formação profissional no contexto universitário, e encontra uma realidade diferente nas escolas de Educação Básica.

Com a LDB 9.394/96, a formação de professores no Ensino Superior acontece de maneira mais efetiva, pois até então o ensino era realizado por profissionais autodidatas e liberais. Em seu Art. 4º, há a declaração de que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” (BRASIL, 1996), o que já era previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No caso do Brasil, “embora o licenciado seja o especialista qualificado para o ensino da música nas escolas, a LDBEN permite que o professor generalista exerça tal função, e ainda com respaldo legal, o generalista tem somente o curso de Magistério (Normal) de nível médio” (FERNANDES, 2013, p. 43). Entretanto, a LDB 9.394/96, em seu Art. 62 diz que:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Assim, fica claro que a Lei estabelece a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena para atuar na Educação Básica. Fernandes (2013) sugere que

[...] ao invés de criarmos habilitações nos cursos de formação do professor generalista (curso Normal e no curso de Pedagogia) em artes específicas – ou seja, além das habilitações existentes, como Magistério para as séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos etc. – fosse incentivada (alcance e aprimoramento) a formação do licenciado em música e sua presença obrigatória na escola, como o é na Educação Física, pois nenhum professor generalista pode ministrar tal disciplina a não ser um licenciado nesta área. Assim, a presença na escola do professor especialista em cada área da Arte deverá ser obrigatória (FERNANDES, 2013, p.48).

O autor defende a presença obrigatória de um professor licenciado na área específica de música nas escolas, principalmente porque o seu ensino é obrigatório na Educação Básica, dada a sua importância como as demais disciplinas, não concebendo a atuação de professores sem formação específica em música. Entretanto, na vigência da atual lei, resquícios da Educação Artística ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, em que gestores escolares ainda alimentam a ideia de um professor polivalente.

A partir de 2008, novas perspectivas surgiram quanto ao ensino de música nas escolas, que estão relacionadas diretamente com a formação do professor de música. Conforme relata (Santos, 2011, p. 187), a Lei 11.769/2008, que altera a Lei 9.394/96, diz que é obrigatório o ensino de música nas escolas. Nesse período foi construído o perfil de um professor de música que hoje não mais se enquadra no modelo de um educador musical.

Assim, mediante preocupações com a qualidade de formação do educador musical, reforça-se o argumento sobre a importância de se investir em políticas públicas para a formação de professores. No atual contexto econômico brasileiro, as políticas públicas de formação de professores já implementadas estão ameaçadas e, se minimizadas, trarão prejuízos a todo o processo educacional. Hoje, o ensino de música carece de formação mais apropriada dos professores da área como forma de assegurar o seu sucesso. A emergência dos cursos de Pós-Graduação em Artes e em Música contribui de forma decisiva e significativa.

A necessidade de formação específica de um professor de música se dá porque ela é uma linguagem e, para entendê-la, interpretá-la e dar-lhe sentido, é preciso que se aprenda a operar com seus códigos e decifrá-los. Da mesma forma que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso também haver conhecimento específico para a alfabetização através da linguagem musical com suas especificidades.

Saberes docentes e a formação do professor de música

Com relação ao saber docente e à formação do professor de música, esse não difere da formação dos demais professores de outros conteúdos, exceto no que diz respeito aos conteúdos específicos. Segundo Gauthier (2006, p. 20), “Para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental”. Além de sua formação geral, o professor de música deve dominar os saberes teóricos e práticos relacionados à formação docente em música.

Quanto aos saberes teóricos, deve demonstrar conhecimentos de história da música ocidental, história da música brasileira, processos pedagógicos em educação musical, metodologia do ensino da música, teoria musical, análise musical, filosofia e sociologia da música, considerando o professor como um ser social e intelectual.

Referindo-se aos saberes práticos, deve saber executar um instrumento musical, demonstrar conhecimentos de percepção musical, leitura de partitura, ritmos e estilos musicais, solfejo, regência, noções de harmonia tradicional e funcional, além de conhecimentos de música e tecnologia, dentre outros. Como já referido anteriormente, a figura do professor pesquisador deve aparecer também na formação do professor de música, que deve conceber também ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto diz respeito à utilização das novas tecnologias para a formação de professores de música. Especialmente no ensino universitário, as diferentes maneiras de utilizar a tecnologia da informação se apresentam como um desafio a ser superado por professores e universidades para organizar melhor a educação e trabalhar melhor a informação neste início do século XXI, que requer um profissional mais preparado e familiarizado com as novas tecnologias.

Entretanto, existem ainda professores que apresentam certa resistência quanto à utilização de novas tecnologias e a sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Fernandes (2013),

O uso das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) nos cursos e programas de formação de professores, uma vez que as diretrizes curriculares nacionais já recomendam isso, proporciona uma transformação na qualidade da formação dos estudantes e no trabalho de quem forma esses professores, pois oferecem a mediação pedagógica por meio da previsão e implementação de materiais didáticos através da internet. Tal ação faz com que a própria formação e suas concepções de ensino e aprendizagem sejam postas em xeque, haja vista que será um grande desafio para esses professores irem além do aspecto técnico, pois estão associadas a esse fato mudanças profundas na sua metodologia (FERNANDES, 2013, p. 48).

Diante disso, as instituições precisam promover uma formação voltada para essas demandas, conscientizando os futuros profissionais quanto à operacionalização e reflexão de suas práticas pedagógicas no uso dessas tecnologias. É preciso criar novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e produzir conhecimento. Nesse sentido, não se concebe a ideia de um professor de música na contemporaneidade que não utilize esses recursos para desenvolver suas atividades docentes, que se apresentam com novas configurações, constituindo-se em um desafio para a formação do docente em música.

A formação do professor de música deve abranger também as competências inerentes à de um professor-pesquisador. Tais competências vêm sendo defendidas pelos educadores, especialistas de diversas áreas, gestores e formuladores de políticas educacionais, conforme relata André (2006). A formação que se defende não pode ser pensada como um modelo reprodutor da prática docente, mas como um novo modelo em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente, para que o mesmo tenha maior autonomia profissional, liberdade e emancipação.

Considerações Finais

Este trabalho, com base nos referenciais teóricos, teve como pretensão apresentar contribuições quanto aos saberes, competências, habilidades e a importância que deve ser dada à formação de professores para atuar na área de música, reconhecendo que a aquisição dos saberes está diretamente relacionada com todo o processo que integra a sua profissão.

Numa perspectiva dialética, buscou-se relacionar contradições e similaridades existentes no campo da educação de forma geral, com o ensino específico em música, trazendo também especificidades da educação como um todo.

As pesquisas na área da educação musical e a formação de professores trazem perspectivas de melhoria e concretização dessa difícil e necessária tarefa, que é formar profissionais para o ensino de música. Tal tarefa se apresenta como um desafio devido às transformações constantes na contemporaneidade, pois é preciso considerar os contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos de cada licenciando, bem como suas expectativas, que influenciarão na aprendizagem e, conseqüentemente, em sua atuação profissional.

Discutir propostas e perspectivas para a formação de professores de música torna-se um desafio para os educadores musicais na atualidade, considerando que o professor de Educação Artística, isto é, o professor polivalente, não se enquadra mais no perfil profissional de um educador musical na contemporaneidade.

Diante dessas reflexões, percebe-se que, com a aprovação da Lei 11.769/08 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica, apresenta-se como um desafio para pesquisadores e, sobretudo educadores musicais, buscar novos rumos que visem e garantam uma melhor atuação em seu campo de trabalho, favorecendo a aprendizagem e o êxito em suas propostas relacionadas ao ensino de música. O atual contexto educacional brasileiro aponta para a formação de um professor de música que, além da formação geral,

também conheça e decodifique os símbolos musicais, e conceba o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, as propostas de reforma do Ensino Médio apontam para uma diminuição e/ou extinção das aulas de música nas escolas de Educação Básica.

Há que se destacar a necessidade de reformulação das propostas dos Projetos Político-Pedagógicos e dos currículos em música que sejam coerentes com as demandas desta nova proposta, bem como as mudanças que se apresentam constantemente, de forma que sejam compreendidas suas dimensões, reflexiva e democraticamente, havendo condições para a melhoria e a adequação do trabalho do educador musical, que estará socializando os seus conhecimentos e saberes.

Diante do exposto, percebe-se que a universidade, como *lócus* da formação profissional, e, especificamente, as universidades que oferecem cursos de licenciatura em música, precisam atualizar suas estruturas curriculares no sentido de formar educadores musicais que possam atuar de forma transformadora na sociedade contemporânea. Isso implica também que existam políticas públicas para dar possibilidades e suporte ao profissional para exercer suas atividades com dignidade, através de melhorias em sua carreira, além de condições de trabalho, como forma de superação em sua prática pedagógica e satisfação em seu ofício, garantindo ao professor de música uma sólida formação cultural de qualidade, tornando-o cada vez mais um profissional intelectualmente transformador em suas práticas voltadas para a aprendizagem e a formação dos educandos como cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Lições de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do ano de 1873**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1701/000021.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Decreto n. 6.379 de 30 de novembro de 1876. **Coleção das Leis do Império (1808-1889)**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6379-30-novembro-1876-549715-publicacaooriginal-65228-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário oficial da União**, Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. MEC. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 15 de julho de 2014.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da música**. Jundiaí: Keyboard Editora Musical Ltda, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 14 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical: temas selecionados**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; BRANDENBURG, Cristine (Orgs.). **Práticas educativas, memórias e oralidade**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

GAUTHIER, Clermont *et al.* (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JANIBELLI, E. D'Aniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

MARIZ, Vasco. **Villa-Lobos: o homem e a obra**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação,**

registro, orientação, espaços, formação. Teresa Mateiro e Jusamara Souza (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, 2008. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PENNA, Maura. A Função dos métodos e o papel do professor: em questão, como ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente**. (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Conferência realizada no IV Encontro Institucional do Pibid da Unimontes, no dia 21 de agosto de 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. 2003. 162f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85CPAD/disserta_o_parte_i.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abr. 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, Flávia dos Santos. O ensino de matemática na Escola Normal da Corte. (1876-1889). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 128-143, dez./2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.