

**Trajetórias das licenciaturas da UnB:**  
a pesquisa na e sobre a docência



**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Fernando César Lima Leite  
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende  
Carlos José Souza de Alvarenga  
Estevão Chaves de Rezende Martins  
Flávia Millena Biroli Tokarski  
Jorge Madeira Nogueira  
Maria Lidia Bueno Fernandes  
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos  
Sely Maria de Souza Costa  
Verônica Moreira Amado

# **Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência**

Rozana Reigota Naves  
Jeane Cristina Gomes Rotta  
(organizadoras)

EDITORA



**UnB**

**Editora de publicações**  
**Coordenadora de produção editorial**

**Revisão**

**Diagramação**

**Equipe editorial**

Marília Carolina de Moraes Florindo

Luciana Lins Camello Galvão

Marina Mattioni Schardong

Nathalie Letouzé Moreira

Yana Maria Palankof

Cyro Visgueiro Maciel

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte  
desta publicação poderá ser armazenada ou  
reproduzida por qualquer meio sem a autorização  
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a pesquisa na e sobre a  
docência / Rozana Reigota Naves, Jeane Cristina Gomes Rotta  
(organizadoras). – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.  
166 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-021-3

1. Ensino superior. 2. Licenciaturas - Universidade de Brasília.  
3. Prodocência. I. Naves, Rozana Reigota (org.). II. Rotta, Jeane  
Cristina Gomes (org.).

CDU 378

# Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>7</b>
Rozana Reigota Naves e Jeane Cristina Gomes Rotta	
<b>Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção .....</b>	<b>11</b>
Ricardo Gauche e Mauro Luiz Rabelo	
<b>Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília .....</b>	<b>25</b>
Tatiana Fernández e Laura Fraiz-Grijalba	
<b>A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola.....</b>	<b>41</b>
Juliana Eugênia Caixeta, Maria do Amparo de Sousa, Paulo França Santos, Delano Moody Simões da Silva, Luciane Alves Rodrigues, Otávio Augusto Moser Prado, Raimunda Leila José da Silva, Helma Salla, Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus, Rodrigo Alves Xavier e Alexandre Magno Maciel Costa e Brito	
<b>A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música .....</b>	<b>55</b>
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	
<b>Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores .....</b>	<b>85</b>
Jeane Cristina Gomes Rotta, Delano Moody Simões Silva, Franco de Salles Porto e Viviane A. S. Falcomer	
<b>O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas .....</b>	<b>103</b>
Alice Tamie Joko, Edna Gisela Pizarro, Josely Bogo Machado Soncella, Yuki Mukai e Yuko Takano	

**A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia..... 117**

Maria Clarisse Vieira

**Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília ..... 137**

Danilo Nogueira Prata e Cristiano Naibert Chimpliganond

**Posfácio | Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência ..... 155**

Maria Isabel Montandon

**Os autores..... 163**

# **A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música**

*Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo*

## **1. O projeto do curso de Música no programa Prodocência: objetivos e procedimentos**

No Brasil, hoje, a formação de professores está vivenciando momentos críticos diante da situação econômica do país e da redução de verba para a educação, principalmente, no que se refere à continuidade dos projetos propostos no período de 2009 a 2013. Dentre as medidas administrativas tomadas pelo governo na época, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) tiveram uma grande repercussão e impacto nas Instituições de Ensino Superior (IES). Sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e estimulados pela nova política educacional de incentivo à docência, esses programas inovaram nas ações de qualificação e de fomento aos cursos de formação de professores. Nas palavras de Montandon, eles foram criados “[...] especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores” (2012, p. 48). Os programas visavam atender à atual nova legislação de reformulação dos cursos de licenciatura que preconiza, entre outros princípios: a integração entre teoria e prática e entre conhecimentos científicos e didáticos; a prática docente no contexto escolar; a integração universidade e educação básica; o reconhecimento da escola como espaço formativo (BRASIL, 1996, 2002a, 2015).

A publicação de editais de fomentos foi estimulada, principalmente, pela homologação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), atualmente, reformuladas pela Resolução CNE/CP 1/2015 (BRASIL, 2015). As resoluções de 2002 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e a carga horária dos cursos de licenciatura. A promulgação desses documentos provocou um impacto direto na gestão e no desenvolvimento dos

cursos nas IES, principalmente por causa do aumento da carga horária de práticas docentes e de estágio: 800 (oitocentas) horas no total. As IES manifestaram como pontos frágeis para efetivação das diretrizes: a falta de professores qualificados para ministrar a carga horária exigida e as novas demandas de disciplinas; a diversidade de entendimentos sobre o conceito de prática e sua efetivação nos cursos; e o distanciamento da universidade da realidade das escolas. Esses fatores, somados à necessidade de transformar, qualificar e estimular a formação de professores, influenciaram a criação do Pibid e do Prodocência. No Prodocência, o foco foi a reforma curricular dos cursos de licenciatura, sua implantação, acompanhamento e resultados. Montandon (2012) destaca que os projetos do Prodocência visavam à pesquisa no, dos e para os cursos de licenciatura, a fim de identificar problemas, desenvolver soluções e práticas inovadoras e divulgar os resultados. Nesse sentido, os projetos institucionais encaminhados para a Capes apresentavam diferentes abordagens de pesquisa e de ações. Efetivamente, o programa Prodocência deu visibilidade e sustentabilidade para a pesquisa pedagógica voltada para a formação de professores e sua necessidade e relevância para a qualificação da formação em nível superior.

No contexto da Universidade de Brasília (UnB), os cursos de Licenciatura divididos em grupos de trabalho tiveram a liberdade de elaborar projetos específicos para avaliar, reformular e apresentar práticas inovadoras para seus cursos de formação de professores, observando os objetivos da proposta do edital institucional. O projeto Prodocência na UnB adotou como meta conhecer, avaliar e apresentar novas propostas para a qualificação de seus cursos de licenciatura. Assim, como objetivo geral propôs “compreender e qualificar a profissão docente em todos os âmbitos por meio de um processo colaborativo, tendo a prática docente como eixo norteador no diagnóstico e no enfrentamento das fragilidades e das potencialidades dos cursos de formação de professores da Universidade de Brasília” (BRASÍLIA, 2010). Para atingir esse objetivo, cada grupo de trabalho envolvido no projeto institucional se comprometeu-se a investigar os saberes docentes considerados necessários à docência no âmbito de seus cursos, bem como analisar as ações e as práticas que têm sido desenvolvidas para fomentar a aquisição e a mobilização desses saberes e, assim, conseqüentemente, qualificar a formação docente (PILATI et al., 2013).

O projeto do curso de licenciatura em Música no Prodocência apresentou a proposta de investigar a identidade do seu curso, sua história, perfil de aluno e

saberes considerados necessários à docência em música na concepção do currículo do curso e dos professores, alunos egressos e alunos de graduação (AZEVEDO et al., 2013). O objetivo geral adotou a seguinte redação: conhecer o histórico da licenciatura no Departamento de Música, seus objetivos, práticas, concepções e saberes, assim como o perfil do aluno do curso de Licenciatura em Música. O objetivo está associado ao pressuposto de que a formação e a prática docente no ensino superior se constroem e se reconstróem a partir dos sujeitos que participam das escolhas e das decisões pedagógicas na e para a formação dos graduandos. Assim, especificamente, o projeto da Música objetivou: a) realizar um levantamento sobre a trajetória histórica da Licenciatura em Música; b) conhecer a realidade das práticas docentes em música na perspectiva dos alunos egressos e dos professores formadores; c) levantar o perfil dos alunos dos cursos de Música, entre eles, Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Artística/Música, Licenciatura em Música a distância e Bacharelado em Instrumento/Voz, Regência e Composição; d) contribuir para o aprimoramento da formação dos bolsistas do curso de Música por meio da prática de pesquisa, vivência não contemplada no currículo do curso. Durante o desenvolvimento do projeto, participaram da equipe duas professoras da área de educação musical do Departamento de Música, três bolsistas Reuni-Prodocência e um bolsista Pibic.<sup>5,6</sup> O projeto contou ainda com a colaboração de duas professoras do curso de Licenciatura em Música: Delmary Vasconcelos de Abreu e Janaína Sabino.<sup>7</sup>

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com quatro participantes, três ex-professores e uma ex-aluna do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/UnB). Nas memórias dos participantes, traçamos o histórico da constituição da formação de professores de música no MUS/UnB com foco em três momentos relevantes de desenvolvimento do currículo e da identidade do curso: a) o curso de Música no projeto da Universidade de Brasília e os primeiros anos – período 1969 a 1972; b) a educação artística e a formação de professores em Licenciatura em Música – período de transição 1972-2007; c) o curso de Licenciatura em Música e a reformulação curricular – período de 2007 a 2017. Esses

5 Reuni – Programa de Reestruturação da Universidade.-

6 A equipe do Prodocência foi formado pelas professoras coordenadoras do projeto: Denise Cristina Fernandes Scarambone, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo; pelos bolsistas Reuni-Prodocência UnB: Celso Alves Sousa Júnior; Fernando Costa Sousa; Iara Gregório Tristão da Cunha e pelo bolsista Pibic Rafael Miranda.

7 Na época, a professora Janaína Sabino atuava como professora substituta do Departamento de Música. A professora é ex-aluna do Departamento com formação em composição e mestrado em educação musical.

momentos foram definidos de acordo com o relato dos entrevistados. As narrativas dialogam com os currículos dos cursos do MUS/UnB, a literatura que tem discutido a legislação educacional para a formação de professores para Educação Básica e a inclusão da Música na Educação Básica.

## **2. As “vozes” da memória: procedimentos de pesquisa e apresentação dos colaboradores**

Neste tópico, apresentamos os procedimentos utilizados nas entrevistas realizadas com os informantes e os colaboradores da pesquisa: o professor Conrado Jorge Silva De Marco, conhecido como Conrado Silva e as professoras Mércia de Vasconcelos Pinto, Cristina de Souza Grossi e Maura Lúcia Fernandes Penna (ex-aluna), conhecida como Maura Penna.<sup>8</sup> Identificamos os entrevistados como informantes e colaboradores, principalmente porque a história da formação de professores no Departamento de Música aqui relatada é concebida com base em suas memórias. A entrevista narrativa é uma modalidade de entrevista que possibilita ao pesquisador a (re)construção da narrativa e os sentidos dela com base no narrado, no contato pelos informantes (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2002).

A seleção do professor e das professoras foi baseada, principalmente, na relevância de seu trabalho como professores em diferentes momentos da existência do Departamento de Música e da sua importância na configuração do curso atual e da formação de professores de música na cidade. Eles foram idealizadores de princípios e práticas que originaram o curso e dão identidade para ele, em processo contínuo de autoavaliação e autoinvenção. Assim, conhecer a história a partir do ponto de vista de quem a fez é imprescindível para compreender o processo, as transformações e a identidade em constante (re)construção.

É importante destacar que, na época da pesquisa, o professor Conrado Silva e as professoras Mércia Vasconcelos Pinto e Cristina de Sousa Grossi já haviam se aposentado. Consideramos relevante ouvi-los, uma vez que o afastamento das atividades da universidade representava também uma certa dificuldade de contato posterior. Por isso, a pesquisa teve início com esses depoimentos. O mesmo ocorre com a ex-aluna entrevistada, professora Maura Penna. Ela foi a primeira aluna

---

8 Agradecemos a gentileza e a disponibilidade dos informantes desta pesquisa, professor Dr. Conrado Jorge Silva De Marco, professora Dra. Mércia de Vasconcelos Pinto, professora Dra. Cristina de Souza Grossi e a ex-aluna professora Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna, que concordaram em participar desta pesquisa do projeto Prodocência-Música e possibilitaram a construção da história que apresentamos neste capítulo.

egressa convidada, principalmente pela sua importância no cenário da Educação Musical no país. As entrevistas ocorreram no período de 2012 a 2013. Com exceção da professora Maura Penna, que foi entrevistada em 30 de agosto de 2012 durante o Encontro Nacional da Anppom em João Pessoa (Paraíba), onde a professora residia, todas as outras entrevistas foram realizadas em Brasília, no Departamento de Música. Na época, o professor Conrado Silva morava em São Paulo e a professora Cristina Grossi estava de mudança para Londrina.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas literalmente. O material transcrito foi submetido a uma análise temática interpretativa (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2002) que apontou categorias gerais: trajetória de formação; atuação profissional; curso de licenciatura na UnB; música na escola; saberes; contexto sociopolítico.

A seguir, apresentamos a formação e a trajetória profissional dos entrevistados. Os professores Conrado Silva (1940-2014), Mércia de Vasconcelos Pinto e Cristina Grossi foram professores do MUS/UnB em períodos distintos, mas que se sobrepõem, e estiveram ativos, de forma direta ou indireta, nos cursos de formação de professores do departamento.<sup>9</sup> A ex-aluna, professora Maura Penna, estudou no Departamento de Música no final da década de 1970 e, atualmente, é pesquisadora e professora no Departamento de Música da Universidade da Paraíba (UFPB). Seu relato ajuda a traçar o histórico do Departamento e do curso numa época em que não temos muitos registros. As memórias dos informantes são preciosas para compor o mosaico pretendido por esta pesquisa.

O professor Conrado Jorge Silva De Marco (1940-2014), uruguaio de origem, foi contratado pela Universidade de Brasília no fim de 1969, quando seu nome foi indicado pelo compositor Gilberto Mendes. Ele relata que faz parte da segunda geração de professores do MUS/UnB, contratado após a demissão voluntária e histórica de cerca de 200 (duzentos) professores em protesto ao golpe militar de 1964. Entre os professores que se demitiram estavam os compositores do Grupo Música Nova, Damiano Cozella, Régis Duprat e Rogério Duprat, que atuaram no curso de Música no período de 1964 a 1965 (KOLODY, 2014).<sup>10</sup> O professor Conrado Silva divide sua atuação no MUS em dois momentos distintos: no período de 1969 a 1972 e no período de 1992/1993 até sua aposentadoria em 2010. Na UnB,

9 A entrevista do professor Conrado Silva foi realizada dois anos antes de seu falecimento.

10 O Grupo Música Nova, formado por Damiano Cozella, Régis Duprat, Rogério Duprat e Gilberto Mendes, é responsável pelo Manifesto Música Nova, que estimulou o debate e a difusão da música contemporânea no país.

ele atuou também no curso de Arquitetura, na área de Acústica Arquitetônica. No MUS/UnB participou da criação e da consolidação do Departamento de Música, principalmente, na área de Composição Eletroacústica. Sua contribuição para a formação de professores está particularmente relacionada à sua participação e colaboração na disciplina Oficina Básica de Música (OBM) e na inserção da Música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Com relação à OBM, ele ajudou a divulgar e sistematizar essa metodologia de ensino e aprendizagem da música, o que, de certa forma, deu identidade pedagógica ao curso e projetou a UnB no cenário pedagógico-musical nacional e internacional. Na sua vida acadêmica, esteve ativo nas discussões sobre a educação musical no país e, juntamente com o professor Vicente Martinez, do Departamento de Artes Visuais (VIS), colaborou para a inserção das Artes (música, artes visuais e teatro) no PAS/UnB (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). A sua atuação profissional como compositor, educador musical e engenheiro acústico é reconhecida no país e no exterior. Na história da educação musical no Brasil, seu nome é lembrado pelo trabalho inovador da OBM, metodologia responsável pela formação de uma geração de professores de música.

A professora Mércia Vasconcelos Pinto trabalhou no Departamento de Música na década de 1990 até sua aposentadoria em 2010. Nesse período, contribuiu com a formação de professores de forma significativa por meio, principalmente, do diálogo da educação musical com a etnomusicologia e a música popular. No Departamento de Música, foi responsável pelo desenvolvimento de projetos pedagógico-musicais associados às manifestações musicais populares e às comunidades do entorno de Brasília. Sob sua orientação, as experiências de prática de ensino se ampliaram de dentro para fora das “paredes” da universidade. A trajetória pessoal e profissional da professora é marcada pelo seu comprometimento social e político, o que contribuiu para a formação crítico-social e cultural de muitos professores de música em Brasília.

No período de 2002 a 2012, o Departamento de Música pode contar com a colaboração da professora Cristina de Souza Grossi. Ela participou do curso de formação de professores em seu terceiro momento, quando a Licenciatura em Educação Artística estava em reformulação e o curso de Licenciatura em Música estava em processo de estruturação curricular. Sua contribuição foi importante para a consolidação de fundamentos e princípios da educação musical contemporânea com foco no “fazer musical” a partir das tendências teóricas oriundas da Inglaterra e

baseadas na abordagem da Teoria em Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e da Aprendizagem Informal de Lucy Green. A professora Cristina Grossi também participou ativamente da criação do mestrado acadêmico Música em Contexto e da criação do curso de Licenciatura em Música a Distância. Especialista na área de percepção musical, a professora tem publicação significativa na área de educação musical com projeção nacional e internacional. Os projetos pedagógico-musicais que desenvolveu no Departamento de Música marcaram uma geração de professores de música que têm desenvolvido a perspectiva do ensino e aprendizagem musical informal nas escolas de Brasília e em dissertações de mestrado.

A professora Maura Penna, por sua vez, é professora de Educação Musical na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pesquisadora atuante na área com livros e artigos publicados sobre fundamentos e metodologia de ensino e aprendizagem de música, currículo, formação de professores e profissionalização docente em música. Seu nome é reconhecido no cenário nacional e seu trabalho tem influenciado a pesquisa em educação musical e colaborado com a consolidação da área como campo de pesquisa. Consideramos um privilégio contar com sua participação na pesquisa e destacamos a relevância do seu depoimento como aluna, para a composição da memória da formação de professores de música no MUS/UnB.

### **3. O curso de Música no projeto da Universidade de Brasília e os primeiros anos – período de 1969 a 1972**

O curso de Música da UnB nasce como parte do Instituto Central de Artes, que, por sua vez, integrava o curso-tronco da Arquitetura e Urbanismo (ICA-FAU), criado em abril de 1962 por Alcides da Rocha Miranda.<sup>11</sup> Segundo o Plano Diretor da Universidade de Brasília, o ICA visava romper com o academismo herdado da Missão Francesa de 1816 e democratizar o acesso ao ensino de Artes para toda a universidade e comunidade, ou seja, “dar a toda a comunidade universitária e à população de Brasília oportunidade de experiência e apreciação artística” (BRASÍLIA, 1962, s/numeração). O texto referente ao ICA, apesar de curto, apresenta o perfil de formação do instituto: formar plateia mais do que o artista.

[...] Assim, espera a Universidade tornar-se capaz de despertar vocações e incentivar a criatividade e, sobretudo, formar plateias esclarecidas, que

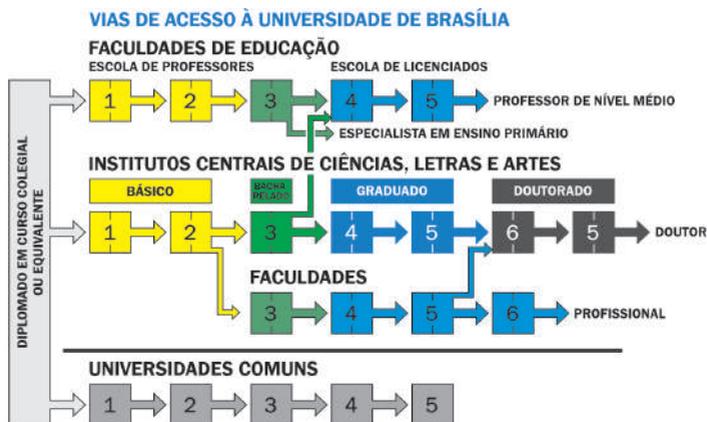
11 O Plano Diretor propôs a criação dos seguintes institutos: Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes.

se façam efetivamente herdeiras do patrimônio artístico da humanidade. Em lugar de montar complexos currículos com a pretensão de formar pintores, musicistas e artistas criadores em outros ramos, a Universidade se empenhará por trazer para o convívio no seu *campus* grandes artistas nacionais e estrangeiros para programas informais de aprimoramento de jovens artistas, selecionados pelo vigor e originalidade revelados em estudos básicos realizados em qualquer centro de formação artística (BRASÍLIA, 1962, s/numeração).

O texto do Plano Diretor destaca a importância da arte na formação humana, particularmente do estudante universitário. Contudo, a formação musical específica em curso de Música (bacharel e licenciatura) também foi efetivada, com proposta defendida pelo maestro Claudio Santoro.<sup>12</sup> Em seu projeto, o compositor defende uma formação musical que oferecesse à comunidade do Distrito Federal instrumentistas, compositores, regentes, pesquisadores e professores de música.

Os cursos do ICA-FAU, como os demais cursos da UnB, apresentavam estrutura curricular formada por um núcleo básico, bacharelado, formação especializada e pós-graduação, conforme a Figura 1.<sup>13</sup>

Figura 1: Estrutura: Cursos do Instituto de Ciências, Letras e Artes



Fonte: Plano Diretor da Universidade de Brasília (BRASIL, 1962)

- 12 Claudio Franco de Sá Santoro (1919-1989). Compositor brasileiro, nascido em Manaus, Amazonas e fundador em 1962, a convite de Darcy Ribeiro, do Departamento de Música da Universidade de Brasília.
- 13 O Plano Diretor da UnB propunha quatro níveis de formação: básico, bacharelado, formação especializada e pós-graduação, nível de doutoramento. O Básico (quatro semestres), estudos introdutórios e base comum para os bacharelados e cursos profissionais nas Faculdades; o Bacharelado acrescenta dois semestres para essa formação (totalizando seis semestres); a formação especializada ou graduação científica com o acréscimo de mais quatro semestres (dez semestres) e a pós-graduação com o acréscimo de mais dois semestres (14 semestres) ao nível de doutoramento (BRASÍLIA, 1962).

Pela estrutura da Figura 1, observa-se que, após o bacharelado (seis semestres iniciais), a formação de professores de música é proposta para se concretizar na Escola de Licenciados na Faculdade de Educação. Após essa formação, o professor de música estaria habilitado para atuar no Ensino Médio. Essa estrutura permite identificar uma ênfase na aquisição de saberes humanísticos, pedagógicos e musicais. No caso dos saberes musicais, a ênfase era dada na formação teórico-musical e instrumental tanto em instrumento/voz como solista quanto em formações de conjuntos musicais. Os saberes pedagógico-musicais não eram objeto de conhecimento na formação musical. Contudo, as disciplinas criadas na época, com foco, principalmente, na experiência e na apreciação artística, na Oficina Básica de Música (OBM) e em Elementos de Linguagem, Estética e História e da Arte (ELEHA), apresentavam características pedagógicas.<sup>14</sup> O professor Conrado Silva (CE - Conrado Silva, 2013, p. 3) destaca a concepção de formação que vigorava no MUS/UnB: direcionada para a formação técnico- instrumental e para o pensar.

Nessa época, então [...], nessa primeira fase, era clara a ideia de composição, de ensinar música. Tinha também que [...] era [...] ensinar os instrumentos. Eram poucos instrumentos que se ensinavam [...] com a perspectiva profissionalizante de criar instrumentistas para as orquestras, para os grupos. Mas, tinha também outra ideia que era [...], se ligava à educação musical, a criar uma forma de o aluno pensar a sua vida. Não era só ensinar a música, mas ensinar de uma certa forma, arte em geral, levava a uma nova forma de pensar, de agir, de entender a vida (CE - Conrado Silva, 2013, p.3 ).

A criação da disciplina Oficina Básica de Música marca a primeira identidade pedagógico-musical do MUS/UnB. O professor Conrado Silva destaca a importância da disciplina para o curso de Música e para a Universidade de Brasília. A disciplina como metodologia de ensino em música tem foco na criatividade, na livre expressão e na música contemporânea. Em seu depoimento, ele destaca o momento de criação da disciplina e seus princípios didáticos.

Então com eles [Emílio Terraza e Nicolau Rossi], acabei desenvolvendo uma metodologia para o ensino da música básica, chamada: Oficina Básica de Música. Que tinha sido de fato inventada no ano anterior [1968] por Terraza e Nicolau, basicamente no qual eu me somei e acabei

14 Ambas as disciplinas permaneceram ativas até a década de 2000. Atualmente, a OBM é uma disciplina obrigatória seletiva para o curso de Licenciatura em Música, e a disciplina ELEHA 3 é ofertada como disciplina obrigatória para o curso de bacharelado e como disciplina optativa para o curso de licenciatura.

trabalhando muito.... desenvolvendo muito uma ideia, que era fazer educação musical a partir da música contemporânea. Isso foi importante. Trabalhei com isso durante os três primeiros anos em que fiquei aqui, na primeira fase brasiliense e chegamos a coisas extremamente interessantes. Era realmente uma forma de fazer música, aprender a fazer música a partir de nada. Sem conhecimentos prévios e que tinha muita ênfase na forma de transmitir ideias contemporâneas através de procedimentos contemporâneos. (CE - Conrado Silva, 2013, p. 2).

Para Conrado Silva, a OBM transcendia os limites do fazer musical. Sua proposta de criação musical e sua influência para a formação do pensamento crítico dos universitários eram revolucionárias. Em seu depoimento, ele destaca o papel transformador da disciplina no curso:

[...] [ A OBM e o pensar a arte] Foi muito importante, porque acabou mostrando que a música não era um bicho de sete cabeças que você tinha que aprender o *dó, ré, mí*. Mas, era muito mais do que isso. Uma forma de pensar e sentir a arte. E quando se sente arte, se sente a vida. É participar da vida. Nossa ideia sempre teve muito a ver com participar, com fazer, né? Tanto que a Oficina Básica de Música é uma oficina realmente pensada pra fazer. Fazer música apesar de não saber nada de música. A ideia era desenvolver procedimentos para fazer música. E esse procedimento tinha muito a ver com a música contemporânea que também se fazia sem instrumentos ou a música eletrônica que se fazia com ruídos e sons eletrônicos, ou seja, era outra forma de entender a música e isso foi muito importante para a Oficina Básica de Música (CE - Conrado Silva, 2013, p. 3).

No contexto das décadas de 1960 e 1970, a liberdade de pensamento e a consciência crítica foram interpretados como pensamento revolucionário e oposição ao regime militar. O professor Conrado Silva relata essa situação e revela que acreditava ser a metodologia da disciplina um dos motivos da sua demissão da Universidade de Brasília em 1972.

[...] A gente nunca fez política. Nem falava de nenhum problema ligado à ditadura ou ligado a partido político. Mas, a gente ajudava a ensinar a pensar e isso era muito perigoso. O fato de eu ser demitido, não tenha dúvida que foi por isso. [...]. Ou seja, quebraram a Oficina de Música, Oficina Básica de Música. Quando retornei... isso na minha volta, vinte anos depois, foi muito mais difícil. [...] Então, não foi tão importante.... [...] Depois dos anos 90, acho que foi mais importante o fato de ser, de ensinar o que tinha sido a música no século XX, né! Grandes mudanças

de critérios, de conceitos musicais, a grande mudança de procedimentos compositivos que eram muito pouco conhecidos aqui, como até hoje são muito pouco conhecidos no Brasil. Verdade seja dita, né. Foi importante (CE – Conrado Silva, 2013, p. 4).

No depoimento acima, o professor Conrado Silva compara as duas fases em que atuou com a OBM na Universidade de Brasília: no período da ditadura e no momento da anistia, quando retornou à UnB. É relevante observar a sua análise do papel da OBM na formação de uma consciência crítica importante para entender a música contemporânea, mas também importante para entender o papel educativo, libertador e transformador da metodologia da disciplina. Se considerarmos a perspectiva educacional de Paulo Freire, podemos inferir que a OBM, conforme relato do professor Conrado Silva, caracterizou uma perspectiva crítica na educação musical. Essa perspectiva é transformada no período seguinte, em 1971, com a homologação da Educação Artística pela LDB 5.692. Ao defender os princípios de criatividade e de interdisciplinaridade, a Educação Artística esvazia o fazer artístico de seu sentido e pensamento crítico. Essa situação será responsável pela prática polivalente na educação artística, que deixou um sentimento de incompatibilidade entre o ensino de música e a escola.

Com relação ao período inicial do curso de música na UnB, destaca-se o caráter inovador e aberto ao pensamento contemporâneo dos músicos que trabalharam no curso de Música e na proposta pedagógico-musical da OBM. A formação de professores no MUS/UnB estava restrita à formação musical. As práticas de ensino e de estágio supervisionado não eram desenvolvidas no curso. Segundo o Plano Diretor (BRASÍLIA, 1962), a Faculdade de Educação deveria cuidar da formação pedagógica e da prática de ensino. Essa situação é aos poucos modificada no curso de Licenciatura em Educação Artística, a ser apresentado no próximo tópico.

#### **4. A Educação Artística e a especificidade da formação de professores em Arte – período de 1972-1996**

Para a Educação Musical Escolar, a homologação da Lei n. 5.692, em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, instituiu a educação artística no currículo escolar e a formação de professores para desenvolvê-la em cursos de Licenciatura Curta (dois anos) e

Licenciatura Plena (quatro anos) (QUEIROZ, 2012).<sup>15,16</sup> A Educação Artística efetivou o ensino polivalente das Artes, ou seja, um único professor para ensinar música, artes plásticas e teatro. Essa prática foi, e ainda é, muito criticada na literatura da área (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012), principalmente porque compromete a especificidade e a identidade do ensino das diferentes modalidades artísticas – música, artes visuais e teatro. Na área de Música, essa prática caracterizou o que os pesquisadores chamaram de “silêncio da música no currículo escolar” (FUKS, 1991). Essa situação provocou um enfraquecimento dos saberes pedagógico-musicais, ainda em desenvolvimento na área educativo musical. Ensinar música deixou de ser uma competência a ser aprendida e a música passou a ocupar outras funções na escola: entretenimento, comemoração de datas festivas escolares, ações de comando e de controle dos alunos, exaltação patriótica, interação social e bem estar emocional (HUMMES, 2004).

A professora Maura Penna, ex-aluna do MUS/UnB, relata essa fase na sua narrativa. Após se formar no Bacharelado em Flauta, ela retorna ao MUS para fazer o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música.

Então, eu voltei pra faculdade pra fazer licenciatura em educação artística com esse sistema [portador de diploma]. Não fiz novo vestibular. Entrei como aluno especial e fui fazendo a licenciatura em educação artística, habilitação música, que tinha muitas disciplinas. [...] Naquela época, naquele formato da primeira fase do curso de educação artística era polivalente. Então eu fiz oficina de artes plásticas, eu fiz oficinas de teatro. Eu gostava muito disso tudo e a gente tinha o básico de humanas. Então, também tinha muitas disciplinas de humanas e, bom, foi bastante interessante... (CE – Maura Penna, 2013, p. 41).

Nessa época, o curso de Licenciatura em Educação Artística na UnB, vinculado ao Instituto de Artes (IdA), tinha três habilitações: Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas.<sup>17</sup> Como relata Maura Penna, para formar o profissional polivalente as habilitações tinham um núcleo comum formado pelas disciplinas Oficina Básica de Música (OBM), Oficina Básica de Artes Plásticas (OBAP) e Oficina Básica de Artes Cênicas (OBAC), Elementos de Linguagem Estética e História da Artes (ELEHA 1, 2 e 3). Essas disciplinas visavam garantir a formação polivalente, mas cada uma delas

---

15 O termo Educação Musical Escolar é utilizado para identificar o ensino de música na Educação Básica (DEL-BEN, 2001; DEL-BEN; HENTSCHKE, 2002).

16 A Lei n. 5.692/1971 complementa a LDB 4.024 de 1961.

17 O Instituto de Artes (IdA) foi criado em 1989 com os departamentos de Música, Artes Visuais, Teatro e Design.

era ofertada em apenas um semestre. O estudante, para se graduar na habilitação escolhida, complementava sua formação com disciplinas específicas de cada área (QUEIROZ, 2012). Essa situação evidenciava a impossibilidade de um único curso capacitar professores para ministrar com propriedade cada uma das três linguagens artísticas.

Somada a essa formação se destaca a formação humanística citada na narrativa da professora Maura Penna. Acreditamos que essa é uma prática herdada do Plano Diretor da UnB (BRASÍLIA, 1962). Essa formação foi importante para a professora. Dentre as disciplinas do curso, ela destaca as disciplinas da formação humanística, psicopedagógicas e da formação musical, enquanto reconhece a deficiência das disciplinas de práticas de ensino e de metodologia de ensino da música.

[...] mas elas tinham um vasto leque de psicologias e de didática. Então, tinha Psicologia da Adolescência, Psicologia da Infância. Aí, eu fiz umas optativas Psicologia da Personalidade. Da Aprendizagem era obrigatória, apesar de ser behaviorista, mas tudo bem, tinha. Aí eu fiz Introdução à Educação, não sei se era optativa. Didática, Estrutura de Funcionamento de 1º e 2º graus. Então, tinha um leque grande da parte pedagógica e da parte de psicologia que hoje em dia eu vejo que meus alunos não têm. [...] A UnB, sem dúvida, me deu uma base musical extremamente boa, não só na flauta, porque o próprio bacharelado..., no bacharelado era obrigatório disciplinas como Prosódia [...] essa parte de métodos [métodos de ensino de música] foi meio fraca e o próprio estágio..., como era Educação Artística.... Na verdade, eu tive um estágio lá na Educação Artística, mas não me lembro se tinha estágio pra música, mas era através do outro departamento [IdA - Visuais] (CE - Maura Penna, 2013, p. 42-43).

A partir da fala da professora Maura Penna, percebemos a ênfase em saberes disciplinares de natureza psicopedagógica e musicais no período da Licenciatura em Educação Artística-Música. No caso dela, os saberes musicais estão vinculados ao Bacharelado em Flauta, que ela cursou antes da licenciatura. As práticas de ensino e o estágio parecem desvinculadas da formação pedagógica, da formação musical e da formação em educação artística.

A professora Maura Penna comenta, ainda, que durante o seu curso de Licenciatura em Educação Artística/Música estava vigente o curso de Licenciatura em Música, formato denominado 3+1, formação específica acrescida de uma

complementação pedagógica, como apresentado no tópico anterior. Na época, os cursos eram ofertados em departamentos distintos: MUS e VIS. Segundo informa o site do IdA, a Administração Central da UnB desmembra o ICA-FAU em 1971, quando o Departamento de Música, com o nome de Departamento de Arte, é incorporado pelo Instituto de Comunicação e Expressão, e o Departamento de Artes Visuais e Cinema passa a denominar-se Departamento de Desenho (DES). Somente em 1988, com a Resolução do Conselho Universitário nº. 017/1988, foi criado oficialmente o Instituto de Artes (IdA), com três departamentos: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música (disponível em: <<http://www.ida.unb.br/o-instituto-de-artes>>). A professora Maura Penna vivenciou esse período de transição e relata essa situação que possibilitou que ela concluísse, na UnB, os cursos de Bacharelado em Instrumento/Flauta; Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Artística-Música.

Aí... lá pelas tantas, eu descobri que a licenciatura em música ainda existia [...] a licenciatura em música, que era o Departamento de Música, e a licenciatura em educação artística, que era com habilitação em Música, mas que era vinculado ao Departamento de Artes [Departamento de Desenho], se eu não me engano. [...] Aí eu vi que juntando o currículo do meu bacharelado com o currículo da minha Licenciatura eu... só faltaria a disciplina de Musicologia para poder ter tudo o que era exigido para licenciatura em música. Então, eu fiz como optativa. [...] Com isso, eu completei todas as exigências da licenciatura em música e, apesar que eu não era aluna do curso, formalmente, eu requisitei a Codesp, se eu não me engano é a Codesp ainda, o meu diploma de licenciatura em música e entrei na lista dos formandos (risos). Então, eu fiquei com três graduações na área de Artes. (CE – Maura Penna, 2013, p. 41).

Em 1988, com a estruturação do Instituto de Artes, o curso de Licenciatura em Educação Artística se consolida nas três habilitações: Música, Artes Plásticas e Teatro. O curso estava vinculado ao Instituto de Artes, mas as disciplinas de Música eram cursadas no MUS/UnB. Na área pedagógico-musical, a disciplina Técnicas de Iniciação Musical (TIM) abordava a metodologia de ensino da música e as disciplinas de estágio complementavam a formação pedagógica. A professora Mércia Pinto relata essa fase na década de 1990, quando ingressa no MUS.

[...] agora, a cadeira pedagógica específica da licenciatura era a TIM [Técnica de Iniciação Musical] e era o estágio que eu coordenava. Quando eu entrei no departamento, tinha um professor lá, o Jacques [Jacques Von Frasunkiewicz] [...] O professor Jacques, ele tinha uma escola, então ele levava as meninas pra dar aula na escola. [...] Quando

eu entrei, o professor Jacques tirou uma licença [...] e aí eu fiquei com as disciplinas dele. [...] Aí, eu peguei, botei elas [as alunas] pra dar estágio na [escola] pública, lá na Ceilândia. Rapaz, eu saia 6 horas da manhã do Departamento. Aí eu botava..., vai pra escola pública, certo? Vai todo mundo pra lá. Menina, foi um choque, nossa senhora! E pra mim também (CE – Mércia Pinto, 2013, p. 25).

Nesse período, o Estágio Supervisionado ocorria em dois semestres: um denominado Estágio Supervisionado em Educação Artística e o outro Estágio Supervisionado em Música. O primeiro estava sob a responsabilidade do Departamento de Artes Visuais, principalmente, e o segundo, sob coordenação do Departamento de Música. A forma como o estágio era desenvolvido dependia da orientação do professor. Em sua narrativa, a professora Mércia aponta a frustração dos/as alunos/as com o trabalho de campo e a dificuldade dela como professora orientadora de estágio para desenvolver a reflexão sobre a prática e o compromisso social dos alunos com o ensino de música na Educação Básica. Em suas palavras, ela enfatiza a preferência dos alunos pelo ensino de instrumento em escola específica:

Nossa! Voltavam [do estágio na Ceilândia] oh, decepcionados, cheios de questionamentos, cheios de decepções, entendeu? E muito agressivos comigo, tá certo? Porque eles não esperavam aquilo, sabe? Quer dizer, eu acho, as angústias de um professor de música, de um instrumento. Não é à toa que um professor prefere dar aula de instrumento e eu também, tá certo? Porque é muito difícil principalmente, hoje em dia, o mundo mudou muito, tá certo? (CE – Mércia Pinto, p. 27).

O conflito entre a formação e a realidade escolar, como relatado pela professora Mércia, somado ao distanciamento da música da Educação Básica são alguns dos aspectos que irão desencadear as mudanças na legislação educacional brasileira, principalmente na formação de professores e, especificamente, no ensino de música na segunda metade da década de 1990.

A reforma da formação de professores se inicia com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN n. 9.394, homologada em 20 de dezembro de 1996) (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Esse marco institucionaliza a defesa da integração teoria-prática e da identidade dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002a). A formação docente passa a exigir uma identidade própria, centrada na profissionalização da docência, seus saberes e ação pedagógica (AZEVEDO, 2007).

Na formação de professores de Música, o ano de 1996 é marcado também pela retirada do termo Educação Artística do texto da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Para a Educação Musical, esse fato foi comemorado tanto como o resgate da identidade da aula de música na escola quanto como o reconhecimento da identidade do professor de música, ou seja, o fim da polivalência institucionalizada pela Educação Artística. Contudo, no texto da lei, a substituição do termo Educação Artística pelo termo Ensino de Artes manteve, implicitamente, uma interpretação ambígua sobre a docência em cada uma das linguagens artísticas. Assim, manteve-se a concepção de polivalência em muitos estados e municípios do país (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Na direção contrária das políticas de estados e municípios, as Instituições de Ensino Superior (IES) reconheceram a especificidade da formação em Arte, reformularam seus currículos, extinguindo o curso de Educação Artística e criando cursos específicos de licenciatura em cada uma das linguagens artísticas. Nesse contexto, o MUS/UnB inicia um processo de debate sobre a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística/Música e a elaboração de um currículo para o curso de Licenciatura em Música.

## **5. O curso de Licenciatura em Música – reformulação curricular e criação de novos cursos, período de 1996 a 2017**

Na área da Educação Musical, a ambiguidade do texto legal apresentada no tópico anterior, levou a uma mobilização nacional pela inclusão da música na Educação Básica e pelo reconhecimento do professor de música, licenciado, para ensinar o conteúdo musical. Nesse contexto, a Lei n. 11.769, homologada em 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), alterou o texto da LDB n. 9.394/1996 para incluir a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte na Educação Básica. Entretanto, o Executivo vetou parte do texto que exigia a formação específica para lecionar música (BRASIL, 2008b). Como analisa Del Ben (2012), o veto gerou polêmica porque reacendeu a questão sobre quem deve ensinar música e qual deve ser sua formação. Na primeira parte do veto, o relator afirma que a exigência de formação específica para ensinar música exclui da docência o músico prático (BRASIL, 2008b). Na segunda parte, o relator argumenta que o Artigo 62 da LDBEN 9.394/1996 delimita a docência na Educação Básica para os profissionais com formação específica: cursos de licenciatura ou, excepcionalmente, de nível médio

para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2008b; DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012). Por esse motivo, não se justificaria que somente a área da Música definisse que o ensino de música deveria ser ministrado por professor com formação específica. O veto representou uma grande decepção para os professores de música que almejavam o reconhecimento de sua profissão e de seus saberes pedagógico-musicais (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

Atualmente, o texto aprovado pela Lei n. 11.769/2008 foi revogado e substituído pelo texto da Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016, que, com relação ao ensino de Arte, regulamenta que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). O texto da Lei n. 13.278/2016 não institui a polivalência, mas indica que o ensino de Arte deve contemplar as quatro linguagens artísticas. Contudo, o texto legal mantém ainda a ambiguidade com relação à especificidade da docência em Arte. Essa tem sido a interpretação do governo do Distrito Federal, por exemplo, que não (re)conhece a especificidade do ensino de música, seus saberes pedagógico-musicais e a necessidade de profissional qualificado para ministrar o conteúdo curricular música. A Portaria n. 132, de 9 de junho de 2014 (BRASÍLIA, 2014), ainda em vigor, explicita nos artigos 2º e 3º quais profissionais devem trabalhar com Música:

Art. 2º Os professores pedagogos, de música e os de arte deverão desenvolver o ensino de música em sala de aula mediante formação continuada, em consonância com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

Art. 3º O ensino de música, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será ministrado pelos professores pedagogos, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pelos professores de arte ou música (BRASÍLIA, 2014).

A questão da atuação do professor pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é regulamentada pela Lei n. 9.394/1996, e a área de educação musical tem se preocupado em qualificar a formação desse professor (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010; ANTUNES, 2010). Contudo, para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a formação de professores é responsabilidade dos cursos de licenciatura em música, que formam professores

de música. Entretanto, a legislação deixa a cargo da autonomia dos estados a especificidade da formação e atuação desse profissional (DEL BEN, 2010; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; QUEIROZ, 2012; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011). Ao regulamentar que o ensino de música poderá ser ministrado por professores de arte ou música, a Portaria n. 132 do Distrito Federal faz uma opção pela interpretação da polivalência, em sentido contrário à abordagem formativa dos cursos de licenciatura em Música, e desqualifica a formação de professores de música e o próprio ensino de música. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) mantém a polivalência na Educação Básica.

Com a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016, que institui as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação, a área de educação musical espera que esse cenário possa ser revertido. O texto da resolução informa, no item IV do parágrafo 1º, que compete às escolas “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (BRASIL, 2016b). A resolução reforça a necessidade de criação de cursos de formação inicial e continuada e também a realização de estágio curricular supervisionado na Educação Básica:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando ao atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [...]

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica; (BRASIL, 2016b).

Diante das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro e, especificamente, do ensino de música, no período de 1996 a 2012, o curso de música da UnB criou dois cursos de formação de professores de música: Licenciatura em Música a Distância (2009) e Licenciatura em Música – Noturno (2010) e realizou a reforma curricular do curso de Licenciatura em Música – Diurno (2012) e a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música.

Diante das mudanças legais e pedagógicas, o MUS/UnB, especificamente, o Grupo de Educação Musical (GEM), constituído pelas professoras Cristina de Souza Grossi, Flávia Motoyama Narita, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo e Maria Isabel Montandon, retoma, em 2007, os trabalhos de reformulação curricular iniciados em 1998.

As mudanças foram lentas, como observa a professora Cristina Grossi, que ingressou no MUS/UnB em 2002 com o propósito de colaborar com a reforma da licenciatura e atuar diretamente na formação de professores de música. A sua entrada no MUS visou ampliar e qualificar a formação de professores. Em sua entrevista, ela relata a situação da prática de ensino no curso, a criação da disciplina Fundamentos de Educação Musical (FEM) e a proposta do projeto de extensão Teoria sem Mistério. Ela destaca a sua participação na construção da identidade docente do curso de Licenciatura em Música e com o objetivo de iniciar a sua colaboração no processo de reflexão e conscientização sobre a docência em música.

[...] Eu vim pra trabalhar nas disciplinas de estágio mesmo. Pelo menos era o que me incumbiram né, e meu concurso foi de educação musical mesmo. [...] Então, mas, aqui, ainda era educação artística, mas foi modificando, deixando mais denso a música e deixando as outras áreas. Então eu peguei muito esse processo de tirar o obrigatório, deixar eletivo, fazer, criar novas disciplinas.

[...] Então, houve uns projetos bacanas e a Isabel, [...] ela abriu uma extensão, que ela chamou na época de Teoria sem Mistério, né. Aí, eu fui atuar e acabou sendo por uns três anos eu acho um campo de estágio.

[...] eu resolvi fazer uma matéria chamada Fundamento da Educação Musical [FEM], que não tinha. Esse Fundamento deu origem aos PEAMs [Prática de Ensino e Aprendizagem da Música] mais pra frente. (CE - Cristina Grossi, 2013, p. 32-33).

Como relata Cristina Grossi, a reforma curricular ocorreu de forma lenta, com alterações gradativas no currículo do curso de Educação Artística/Música até que o

projeto pedagógico dos cursos em elaboração fosse finalizado. Efetivamente, uma reforma só ocorre com a vontade e o compromisso do corpo docente. Como destaca a professora Cristina Grossi, o MUS tem uma tradição de formação instrumental muito forte baseada no modelo conservatorial (QUEIROZ, 2012), o que tem definido a identidade dos cursos de música e um perfil de aluno voltado para a *performance*. Essa concepção está tão impregnada nos cursos de música que dificulta o reconhecimento da identidade da formação de professores de música.

[O perfil do aluno] É muito variado... porque eu acho que a gente [educação musical] conquistou um espaço e as pessoas ganharam um pouco mais de conhecimento da área. Mas, naquela época, quando eu entrei... [...] era um pessoal bastante assim com aquela visão das questões mais assim, da valorização da performance, do tocar. Então era muito importante isso, né. Mesmo o pessoal da educação artística, muitos eram da performance e eram escolhidos na hora de entrar. (CE - Cristina Grossi, 2013, p. 32).

Portanto, transformar essa identidade de *performance* foi e tem sido um desafio do curso de licenciatura em música. Apesar das mudanças legais e da defesa da educação musical escolar, ainda é forte a concepção de que para ser professor de música é necessário ser músico e estar atuando com a *performance* em música. Essas questões de identidade somam-se às questões sobre o que é ser professor e como formar esse professor.

Assim, as discussões para a reforma do curso de licenciatura se fundamentaram na literatura de formação docente da época, que reconhecia o professor como um profissional reflexivo (SCHÖN, 2002; ZEICHNER, 1993), detentor de saberes profissionais e próprios da docência (SHULMAN, 2004; TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998) e pesquisador de sua prática (AZEVEDO, 2007). Na área de música, esses conceitos são debatidos e foram incorporados como princípios para se pensar a formação de professores de música (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; SCARAMBONE, 2009). Dentre os saberes necessários à docência em música destacam-se ainda também os saberes musicais, próprios também da *performance*, o que, no curso de licenciatura em música da UnB, culmina na definição de um perfil de professor-músico e pesquisador. Com base nesse perfil de egresso, o GEM elaborou os currículos dos cursos de Licenciatura em Música, diurno, noturno e a distância.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) atenderam à legislação vigente para a formação de professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Resolução CNE/CES n. 2/2004 (BRASIL, 2004) e às orientações da UnB para cursos de licenciatura. De modo geral, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas observou: a) integração teoria-prática com 420 horas de prática de ensino e 420 horas de estágio; b) inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória; c) identidade docente do curso; d) integração com o bacharelado; e) flexibilidade curricular; f) inclusão de 200 horas de atividades complementares; g) inclusão da disciplina de Iniciação à Pesquisa em Música – (IPM) e de Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC); h) inclusão da disciplina de Projeto de Recital Final.

Para viabilizar os princípios de formação docente e as exigências legais, o currículo para os cursos de Licenciatura em Música – diurno e noturno – adotou uma estrutura disciplinar semelhante, dividida em disciplinas obrigatórias, obrigatórias seletivas, optativas e atividades complementares, distribuídas da seguinte forma: a) Núcleo Músico-Cultural Básico, disciplinas obrigatórias para bacharelado e licenciatura; b) Núcleo Pedagógico, disciplinas obrigatórias, com o Bloco Pedagógico-Musical (Prática de Ensino e Aprendizagem da Música 1, 2, 3; Projeto de Estágio e Prática Docente; Estágio Supervisionado em Música 1, 2 e 3 e Trabalho de Conclusão de Curso) e o Bloco Pedagógico Comum aos cursos de licenciatura da UnB (Organização da Educação Brasileira, Desenvolvimento Psicológico e Educação; Língua de Sinais Brasileira – básico); c) Conteúdo Curricular de Natureza Científico-Cultural, com sete blocos com disciplinas obrigatórias seletivas -- Instrumentos, Sociocultural, Fundamentos da Música, Musicologia, *Performance*, Tecnologia e Pedagógicas; d) Núcleo de Atividades Complementares, regulamentado por resolução própria; e) disciplinas optativas e de Módulo Livre.

O currículo de licenciatura em música criou disciplinas pedagógico-musicais, como as Práticas de Ensino de Aprendizagem da Música (PEAM), Projeto de Estágio e Prática Docente (PEPD), Estágio Supervisionado em Música 3 (ESM), Seminários de Educação Musical (SEM) e outras disciplinas disponibilizadas como disciplinas seletivas, como Canto Suplementar, Violão Suplementar, Percussão Suplementar, História da Música Brasileira, Ritmos Brasileiros, Educação Auditiva dentre outras. A disciplina Oficina Básica de Música (OBM), pela sua importância na história da

educação musical no Brasil, foi mantida como disciplina obrigatória seletiva.

Com relação ao currículo novo e vigente, a professora Cristina Grossi destaca a construção do trabalho nos estágios com o contato direto na escola e o acompanhamento dos alunos:

[...] A gente foi buscando algumas alternativas, né, pra esse campo de estágio, até a gente chegar na escola. [...] e, depois modelo da extensão... a gente.... aí, eu fui pra Escola Parque abrir alguns espaços lá, né, das crianças, atuar. Depois teve um período que a gente também permitia que esses alunos encontrassem espaços. Por exemplo, eu lembro teve um semestre uma aluna minha de estágio, ela conseguiu um espaço numa Escola Classe no Guará com uma turma de primeiro ano. Fomos lá, trabalhamos semestre todo naquela turma, daquela professora. Então, a gente começou a fazer as pontes e a gente ia pra escola todo mundo junto. [...] A gente só não aceitava aula individual aquela prática que eles já tinham né (CE-Cristina Grossi, 2013, p. 33).

Na fala da professora, observa-se a importância da construção de um diálogo entre a escola e a universidade, trabalho que demanda habilidades de interação do orientador, tanto na relação com a escola quanto na relação com os alunos. Segundo Azevedo (2007), essa interação constitui um sistema: professor/a na universidade, professor/a regente na escola e estagiário/a. Na narrativa da professora Cristina Grossi observa-se a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a prática e da autonomia do futuro professor.

[...] Eu acho assim: supervisionar aluno não é impor nada, entendeu? É seguir o fluxo. [...] As interações que a gente cria e as relações de aprendizagem e.... Eu, do que eu sei, da onde eu venho, você cuidar com a qualidade é muito importante. Com a forma de pensar, de você argumentar, de saber, por exemplo o que você tá fazendo: “tem uma lógica? Da onde vem isso? Que ele tenha essa consciência, entendeu? Então, eu cada vez acredito mais no percurso. Eu tô aqui pra servir esse percurso do aluno. [...] Assim, é... no estágio, que eu falo pra os meus alunos também. Então, as crianças querem fazer alguma coisa, você vai lá pra trabalhar pra elas. Não pra você, pelo que você acredita. Então essa negociação, essa inclinação. Há necessidade urgente de se conhecer o outro, entendeu? Pelo menos nessa parte pedagógica. Isso é importante (CE – Cristina Grossi, 2013, p. 36).

Ao comentar sua concepção de estágio, a professora Cristina Grossi delimita os saberes do orientador como mediador da reflexão sobre a prática docente do

licenciando. Nesse sentido, percebe-se uma concepção de formação docente distinta da das fases anteriores do curso de licenciatura. Nessa nova forma de aprender a ensinar, os saberes da prática docente emergem como orientadores das escolhas e das ações dos futuros professores.

Na ocasião em que esta pesquisa se encerrou, com a homologação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que instituiu novas diretrizes para os cursos de formação de professores, com a Reforma do Ensino Médio e com a aprovação parcial da Base Nacional Curricular Comum, novos desafios estavam sendo colocados para a formação de professores de música no país. Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Música tinham até meados de 2018 para reformular seus currículos. Desse modo, no MUS/UnB estava sendo discutida essa reformulação e seu impacto no curso e no quadro docente e esperava-se uma nova fase na história da formação de professores de música do MUS/UnB.

## **Considerações finais e perspectivas futuras**

Iniciamos este capítulo comentando sobre as transformações ocorridas no cenário das políticas educacionais para a formação de professores nas últimas décadas. As novas leis e resoluções do Ministério da Educação, os programas de incentivo à docência e a inclusão da música na Educação Básica têm exigido pensar e (re)pensar a formação de professores de música.

Pesquisas como a que realizamos no Prododência foram fundamentais para qualificar essa formação e avaliar os cursos. Os resultados da pesquisa aqui apresentados descrevem, com base nas narrativas de quatro colaboradores, o processo de consolidação da Licenciatura em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/UnB). Ao refletirmos sobre as falas das professoras e do professor que relatam essa história, observamos a relação intrínseca entre os cursos de licenciatura, e o contexto sociopolítico de cada período e as concepções e trajetórias pessoais e profissionais de cada colaborador. As concepções de docência são construídas com base nessa interação e têm definido a identidade do curso. Acreditamos também que o mercado de trabalho, que não foi objeto deste texto, é um elemento a ser considerado quanto a estrutura curricular dos cursos de música. Além dessa questão, cabe ainda refletir sobre as identidades do aluno ingressante no curso e do aluno egresso (estudos a serem desenvolvidos).

Contudo, do sonho de construir uma universidade inovadora, dinâmica e à frente do seu tempo, observamos a (des)construção do projeto original de curso de Música e a instauração do modelo da polivalência no ensino de Arte, que consegue excluir a música do currículo escolar, situação que ainda vivenciamos vinte anos após a homologação da LDBEN 9394/1996. O fantasma da polivalência no ensino de Arte ainda paira sobre a Educação Básica e sobre a oferta de trabalho para os professores de música. Ainda lutamos para preservar tanto a identidade da formação de professor de música quanto a inserção da música na escola. A nova legislação não transforma o cenário, mas possibilita uma nova reflexão, um novo olhar para a formação de professores de música, como a que fizemos em relação a experiência dos últimos vinte anos dessa formação de professores de música pela UnB, resumidamente descritas neste capítulo.

Ao descrever a história do curso de licenciatura no MUS/UnB, observamos, ainda, a predominância da valorização dos saberes disciplinares, especialmente os musicais, sobre os saberes pedagógico-musicais e os saberes da prática docente. Isso se reflete na identidade do aluno do curso, principalmente quando ele é selecionado por um processo de habilitação específica ainda centrado na escola tradicional de ensino de música. As mudanças precisam ser estruturais, a concepção de professor de música precisa ser (re)construída.

As mudanças nas práticas de estágio curricular supervisionado e o aumento das práticas de ensino no curso são fundamentais para preparar o licenciando para sua atuação profissional. Contudo, ainda são necessários estudos e discussões sobre o processo formativo desses futuros professores. Diante da história do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília aqui apresentada, destacamos a importância da continuidade de pesquisas sobre as práticas de ensino e o estágio curricular supervisionado, bem como sobre o desenvolvimento e a divulgação de metodologias e procedimentos formativos inovadores e efetivamente transformadores. Nesse sentido, destacamos a importância de programas como o Prodência e reiteramos a necessidade de fomento, inclusive para garantir a formação de formadores e sua qualificação.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, L. R. *Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16967/1/2013\\_LarissaRosaAntunes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16967/1/2013_LarissaRosaAntunes.pdf) Acesso em: 09 de junho de 2018.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso*. Porto Alegre:, 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10550>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; SCARAMBONE, D. C. F. O perfil acadêmico dos alunos do Curso de Música da Universidade de Brasília. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais*. João Pessoa:, UFPB, 2013, p.1710-1719. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; SCARAMBONE, D. C. F.; SOUSA JÚNIOR, C. A.; SOUSA, F. C.; CUNHA, I. G. T. da; MIRANDA, R. Ser professor de música. Quem? Que saberes? O perfil acadêmico-profissional e os saberes dos licenciandos do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília. In: NAVES, R. R. (Org.). *Formação de Professores: ação-reflexão-inovação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. p. 217-250. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27/12/1961, p. 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 9 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, p. 27.833-27.841, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/>

fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 7 de outubro 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Texto do Veto. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 19/8/2008, p. 1. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Veto. *Diário Oficial da União*, Seção 1 -- 19/08/2008, p. 3 (Vveto). Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-veto-102350-pl.html>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 12, 4 de dezembro de 2013. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016a. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 3/5/2016, p.1. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 10 de maio de 2016b. Define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília. *Plano Diretor da Universidade de Brasília*. Brasília, 1962.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília, Projeto Institucional Prododência. Formação de Professores: ação – reflexão – inovação. Brasília, 2010. Material impresso.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Portaria 132 de 09 de junho de 2014. Normatiza o Ensino de Música na Educação Básica da rede de ensino público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 120, p. 12, 10/07/2014. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2014/06\\_Junho/DODF%20N%20120%2010-06-2014/Seção01-%20120.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2014/06_Junho/DODF%20N%20120%2010-06-2014/Seção01-%20120.pdf)> Acesso em: 09 de outubro de 2017.

CAPES. Edital MEC/Capes 028/2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 09 de out. de 2017.

DEL-BEN, L. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040>>.

DEL-BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da Abem*, v. 10, n. 7, p. 49--57, 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/431>>.

DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040>>.

FIGUEIREDO, S.; MEURER, R. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n. 11.769/2008. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391>>.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo6.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo6.pdf) Acesso em: 09 de junho de 2018.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, n. 11, p. 17-25, 2004.

JOVILOVITCH, S.; BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Ed.). Trad.: Pedrinho A. Guareschi. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOLOGY, E. Conrado Silva e seu primeiro momento na Universidade de Brasília. *Revista Vortex*, v. 2, n. 2, p. 87--96, 2014.

MONTANDON, I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência. *Revista da Abem*, v. 20, nº. 28, Londrina., Abem, 2012, p. 47-60., 2012.

PILATI, E. N. S.; ROTA, J. C. G.; VIEIRA, M. C.; AZEVEDO, M. C. de C. C.; CASTRO, R. A. C. de; NAVES, R. R. Saberes docentes e formação de professores: questões interdisciplinares. In: NAVES, R. R.; (Org.). *Formação de Professores: ação-reflexão-inovação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. p.13-45, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei n. 11.769/2008. *Revista da Abem*, p. 23--38,

2012. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>>.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCARAMBONE, D. C. F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. 2009. 112 f. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4431/1/2009\\_DeniseCristinaFScarambone.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4431/1/2009_DeniseCristinaFScarambone.pdf)>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa (PT): Dom Quixote; 1992.

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

ZEICKNER, K. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Educa, 1993.