DOI 10.20504/opus2019b2507

Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música

Luciana Del-Ben
Maira Ana Kandler
Joana Lopes Pereira
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS)

Tamar Genz Gaulke
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN)

Ezequiel Carvalho Viapiana
(Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre-RS)

Elaine Martha Daenecke
(Universidade Federal do Pampa, Bagé-RS)

Aline Clissiane Ferreira da Silva
(Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR)

Daniela Cesa Fracasso
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS)

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que teve como objetivo examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música da educação básica e como essas condições podem afetar sua realização com o trabalho. A pesquisa se fundamenta em pressupostos acerca da docência como profissão e da atratividade da carreira docente e no conceito de condições de trabalho docente. Para a coleta de dados foi realizado um *survey*, utilizando o questionário autoadministrado como instrumento de pesquisa, junto a vinte professores(as) de música de escolas de educação básica de Porto Alegre (RS). Os resultados, que permitiram construir um perfil dos(as) participantes, descrever dimensões de seu trabalho e condições para desenvolvê-lo e analisar sua realização com a profissão, apontam para a necessidade de fortalecer o sentido de comunidade profissional, se o que se busca é que a docência de música na educação básica se torne uma profissão mais atrativa.

Palavras-chave: Docência de música na educação básica. Condições de trabalho. Realização profissional. Professores(as) de música.

Music Teaching in Basic Education Schools: A Study of Working Conditions and Professional Fulfilment of Music Teachers

Abstract: This paper presents the results of a research project aimed to investigate the working conditions faced by basic education music teachers and how these conditions can affect their professional fulfilment. The research is based on assumptions regarding teaching as a profession, teaching career attractiveness, and concepts of working conditions for teachers. The research used a survey to collect data through a self-administered questionnaire given to twenty basic education music teachers in schools located in Porto Alegre, Brazil. The results allowed us to construct a profile of the participants, to describe the scope of the teacher's job and the conditions to carry out this job and to analyse the teacher's professional fulfilment. The paper concludes by calling attention to the need to strengthen the sense of professional community if we endeavor to increase the attractiveness of a career in basic education music teaching.

Keywords: Music teaching in basic education; working conditions; professional fulfilment; music teachers.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2507

Submetido em 27/03/2019, aprovado em 15/05/2019.

A docência de música na educação básica tem sido tema recorrentemente abordado pela área de educação musical, como evidenciam, por exemplo, os levantamentos realizados por Fernandes (2006; 2007) e Pires e Dalben (2013). Na literatura recente, são várias as pesquisas que têm contribuído para aprofundarmos nossa compreensão acerca tanto da natureza e da complexidade do trabalho docente em música (ALMEIDA; LOURO, 2016. DEL-BEN et al., 2016. PEREIRA, 2016. MAFFIOLETTI; SANTANA, 2017) quanto de particularidades da formação de professores(as) de música (BELLOCHIO, 2016. MATEIRO, 2012. PEREIRA, 2014. PIRES, 2015). São trabalhos que, a partir de diferentes recortes e perspectivas teórico-metodológicas, contribuem para que se compreenda a docência de música como profissão, que, como tal, envolve uma função específica, socialmente reconhecida; um saber específico, indispensável para o desenvolvimento da atividade; o poder de decisão sobre a atividade e consequente responsabilização social e pública pela mesma; e o pertencimento a um corpo coletivo, "que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima" (ROLDÃO, 2005: 109, grifos da autora).

Entretanto, um aspecto da docência de música como profissão ainda tem recebido pouca atenção da área, qual seja, as condições de trabalho de professores(as) de música da educação básica, que intervêm no que tem se chamado de atratividade da carreira docente. Conforme afirmam Tartuce, Nunes e Almeida (2010: 446),

> A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor, tem-se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. A falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio é discutida tanto em artigos acadêmicos quanto na mídia.

Os fatores associados à pouca atratividade da docência são diversos e incluem a massificação do ensino, as condições de trabalho nas escolas e os baixos salários, além da crescente complexidade da atividade docente e, paralelamente, a diminuição do prestígio social da profissão docente (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Baixos salários e precárias condições de trabalho, além de turmas numerosas e desvalorização do trabalho do(a) professor(a), estão entre os fatores, elencados por estudiosos(as), que tornam as escolas de educação básica um espaço de atuação profissional pouco atrativo para licenciados(as) em Música (MATEIRO; BORGHETTI, 2007. MELLO, 2017. MOTA; FIGUEIREDO, 2012. PENNA, 2002; 2011). Entretanto, essas asserções nem sempre se fundamentam em dados de pesquisa, já que ainda são escassos os estudos na área de educação musical que abordam de modo sistematizado as condições de trabalho de professores(as) de música (MACEDO, 2015. MELLO, 2017). Um desses estudos é o de Mello (2017), que buscou analisar o trabalho e o bem-estar de professores, egressos do curso Música – Educação Musical (licenciatura) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que atuam nas escolas de educação básica em Campo Grande (MS). O foco dessa autora, entretanto, se dirige aos "fatores que interferem no bem-estar ou mal-estar dos professores" (MELLO, 2017: 19), avaliado por meio da Escala de Bem-estar Docente (EBED). Recorremos, então, à literatura da área de educação, que

apresenta uma ampla produção sobre a temática e nos ajudou a melhor definir o que seriam as condições de trabalho de professores(as).

O trabalho docente envolve tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade quanto as condições em que as atividades docentes são realizadas no âmbito escolar. Dessa forma, o trabalho docente consiste no trabalho realizado em sala de aula, mas também compreende o envolvimento do(a) professor(a) no planejamento de atividades, elaboração de propostas político-pedagógicas, discussão coletiva do currículo e da avaliação, além da gestão escolar. Inclui, ainda, formas coletivas de realização do trabalho escolar e a ligação da escola com as famílias e a comunidade. Sendo assim, o trabalho docente amplia o seu campo de compreensão, e, portanto, os estudos a seu respeito tendem a ser mais complexos (DUARTE, 2010. DUARTE et al., 2008. OLIVEIRA, 2004).

As condições de trabalho estão relacionadas aos estados, situações e circunstâncias que são imprescindíveis para que o trabalho seja realizado e desenvolvido (FIDALGO; MACHADO, 2000). Assim, a concepção de condições de trabalho se refere ao conjunto de recursos que envolvem as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza do trabalho. No entanto, as condições de trabalho não estão restritas às condições físicas do local ou à realização do processo de trabalho em si, incluindo, também, as relações sociais e pessoais que envolvem os(as) trabalhadores(as). Como pontuam Oliveira e Vieira (2012a: 156), "é possível considerar que as condições de trabalho são determinadas pelas relações que dizem respeito ao processo de trabalho e ao mercado de trabalho, mais especificamente, às condições de emprego, ou seja, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade".

Unindo os dois conceitos anteriores, temos o conceito de condições de trabalho docente, que se refere à forma como o processo de trabalho está organizado em instituições de ensino. Nesse caso, as condições de trabalho compreendem questões relativas à organização do trabalho, recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, tempos e espaços para o desenvolvimento do trabalho e também formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, remuneração, entre outros aspectos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

A grande maioria dos estudos e pesquisas por nós encontrados trata da profissão docente, sem especificar áreas de formação e/ou atuação dos(as) professores(as), como exemplifica o livro organizado por Oliveira e Vieira (2012b) sobre o trabalho docente em sete estados brasileiros. Apesar da literatura disponível sobre a temática, entendemos que estudos específicos sobre professores(as) de música podem ampliar nossa compreensão sobre a atratividade da docência de música na educação básica como profissão, já que a área parece ter certas particularidades, como procuramos mostrar a seguir.

É recorrente, na literatura da área de educação musical, a percepção de que a música não é devidamente valorizada como componente dos currículos escolares (cf. MACEDO, 2015). Consideramos, ainda, recursos materiais específicos e espaço físico que costumam ser demandados por professores(as) de música para o desenvolvimento de seu trabalho, a presença sonora da música na escola, "invadindo" os vários espaços escolares, a pouca carga horária destinada às aulas de música, que pode fazer com que os(as) professores(as) atuem em várias escolas, além das muitas formas de a música ocupar os tempos e espaços escolares – como

componente curricular, projetos extracurriculares ou de contraturno, em comemorações e eventos escolares, por exemplo –, ao contrário de outros componentes curriculares.

Com base nessas particularidades e na escassez de dados específicos sobre as condições de trabalho de professores(as) de música, e considerando que as condições de trabalho podem tornar a docência de música na educação básica uma profissão pouco atrativa, buscamos, nesta pesquisa[1], examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música que, de alguma forma, foram atraídos para a profissão, e como essas condições podem afetar sua realização com o trabalho. Mais especificamente, buscamos construir um perfil dos(as) professores(as) de música, descrever dimensões de seu trabalho e condições para desenvolvê-lo, e analisar sua relação com a profissão.

Procedimentos metodológicos

Inspirados(as) no trabalho de Oliveira e Vieira (2012b), optamos pelo *survey* como estratégia de pesquisa, utilizando o questionário autoadministrado on-line como técnica de coleta de dados.

A elaboração do questionário foi um longo processo de discussões coletivas realizadas ao longo do segundo semestre de 2015, em que tentamos representar – embora conscientes das limitações dessa representação – o trabalho de professores(as) de música na educação básica. As questões que compuseram o instrumento de pesquisa foram elaboradas tomando como base: o estudo sobre o trabalho docente de Oliveira e Vieira (2012b); o questionário do professor do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, [2011]); o Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010); e, por fim, particularidades da atuação de professores(as) de música em escolas de educação básica, identificadas na literatura. Tentando amenizar limitações dos questionários como instrumento de pesquisa – em que as respostas tendem a trazer muito mais a visão dos(as) pesquisadores(as) que a dos(as) pesquisados(as) –, também incorporamos parte de nossas experiências docentes e de pesquisa e, mais especificamente, a experiência de alguns(mas) de nós que são professores(as) da educação básica, que não era contemplada nos questionários e estudos que analisamos.

Ao final do processo, o questionário foi constituído por 90 questões, organizadas nos seguintes blocos temáticos: dados sociodemográficos; formação acadêmica; atuação dos(as) professores(as) na educação básica; atuação específica como professor(a) de música; estrutura das escolas; salário e renda dos(as) professores(as) de música; outros indicadores das condições de trabalho dos(as) professores(as) de música.

No primeiro semestre de 2016, o questionário foi inserido na plataforma *SurveyMonkey*, e, em seguida, realizamos um estudo-piloto, quando o questionário foi enviado a dez professores(as) de música da educação básica, que, pelo critério de seleção da amostra, apresentado a seguir, não participariam do estudo. Obtivemos resposta de oito desses(as) professores(as). A partir dos

[1] Este trabalho consiste em um subprojeto da pesquisa "Modos de conceber a formação inicial de professores de música na educação básica: um estudo dos conteúdos formativos de cursos de Licenciatura em Música", financiada pelo CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa. Resultados parciais deste subprojeto foram publicados nos anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (DEL-BEN et al., 2017).

comentários desses(as) respondentes, fizemos pequenas alterações no conteúdo das perguntas e algumas correções de redação.

Em seguida, demos início à seleção dos(as) professores(as) de música. Adotamos como critério selecionar somente professores(as) que atuassem com o ensino de música em escolas de educação básica da cidade de Porto Alegre (RS). Como estratégia para chegar aos professores e professoras respondentes, enviamos e-mail para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e para a Coordenadoria Regional da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Paralelamente, fizemos um levantamento de escolas privadas de Porto Alegre e de seus respectivos e-mails de contato. Às escolas identificadas foi enviada mensagem explicando os objetivos da pesquisa e solicitando o contato dos professores e professoras de música. Em resposta aos 72 e-mails enviados às escolas privadas, recebemos somente uma mensagem com o contato do professor de música, que, posteriormente, respondeu ao questionário. Das secretarias estadual e municipal de educação, não obtivemos retorno.

Decidimos, então, mudar a estratégia para recrutamento dos(as) professores(as), adotando a técnica de amostragem bola de neve. Entre novembro de 2016 e março de 2017, enviamos convites, por e-mail, para professores(as) de música por nós conhecidos(as), informando o *link* para responder ao questionário, além de mensagens nas redes sociais (WhatsApp e Facebook). Ao final desse período, 39 professores(as) responderam ao questionário. Entretanto, somente vinte dessas respostas foram consideradas válidas, já que as demais não estavam completas. Os resultados da análise das respostas obtidas, agrupados em categorias, são apresentados a seguir.

Sobre os(as) professores(as) de música

A idade dos(as) vinte professores(as) participantes desta pesquisa varia de 25 a 54 anos: dois(duas) (10%) têm entre 25 e 29 anos; oito (40%), entre 30 e 34 anos, faixa etária mais frequente; três (15%), entre 35 e 39 anos; um(a) (5%), entre 40 e 44 anos; e cinco (25%), entre 50 e 54. Um(a) professor(a) não respondeu à questão. São poucos(as) os(as) jovens, portanto, entre os(as) respondentes, já que, segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Essa característica, entretanto, não é exclusiva do grupo investigado, pois dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que, em 2017, a porcentagem de docentes na educação básica com até 29 anos, em Porto Alegre, era de 12,87% (INEP, 2018).

Sessenta e cinco por cento dos(as) respondentes se identificam como sendo do gênero feminino e 35%, do gênero masculino, confirmando a chamada feminização do magistério, mas contrariando a tendência encontrada em cursos de Licenciatura em Música, em que, segundo estudos recentes, predomina o gênero masculino (cf. GOMES, 2016). Metade dos(as) professores(as) tem filhos(as) e 16 (80%) são casados(as) ou vivem em união estável ou com companheiro(a); três (15%) são solteiros(as) e um(a) (5%), separado(a). Quanto à moradia, 15 professores(as) (75%) declaram ter casa própria.

Em relação à raça/etnia, a maior parte (75%, isto é, 15 professores[as]) se autodeclara branca, enquanto somente 15%, que correspondem a três respondentes, se autodeclaram pardos(as); os(as) demais respondentes indicaram as opções não sei e outro, especificando, nesse último caso, amarelo claro. Essas porcentagens são muito próximas daquelas encontradas por

Gomes (2016) entre egressos dos cursos de Licenciatura em Música de instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná. Nos dois casos, os dados diferem dos da população brasileira, já que, de acordo com o Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população do país era então constituída por 47,73% de brancos, 7,61% de pretos, 43,13% de pardos, 1,09% de amarelos e 0,44% de indígenas.

Em relação à formação, todos(as) os(as) respondentes são licenciados(as). Isso indica que boa parte dos(as) participantes desta pesquisa conseguiu atingir um nível de escolaridade superior ao de seus pais/mães ou responsáveis, já que 50% informaram ter pelo menos um(a) dos(as) pais/mães ou responsáveis com nível superior completo, mas somente três (15%) têm os dois pais/mães ou responsáveis com esse nível de escolaridade.

Metade dos(as) professores(as) participantes se graduou em instituições de ensino superior privadas, e a outra metade, em instituições públicas, todos(as) em cursos presenciais. Dezessete professores(as) (85%) são licenciados(as) em Música, e os(as) demais, em Artes, Pedagogia/Educação Especial ou Dança. Onze dos(as) respondentes (55%) também concluíram cursos de pós-graduação: nove (45%) fizeram especialização, sete (35%), mestrado e um(a) (5%), doutorado. Chama a atenção a presença pouco expressiva da música entre as áreas dos cursos de pós-graduação frequentados. Entre os cursos de especialização constam cursos de Artes/Arte-Educação, com quatro ocorrências, Educação, também com quatro, e História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, com uma; entre os de mestrado, constam as áreas de Educação, com quatro ocorrências, e de Letras, Teologia e Didática da Música, com uma ocorrência cada; o curso de doutorado foi também na área de Teologia.

As porcentagens acima, quando comparadas aos dados divulgados pelo Inep (2018) referentes aos(às) docentes do país e do município de Porto Alegre, no ano de 2017, evidenciam a qualificação da formação dos(as) professores(as) investigados(as) nesta pesquisa, como mostra a Tab. 1.

Nível de escolaridade/Formação acadêmica	Brasil (%)	Porto Alegre (%)	Amostra (%)
Nível Superior	78,34	75,57	100
Graduação			
Com licenciatura	74,18	71,91	100
Sem licenciatura	4,16	3,66	0
Pós-graduação			
Especialização	20,50	30,79	45
Mestrado	2,42	7,84	35
Doutorado	0,56	1,52	5

Tab. 1: Porcentagens de docentes na educação básica por nível de escolaridade/formação acadêmica, no país, no município de Porto Alegre e na amostra da pesquisa. Fonte: elaborado pelos(as) autores(as), com dados do Inep (2018).

Ainda em relação à formação, 19 professores(as) (95%) informaram ter participado de atividades de formação continuada nos últimos 24 meses. Ao contrário do que verificamos em relação aos cursos de pós-graduação, 18 respondentes informaram que essas atividades foram na área de Música/Educação musical e 11 declararam ter frequentado atividades na área de Educação.

A avaliação que os(as) respondentes fazem de sua formação é positiva, já que, tendo em vista as demandas do seu trabalho como professor(a) de música da educação básica, 15 (75%) consideram sua formação adequada e três (15%), muito adequada; somente dois(duas) (10%) avaliaram sua formação como pouco adequada e nenhum(a) como inadequada.

Sobre o trabalho dos(as) professores(as) de música nas escolas

A maior parte dos(as) professores(as) de música que participaram desta pesquisa atua em escolas públicas, como mostra a Tab. 2.

Categoria	Frequência	Porcentagem (%)*
Pública federal	1	5
Pública estadual	1	5
Pública municipal	11	55
Privada	9	45

* Total maior que 100, já que os(as) respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa.

Tab. 2: Categoria administrativa das escolas em que os(as) professores(as) lecionam.

O predomínio de escolas municipais parece justificar a maior frequência de atuação no ensino fundamental, como indica a Tab. 3. Chama a atenção, entretanto, que a maioria dos(as) professores(as) atue nos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que costumam atuar os(as) chamados(as) unidocentes ou professores(as) generalistas. Além disso, é expressiva a porcentagem de professores(as) que lecionam na educação infantil. Somente um(a) respondente atua no ensino médio.

Etapa	Frequência	Porcentagem (%)*
Educação infantil	12	60
Ensino fundamental – anos iniciais	18	90
Ensino fundamental – anos finais	13	65
Ensino médio	1	5

* Total maior que 100, já que os(as) respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa.

Tab. 3: Etapa da educação básica em que os(as) professores(as) lecionam.

Dezesseis (80%) dos vinte professores(as) trabalham em uma única escola e 14 (70%) atuam há mais de três anos na mesma escola, o que nos parece positivo, já que possibilita maior envolvimento com o trabalho e a instituição, o que é facilitado quando não há necessidade de os(as) professores(as) se deslocarem para outras escolas (SOUZA, 2013). Somente seis professores(as) (30%) atuam em um único turno; doze (60%) atuam em dois turnos, e dois(duas) (10%), em três.

O número de turmas em que os(as) respondentes lecionam varia de quatro a 30, sendo que os números mais frequentes foram sete e 12, com três ocorrências cada. Doze professores(as) atendem até 12 turmas e oito atendem de 14 a trinta turmas. A média é 13, e a mediana, 12. Já o número médio de alunos(as) por turma é superior a vinte para 85% dos(as) professores(as), como mostra a Tab. 4. Num exercício especulativo, multiplicando o valor da mediana do número de turmas (12) por 21 alunos, teríamos o atendimento de, pelo menos, 252 alunos(as) por semana. Cabe ressaltar que, conforme parecer exarado em 2002 pelo Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2002), o número recomendado de alunos(as) por turma no ensino fundamental, etapa mais frequente na amostra desta pesquisa, é de até 25 alunos(as) no 1° ano; até 30, do 2° ao 4° anos; e até 35, do 5° ao 8° anos. Já o sindicato que representa os(as) professores(as) do ensino privado do estado (SINPRO/RS) recomenda que as turmas tenham, no máximo, 25 alunos(as) no 1° ano; 28, no 2° e 3° anos; 30, no 4° e 5° anos; 36, no 6° e 7° anos; e 38, no 8° e 9° anos do ensino fundamental (SINPRO/RS, 2016).

Número de alunos(as)	Frequência	Porcentagem (%)
Até 15	1	5
De 16 a 20	2	10
De 21 a 25	10	50
De 26 a 30	6	30
De 31 a 35	1	5
Mais de 36	0	0
Total	20	100

Tab. 4: Número médio de alunos(as) por turma.

Dezoito professores(as) (90%) informaram ter alunos(as) com deficiência nas turmas com que trabalham, sendo que 11 contam com acompanhamento de professor(a)/monitor(a)/auxiliar/estagiário(a) em sala de aula somente às vezes, e sete não têm qualquer acompanhamento, o que pode sobrecarregar seu trabalho em sala de aula.

Todos(as) os(as) docentes que participaram desta pesquisa são professores(as) de música da educação básica, mas, no caso de três deles(as) (15%), as aulas de música por eles(as) ministradas não constituem componente curricular das escolas em que atuam. Aos(Às) 17 docentes (85%) que ensinam música como componente curricular, perguntamos qual era a denominação do componente. Suas respostas, apresentadas na Tab. 5, sinalizam que a maioria

atua com música, o que consideramos positivo, especialmente tendo em vista que, em muitos municípios do estado do Rio Grande do Sul, concursos para professores(as) de artes ou educação artística, e não de música, ainda são predominantes (DEL-BEN et al., 2016).

Denominação	Frequência	Porcentagem (%)*
Música/Educação musical/Arte-educação: música	15	88,23
Arte(s)	9	52,94
Educação artística	3	17,65
Arte-educação	2	11,76
Música e movimento	1	5,88

* Total maior que 100, já que os(as) respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa, tendo sido apresentadas as opções Arte(s), Educação artística, Música, Outro (especifique).

Tab. 5: Denominação do componente curricular em que os(as) professores(as) atuam (N = 17).

A atuação dos(as) professores(as) nas escolas é bastante diversificada. Quatro deles(as) (20%) informaram também lecionar em outra área, disciplina ou componente curricular, tendo sido mencionados teatro, ensino religioso, artes e dança. Além das atividades curriculares, 12 professores(as) (60%) atuam em projetos ou atividades extracurriculares, sendo que as atividades mais frequentes são as oficinas, seguidas por grupos instrumentais e coros/grupos vocais. Metade dos(as) professores(as) informou também atuar em festividades, comemorações, eventos, entre outras atividades promovidas pela escola; sete docentes (35%) o fazem geralmente, dois(duas) (10%), às vezes, e somente um(a) (5%), raramente. No caso de nove professores(as) (45%), essas atividades não estão incluídas na sua carga horária na escola.

Além dessas atividades, 18 professores(as) (90%) informaram sempre participar de reuniões pedagógicas promovidas pela escola, o que sinaliza envolvimento com a instituição escolar; os(as) demais o fazem apenas raramente. Outro indicativo de envolvimento dos(as) professores(as) de música com a instituição, embora menos expressivo, é a participação em projetos colaborativos e/ou interdisciplinares com outros(as) professores(as) da escola: três respondentes (15%) informaram sempre participar desses projetos; seis (30%) participam geralmente; nove (45%), às vezes; e apenas dois(duas) (10%), raramente**.** Treze respondentes (65%) informaram haver outro(a) professor(a) de música nas escolas em que trabalham, o que sugere valorização da área por parte das instituições.

Metade dos(as) respondentes (dez) informou sempre levar atividades do trabalho para serem realizadas em casa; seis (30%) o fazem geralmente, três (15%), às vezes, e somente um(a) (5%), raramente, o que indica sobrecarga de trabalho para a maioria dos(as) professores(as) por nós investigados(as), que pode comprometer não só o desenvolvimento de seu trabalho, como sua qualidade de vida. Essa possível sobrecarga pode ser relacionada à diversidade de atividades, curriculares e extracurriculares, desenvolvidas pelos(as) professores(as) nas escolas e ao número de turmas e alunos(as) que atendem. Entretanto, é preciso ressaltar que somente quatro professores(as) (20%) informaram que um terço de sua carga horária é reservado para a

realização de tarefas extraclasse, como planejamento e preparação de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos, contabilização de frequência de alunos(as) etc., conforme estabelecido em lei. O período reservado a essas tarefas é inferior a um terço da carga horária no caso de dez professores(as) (50%), e seis (30%) informaram não contar com esse tipo de reserva. Dos(as) 14 docentes que têm esse tempo reservado na sua carga horária, somente um(a) o considera suficiente; além disso, metade desses(as) 14 professores(as) considera que a escola não oferece espaço adequado para a realização de atividades extraclasse. A sobrecarga de trabalho pode levar tanto à diminuição do tempo livre fora do trabalho, afetando aspectos da vida particular dos(as) docentes, quanto à "realização do trabalho em condições de estresse", o que pode trazer prejuízo para sua saúde (GOUVÊA, 2016: 209).

Sobre as condições materiais e ambientais de trabalho nas escolas

A avaliação que os(as) professores(as) fazem da estrutura que as escolas lhes oferecem para o desenvolvimento de seu trabalho é mais positiva que negativa. Metade deles(as) considera essa estrutura boa, e um(a) professor(a) (5%) a considera ótima. Para sete professores(as) (35%), a estrutura é regular, e, para dois(duas) (10%), ruim. Nenhum(a) participante avaliou a estrutura disponível como péssima.

Metade dos(as) investigados(as) informou contar com sala específica para suas aulas de música e 65%, com equipamentos específicos, como instrumentos musicais, computadores, equipamentos de som, áudio e vídeo. Dez professores(as) (50%) consideram que os materiais e equipamentos disponibilizados pelas escolas são pouco adequados, enquanto oito (40%) os consideram adequados, e dois(duas) (10%) disseram ser indiferentes. Nenhum(a) respondente assinalou as opções muito adequados ou inadequados. Independentemente da avaliação que fazem desses materiais e equipamentos, nove docentes (45%) informaram sempre utilizar recursos próprios, como instrumentos musicais, equipamentos, livros, CDs e/ou DVDs para a realização de suas atividades nas escolas, e outros(as) nove (45%) o fazem geralmente. Apenas dois(duas) (10%) informaram usar recursos próprios somente às vezes. As opções raramente e nunca não foram assinaladas.

Por fim, a avaliação que os(as) professores(as) fazem das instalações para as aulas de música é mais negativa que positiva: elas são consideradas inadequadas por três professores(as) (15%), pouco adequadas por dez (50%), adequadas por cinco (25%) e muito adequadas somente por um(a) (5%). Um(a) professor(a) informou ser indiferente (5%).

Sobre as relações de trabalho

Os dados referentes ao vínculo empregatício dos(as) professores(as) indicam condições adequadas de trabalho de quase a totalidade da amostra investigada: 12 professores(as) (60%) informaram ser estatutários(as), sete (35%) têm seu vínculo regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e somente um(a) (5%) informou trabalhar por contrato temporário.

Catorze dos(as) professores(as) (70%) também informaram que estão contemplados(as) em plano de carreira. Embora essa seja uma porcentagem expressiva, o que é positivo, ressaltamos que a meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) previa que fosse assegurada, "no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação

básica e superior pública de todos os sistemas de ensino" (BRASIL, 2014). São apenas quatro (20%) os(as) participantes cujas escolas ou redes de ensino em que atuam adotam algum processo de avaliação de desempenho dos(as) professores(as) para além do estágio probatório.

A Tab. 6 informa o salário recebido pelos(as) respondentes como professor(a) da educação básica, incluindo adicionais, abonos, gratificações, dentre outros benefícios.

Faixa salarial	Frequência	Porcentagem (%)
Até 1 salário mínimo	2	10
Mais de 1 a 2 salários mínimos	1	5
Mais de 2 a 3 salários mínimos	6	30
Mais de 3 a 4 salários mínimos	3	15
Mais de 4 a 5 salários mínimos	4	20
Mais de 5 salários mínimos	4	20
Total	20	100

Tab. 6: Salário como professor(a) da educação básica, por faixa, em salários mínimos.

Apenas para fins de comparação, segundo dados do IBGE (2018: 4), em 2016, o rendimento médio mensal real efetivamente recebido, de todos os trabalhos, dos(as) trabalhadores(as) do país, com 14 anos ou mais, foi de R$2.223,00, valor que, em 2016, correspondia a 2,53 salários mínimos. Em 2017, esse rendimento foi de R$2.178,00, valor equivalente a 2,32 salários mínimos. Cabe lembrar, ainda, que o piso salarial do magistério, em 2016, foi fixado em R$2.135,64, equivalentes a 2,43 salários mínimos, passando, em 2017, para R$2.298,80, valor que então correspondia a 2,45 salários mínimos. O piso se refere ao vencimento inicial das carreiras do magistério público para a formação em nível médio, com jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Como se vê na Tab. 6, o salário da maioria dos(as) participantes da pesquisa (55%) é superior a três salários mínimos, acima, portanto, do rendimento médio mensal real do(a) trabalhador(a) brasileiro(a) e do piso salarial do magistério, embora três professores(as) (15%) recebam somente até dois salários. Uma análise mais adequada dos salários informados, entretanto, exige considerar a relação dos salários com outras dimensões do trabalho docente, como carga horária e tempo de experiência profissional.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, 11 (55%) professores(as) informaram trabalhar de 31 a 40 horas; dois(duas) (10%), de 21 a 30 horas; e sete (35%), até 20 horas. Como esperado, os dados da Tab. 7 indicam a tendência de associação de maior carga horária de trabalho a faixas salariais mais altas. Na amostra investigada, entretanto, o salário varia mesmo dentro de cada carga horária de trabalho. Entre os(as) que trabalham de 31 a 40 horas, por exemplo, o salário varia de um salário mínimo até mais de cinco salários mínimos.

Faixa salarial	Carga horária					
	Frequência			Porcentagem (%)		
	Até 20h	21 a 30h	31 a 40h	Até 20h	21 a 30h	31 a 40h
Até 1 salário mínimo	1	0	1	5	0	5
Mais de 1 a 2 salários mínimos	1	0	0	5	0	0
Mais de 2 a 3 salários mínimos	4	1	1	20	5	5
Mais de 3 a 4 salários mínimos	1	0	2	5	0	10
Mais de 4 a 5 salários mínimos	0	1	3	0	5	15
Mais de 5 salários mínimos	0	0	4	0	0	20
Total	7	2	11	35	10	55

Tab. 7: Salário como professor(a) da educação básica, por faixa, em salários mínimos, por carga horária semanal de trabalho.

Em relação à experiência profissional, o tempo de atuação dos(as) participantes da pesquisa como professores(as) da educação básica varia de 1 ano e 5 meses a 25 anos, embora a maioria (55%) tenha menos de cinco anos de atuação. Tomando como base os ciclos de vida profissional de docentes elaborados por Huberman (1995), seis professores(as), com até três anos de experiência, como se vê na Tab. 8, estão na fase inicial da carreira, e cinco, na fase de estabilização. Entre os(as) nove professores(as) que vivem o que Huberman (1995) nomeia como fase de diversificação, dois(duas) têm entre sete e dez anos de experiência; seis, entre 14 e 20 anos de experiência; e um(a), 25 anos de experiência.

Fase da carreira/Anos de experiência	Frequência	Porcentagem (%)
Entrada: até 3	6	30
Estabilização: 4 a 6	5	25
Diversificação: 7 a 25	9	45
Serenidade: 25 a 35	0	0
Desinvestimento: mais de 35	0	0

Tab. 8: Fase da carreira/anos de experiência dos(as) professores(as).

Na Tab. 9, os salários dos(as) professores(as) são relacionados ao seu tempo de experiência profissional. É possível perceber a tendência – também esperada – de que os maiores salários sejam recebidos por professores(as) com mais tempo de atuação profissional: seis (75%) dos oito professores(as) que ganham mais de quatro salários mínimos declaram ter pelo menos sete anos de carreira, enquanto somente dois(duas) (22,2%) daqueles(as) que recebem até três

salários mínimos têm esse tempo de carreira. Entre os nove professores(as) com sete anos ou mais de experiência profissional, seis deles(as) (66,7%) recebem mais de quatro salários mínimos; já entre os(as) seis que têm até três anos de experiência profissional, somente um(a) (16,7%) recebe mais de quatro salários mínimos. Contudo, também em relação ao tempo de serviço, é possível perceber variação das faixas salariais.

Faixa salarial	Anos de experiência					
	Frequência			Porcentagem (%)		
	Até 3	4 a 6	7 a 25	Até 3	4 a 6	7 a 25
Até 1 salário mínimo	1	0	1	5	0	5
Mais de 1 a 2 salários mínimos	1	0	0	5	0	0
Mais de 2 a 3 salários mínimos	2	3	1	10	15	5
Mais de 3 a 4 salários mínimos	1	1	1	5	5	5
Mais de 4 a 5 salários mínimos	1	0	3	5	0	15
Mais de 5 salários mínimos	0	1	3	0	5	15
Total	6	5	9	30	25	45

Tab. 9: Salário como professor(a) da educação básica, por faixa, em salários mínimos, por anos de experiência dos(as) professores(as).

A variação salarial antes ressaltada tem relação com a categoria administrativa das escolas em que trabalham os(as) professores(as) participantes. Entre os(as) que trabalham de 31 a 40 horas, todos(as) os(as) que recebem mais de cinco salários mínimos são vinculados(as) a escolas municipais, assim como dois(duas) dos(as) três que recebem mais de quatro a cinco salários mínimos. Nenhum(a) docente de escolas municipais recebe salário inferior a mais de dois a três salários mínimos, faixa que corresponde, nesse caso, a uma carga semanal de trabalho de até 20 horas. Esse é o salário recebido pelo(a) único(a) participante vinculado(a) à escola estadual, mas para uma carga de trabalho de 31 a 40 horas semanais.

A maior variação salarial, entretanto, é encontrada entre os(as) professores(as) de escolas privadas. Entre os(as) que trabalham de 31 a 40 horas semanais, encontramos três faixas salariais: dois(duas) docentes recebem mais de três a quatro salários mínimos, sendo que um(a) tem 14 anos de experiência, e o(a) outro(a), apenas 1 ano e 6 meses; um(a) docente com 16 anos de experiência informa receber somente até 1 salário mínimo. Esses dados parecem refletir as diferenças salariais entre as escolas privadas do município de Porto Alegre. Segundo dados do Sinpro/RS, em 2018, o valor da hora-aula na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental variava entre R$ 15,79 e R$ 41,18, sendo o piso salarial de R$ 15,78; nos anos finais do ensino fundamental, com piso de R$ 16,82, o valor da hora-aula ia de R$ 17,07 a R$ 42,45; e no ensino médio, com piso de R$ 22,40, de R$ 22,72 a R$ 53,35 (SINPRO/RS, 2018). Essa variação salarial, tanto numa mesma categoria administrativa quanto entre categorias

administrativas, pode dificultar a construção, pelos(as) professores(as), do sentimento de pertencimento a um coletivo profissional (ROLDÃO, 2005).

Considerando a variação salarial identificada, buscamos comparar, proporcionalmente, os salários informados pelos(as) professores(as) investigados(as) com os apresentados pelo Inep, em estudo que calculou a remuneração mensal, padronizada para uma carga horária de 40 horas semanais, dos(as) docentes em exercício em sala de aula, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), com base em dados referentes ao ano de 2014 (INEP, 2017)[2]. Verificamos que, consideradas as categorias administrativas das escolas e a carga horária semanal de trabalho, somente três professores(as) (15%) recebem salários inferiores às remunerações médias mensais do país; nove professores(as) (45%) recebem salários dentro da média nacional, e oito (40%), acima da média nacional. Apesar disso, a maioria dos(as) participantes não está satisfeita com seu salário como professor(a), já que três (15%) informaram estar insatisfeitos(as) e oito (40%), pouco satisfeitos(as); nove professores(as) (45%) se sentem satisfeitos(as) e nenhum(a) se sente muito satisfeito(a) ou indiferente. Todos(as) que se dizem insatisfeitos(as) atuam em escolas privadas, mas a falta de satisfação com o salário não é exclusiva aos(às) docentes dessas escolas, já que 75% dos(as) pouco satisfeitos(as) atuam na rede municipal, que, como mencionado, paga, em média, os salários mais altos na amostra investigada. Especulamos que, independentemente da categoria administrativa das escolas, a não satisfação da maioria dos(as) participantes desta pesquisa com o salário pode estar relacionada com o fato de, como indicam estudos diversos (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016. OLIVEIRA et al., 2015), professores(as) receberem salários menores que outros(as) profissionais com formação e jornada de trabalho equivalentes, sendo uma das metas do PNE que esses salários sejam equiparados até 2020 (BRASIL, 2014), já que a remuneração é aspecto fundamental "para a profissionalização da atividade docente e inserção/manutenção do professor no mercado de trabalho em condições adequadas" (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016: 5).

Além de atuarem como professores(as) da educação básica, 14 dos(as) respondentes (70%) informaram exercer outra atividade que contribui para sua renda pessoal. Doze deles(as) atuam em outras atividades na área de música, sendo as mais frequentes a atuação como músico(musicista) (sete ocorrências), como professor(a) em escola de música (quatro ocorrências) e como professor(a) particular (quatro ocorrências). A renda mensal total desses(as) respondentes, considerando seu salário como professor(a) da educação básica e outras fontes de renda, é apresentada na Tab. 10.

[2] Para fins de comparação, os valores apresentados no estudo do Inep (2017) referentes à remuneração média mensal de professores(as) com formação superior no país, ponderada pela carga horária e padronizada para 40 horas semanais, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), foram divididos pelo valor do salário mínimo vigente em 2014 (R$ 724,00) e, posteriormente, divididos por 40, chegando ao valor do salário por hora, em salários mínimos. O valor da hora foi, então, multiplicado pelo número de horas de trabalho semanal, conforme as faixas adotadas neste trabalho: até 20h, de 21 a 30h e de 31 a 40h. Por exemplo: a remuneração média mensal ponderada pela carga horária e padronizada para 40 horas semanais de professores(as) com formação superior que atuavam nas redes estaduais de ensino do país, em 2014, foi de R$ 3.572,70, valor que correspondia a 4,93 salários mínimos mensais ou 0,12 salário mínimo por hora. Assim, consideramos que docentes que trabalhassem até 20h receberiam, em média, até 2,4 salários mínimos, enquanto os(as) que trabalhassem de 21 a 30h receberiam entre 2,52 e 3,6 salários mínimos, e os(as) que trabalhassem de 31 a 40h receberiam de 3,72 a 4,8 salários mínimos. O(A) único(a) participante de nossa pesquisa vinculado(a) à rede estadual de ensino informou receber de 2 a 3 salários mínimos para uma jornada de trabalho de 31 a 40 horas semanais. Seu salário, portanto, é inferior à remuneração média mensal nacional de professores(as) das redes estaduais de ensino do país.

Faixa salarial	Frequência	Porcentagem (%)
Até 1 salário mínimo	0	0
Mais de 1 a 2 salários mínimos	2	14,29
Mais de 2 a 3 salários mínimos	0	0
Mais de 3 a 4 salários mínimos	4	28,57
Mais de 4 a 5 salários mínimos	3	21,43
Mais de 5 salários mínimos	5	35,71
Total	14	100

Tab. 10: Renda mensal total, por faixa, em salários mínimos, dos(as) professores(as) que exercem outras atividades além da docência de música na educação básica.

Como mostra a Tab. 10, não há respondentes que recebam até 1 salário mínimo, ao contrário do que se verifica na Tab. 6. Enquanto entre os(as) respondentes que atuam somente como professor(a) da educação básica a faixa salarial com maior frequência é a que vai de mais de dois a três salários mínimos, entre os(as) que também exercem outras atividades, a faixa mais frequente é a de mais de cinco salários mínimos. A porcentagem de respondentes que recebem mais de três salários mínimos sobe de 55%, quando se considera somente o salário como professor(a) da educação básica, para 85,71%, quando também se considera a renda proveniente de outras atividades profissionais. Essa comparação sinaliza aumento expressivo de renda com a ampliação das atividades profissionais exercidas.

Entretanto, o exercício de outras atividades profissionais, além da docência na educação básica, não parece ocorrer somente como estratégia para aumento de renda, já que, embora 55% dos(as) respondentes se sintam pouco satisfeitos(as) ou insatisfeitos(as) com seu salário como professor(a), a porcentagem dos(as) que exercem outras atividades é de 70%, sugerindo que esse exercício pode ser uma escolha profissional, o que sinaliza, especificamente para os(as) que atuam somente na área de música, para um perfil laboral diversificado, no sentido de não ser definido somente pela docência de música na educação básica, mas também pela docência de música em outros espaços e/ou pela atuação como músico(musicista) (cf. GOMES, 2016).

Sobre condições gerais de vida dos(as) professores(as)

Com base nos temas abordados nos estudos sobre condições de trabalho, procuramos, também, nos aproximar de alguns aspectos relacionados às "condições gerais de vida" (MARQUEZE; MORENO, 2005: 77) dos(as) professores(as) de música, como saúde, lazer, convivência social e atualização cultural, tendo em vista que um dos fatores que podem levar à insatisfação no trabalho, e também ao estresse, é "a interferência do trabalho na vida particular" (MARQUEZE; MORENO, 2005: 72).

Seis, isto é, 30% dos(as) participantes informaram que estiveram afastados(as) por licença médica durante algum período nos últimos 24 meses. Embora a maioria dos(as) docentes por nós

investigados(as) não tenha se afastado, ressaltamos que quase um terço desses(as) profissionais teve problemas de saúde nos últimos dois anos, o que é preocupante. Apenas para fins de comparação, conforme resultados – apresentados por Gouvêa (2016: 209) – de estudo sobre a saúde do(a) trabalhador(a) da educação conduzido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2003, em uma amostra de 4.565 educadores(as), 30,4% deles(as) relataram problemas de saúde e 22,6% estiveram em licença médica, porcentagens consideradas expressivas pela autora.

Por outro lado, nos pareceu positivo o fato de todos(as) os(as) participantes terem informado realizar atividades diversas em suas horas de lazer. Encontrar amigos(as) e/ou familiares foi a opção que registrou maior frequência, seguida da opção assistir a apresentações teatrais, musicais e de dança, como mostra a Tab. 11.

Atividade	Frequência	Porcentagem (%)*
Ir ao cinema/Assistir a filmes	12	60
Visitar museus	5	25
Assistir a apresentações teatrais, musicais, de dança	14	70
Assistir a programas de televisão	7	35
Encontrar amigos(as) e/ou familiares	16	80
Frequentar bares e/ou restaurantes	10	50
Outras atividades	10	50

* Total maior que 100, já que os(as) respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa.

Tab. 11: Atividades realizadas pelos(as) professores(as) em suas horas de lazer.

Os(As) dez respondentes que informaram realizar outras atividades indicaram atividades diversas, como leitura, jardinagem, jogos, esportes e escutar música, mas três deles(as) informaram usar suas horas de lazer, ao menos parcialmente, para trabalhar e estudar. A leitura está presente no tempo livre de todos(as) os(as) respondentes: 17 deles(as) (85%) informaram ler sites da internet; 15 (75%), livros; dez (50%), revistas de divulgação científica/cultural; cinco (25%), jornais; e cinco (25%), revistas de informação geral.

Um último aspecto por nós examinado referente a condições gerais de vida dos(as) professores(as) foi o tempo médio de deslocamento de sua casa até o trabalho, fator que, por afetar a jornada cotidiana do(a) trabalhador(a), "exerce uma influência indireta, mas significativa, sobre [seu] bem-estar" (PERO; STEFANELLI, 2015: 368). Para 11 (55%) dos(as) participantes, esse tempo é de até 30 minutos, sendo que seis deles(as) informaram levar até 15 minutos para se deslocar até a escola; três (15%) gastam mais de 30 minutos, mas menos de uma hora: um(a) gasta 35 minutos, outro(a), 45, e outro(a), 50; outros(as) quatro docentes gastam entre 60 e 90 minutos e outros(as) dois(duas), 120 minutos, totalizando seis docentes (30%) cujo tempo médio de deslocamento até o trabalho é igual ou superior a uma hora. Doze (60%) dos(as) professores(as) informaram utilizar transporte público coletivo para realizar esse deslocamento,

enquanto nove (45%) utilizam veículo particular, e quatro (20%) fazem esse deslocamento a pé[3]. Dois(duas) professores(as) se deslocam por meio de carona com colega ou táxi. Esses dados, a nosso ver, indicam condições adequadas em termos de deslocamento para a maioria dos(as) participantes, principalmente tendo em vista que Porto Alegre tem população estimada de 1.479.101 habitantes e área de 496,682 km² (IBGE, s/d).

Sobre a relação com o trabalho

Considerando que nosso ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a ideia de que as condições de trabalho podem tornar a docência de música na educação básica uma profissão pouco atrativa, também procuramos examinar como os(as) professores(as) de música se sentem em relação ao seu trabalho, perguntando-lhes se sentiam-se realizados profissionalmente, se sentiam-se reconhecidos(as) socialmente como professores(as) e se pensavam em mudar de profissão.

As respostas indicam que a maioria (75%) se sente realizada com seu trabalho em algum nível: 13 professores(as) (65%) se sentem realizados(as), e dois(duas) (10%), muito realizados(as); nenhum(a) dos(as) participantes assinalou a opção não realizado(a), embora quatro (20%) se sintam pouco realizados(as), e um(a) (5%), indiferente. As respostas sobre o reconhecimento social são mais preocupantes: somente sete (35%) participantes assinalaram a opção sim; nove (45%) responderam se sentir reconhecidos(as) às vezes e quatro (20%) assinalaram a opção não, sinalizando desvalorização da função social (cf. ROLDÃO, 2005) exercida pelos(as) professores(as) de música. Ainda mais preocupantes são as respostas sobre a possibilidade de mudar de profissão, já que metade dos(as) professores(as) cogita essa possibilidade: quatro docentes (20%) assinalaram a opção de resposta sim, e seis (30%), a opção às vezes. Os(As) demais dez docentes responderam que não pensam em mudar de profissão. Assim como o tornar-se professor, "o deixar de ser professor" também é um processo "tecido ao longo do percurso profissional" (LAPO; BUENO, 2003: 74). O abandono "não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos […]" (LAPO; BUENO, 2003: 75).

Cruzamentos entre as respostas dadas às diferentes perguntas acerca da relação dos(as) docentes com seu trabalho sugerem que o reconhecimento social não parece influenciar de modo significativo nem a realização profissional nem a possibilidade de mudar de profissão. Apesar de os(as) dois(duas) docentes que se sentem muito realizados(as) com seu trabalho também se sentirem socialmente reconhecidos(as), entre os(as) 13 docentes realizados(as), somente quatro deles(as) (30,77%) se sentem reconhecidos(as) socialmente; três (23,08%) não se sentem reconhecidos(as) socialmente e seis (46,15%) sentem esse reconhecimento somente às vezes. Entre os(as) quatro que indicaram pouca realização com o trabalho, somente um(a) (25%) não se sente reconhecido(a); um(a) (25%) se sente reconhecido(a) e dois(duas) (50%) se sentem reconhecidos(as) às vezes, sentimento compartilhado pelo(a) participante que se disse indiferente em relação à sua realização com o trabalho.

Entre os(as) quatro que responderam sim acerca da possibilidade de mudar de profissão, três (75%) não se sentem reconhecidos(as) socialmente como professor(a). Por outro lado, a possibilidade de mudar de profissão também existe entre os(as) sete docentes que se sentem

[3] A soma é superior a 100% porque os(as) respondentes puderam assinalar mais de uma opção.

reconhecidos(as) socialmente, já que 42,86% deles(as) assinalaram a opção às vezes, embora nenhum(a) tenha assinalado a opção sim. Entre os(as) nove docentes que se sentem reconhecidos somente às vezes, 11,11% responderam sim à possibilidade de mudar de profissão, e 33,33%, às vezes.

Por outro lado, a possibilidade de os(as) docentes mudarem de profissão parece aumentar à medida que o nível de realização profissional diminui, indo ao encontro da ideia de que, como relatam Rebolo e Bueno (2014: 324), "a insatisfação é um dos fatores que mais interfere no processo de abandono da profissão". A porcentagem de docentes que responderam sim quando perguntados(as) se pensam em mudar de profissão passa de 0% entre os(as) que se sentem muito realizados(as) para 15,38% entre os(as) realizados(as) e 50% entre os(as) pouco realizados(as). Paralelamente, os(as) que não pensam em mudar de profissão são 100% dos(as) docentes muito realizados(as), 53,85% dos(as) realizados(as) e apenas 25% dos(as) pouco realizados(as).

Uma dimensão das condições de trabalho docente que parece influenciar tanto a possibilidade de mudar de profissão quanto o sentimento de reconhecimento social é o salário como professor(a) da educação básica. Entre os(as) quatro docentes que pensam em mudar de profissão, um(a) (25%) se sente pouco satisfeito(a) e três (75%) se sentem insatisfeitos(as) com seu salário; entre os(as) seis que pensam em mudar de profissão às vezes, 50% estão satisfeitos(as) com o salário, 50%, pouco satisfeitos(as), e nenhum(a), insatisfeito(a); entre os(as) que não pensam em mudar de profissão, 60% estão satisfeitos(as) com o salário, 40%, pouco satisfeitos(as) e nenhum(a) insatisfeito(a). Numa outra perspectiva, verificamos que, entre os(as) professores(as) satisfeitos(as) com o salário, 67,7% não pensam em mudar de profissão; entre os(as) pouco satisfeitos(as), 50% não pensam em mudar de profissão; já entre os(as) insatisfeitos(as), todos(as) pensam em mudar de profissão.

A pouca satisfação ou insatisfação com o salário como professor(a) da educação básica é maior entre aqueles(as) que não se sentem reconhecidos(as) socialmente como professores(as) ou se sentem apenas parcialmente reconhecidos(as), sinalizando que o salário é indicativo de reconhecimento social. Entre os(as) sete participantes que se sentem reconhecidos(as) socialmente, 71,43% disseram estar satisfeitos(as) com o salário, 28,57%, pouco satisfeitos(as) e nenhum(a), insatisfeito(a); entre os(as) nove que se sentem reconhecidos(as) às vezes, 44,44% estão satisfeitos(as) com o salário, 55,56%, pouco satisfeitos(as), e nenhum(a), insatisfeito(a); já entre os(as) quatro que não se sentem reconhecidos(as), não há satisfeitos(as) com o salário, um(a) (25%) disse estar pouco satisfeito(a), e três (75%), insatisfeitos(as).

A satisfação com o salário como professor(a) da educação básica, numa primeira leitura, nos pareceu também influenciar a realização com o trabalho, já que os(as) dois(duas) docentes que se sentem muito realizados(as) também estão satisfeitos(as) com seu salário, e, entre os(as) quatro pouco realizados(as), dois(duas) (50%) estão pouco satisfeitos(as), e um(a) (25%) está insatisfeito(a). Contudo, percebemos que, entre a maioria que se sente realizada (13 docentes), somente 38,46% estão satisfeitos(as) com o salário; os(as) poucos satisfeitos(as) com o salário correspondem a 46,15% dos(as) docentes realizados(as), e os(as) insatisfeitos(as), a 15,39%, sinalizando que a realização com o trabalho envolve outras dimensões, além do salário e do reconhecimento social. Como sustentam Rebolo e Bueno (2014),

> O trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se. Ao longo da história, teve significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos. De um lado é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza. Esses dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a atividade laboral pode oferecer bem-estar ao propiciar a satisfação das necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos. Essa ambiguidade se deve, principalmente, ao fato de a realização do trabalho depender de determinadas condições concretas que podem ou não corresponder às expectativas de quem o executa (REBOLO; BUENO, 2014: 324).

A realização ou satisfação com o trabalho é apontada na literatura como um dos fatores que podem incentivar a permanência dos(as) professores(as) na profissão, e fatores que incentivam essa permanência também podem tornar a docência uma profissão mais atrativa (CASSETTARI et al., 2014). Percebendo que a maioria dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa se diz realizada em algum grau com seu trabalho e que essa realização não parece ser fortemente influenciada pelo sentimento de reconhecimento social nem pela satisfação com o salário como professor(a), mas, quando não suficiente, pode levar à mudança de profissão, procuramos identificar, no grupo de professores(as), características e condições que parecem influenciar sua realização com o trabalho, relacionando seus níveis de realização profissional ao seu perfil e às suas condições de trabalho e de vida.

A maioria das características que configuram o perfil dos(as) participantes desta pesquisa não parece relacionada à maior ou menor realização profissional, com exceção da idade e da formação. Em relação à idade, observamos que, entre os(as) dez professores(as) que informaram ter até 34 anos, há cinco realizados(as) com seu trabalho, quatro pouco realizados(as) e um(a) indiferente, enquanto todos(as) os(as) professores(as) com 35 anos ou mais se dizem realizados(as) ou muito realizados(as). A correspondência entre mais idade e maior realização era esperada, já que supúnhamos que docentes mais jovens teriam menos tempo de experiência profissional, e, caso não se sentissem realizados(as), abandonariam a profissão. Mas é possível especular que a maturidade que vem com o passar dos anos pode também diminuir as expectativas em relação à profissão e, assim, facilitar a construção de um sentimento de realização.

Em relação à formação, às diferentes categorias administrativas das instituições em que os(as) docentes cursaram a graduação correspondem diferentes níveis de realização profissional. Entre os(as) dez docentes que se graduaram em instituições públicas, seis estão realizados(as) ou muito realizados(as) e quatro pouco realizados(as); já entre os(as) graduados(as) em instituições privadas, nove deles(as) estão realizados(as) ou muito realizados(as), e um(a), indiferente, não havendo docentes pouco realizados(as). As razões que vinculam maior realização a graduados(as) em instituições privadas fogem ao escopo deste trabalho, podendo ter relação com fatores diversos, como características dos projetos pedagógicos dos cursos, motivações para ingressar no curso de licenciatura, *status* socioeconômico ou investimentos realizados, por exemplo. Não parece consistente, entretanto, associar a realização à qualidade da formação vivenciada nas

instituições públicas, já que somente dois(duas) (10%) dos(as) participantes avaliaram sua formação como pouco adequada – um(a) se declarou muito realizado(a), e outro(a), pouco realizado(a) –, e nenhum(a) como inadequada.

A realização profissional também é maior entre os(as) onze docentes que realizaram cursos de pós-graduação, dos(as) quais dez (90,91%) se sentem realizados(as) ou muito realizados(as), e somente um(a) (9,09%), pouco realizado(a). Entre os(as) demais docentes, que não se pós-graduaram, cinco (55,56%) estão realizados(as) ou muito realizados(as), três (33,33%), pouco realizados(as), e um(a) (11,11%) indiferente. A formação pós-graduada, *stricto* ou *lato sensu*, além de poder contribuir para a progressão na carreira, sugere investimento em um projeto profissional. Além disso, pode proporcionar atualização profissional, que, para Rebolo e Bueno (2014: 329), "pode ser um importante fator para a construção da autoestima e da autoconfiança do professor, levando a uma atuação mais competente e harmoniosa".

Entre as condições que caracterizam o trabalho dos(as) professores(as) de música nas escolas em que atuam, identificamos quatro que se relacionam a uma maior ou menor realização profissional, a começar pelo tempo de atuação na mesma escola. O(A) único(a) docente que atua há menos de um ano na mesma escola se disse indiferente em relação à sua realização profissional; dos(as) docentes que atuam há entre um e três anos na mesma escola, 60% estão realizados(as) ou muito realizados(as), porcentagem que sobe para 77,78% entre os(as) que atuam entre há mais de três e seis anos na mesma escola e para 100% entre os(as) que atuam há mais de seis anos na mesma escola. É possível que permanecer mais tempo numa única escola, ao possibilitar maior envolvimento e, assim, contribuir para o estabelecimento de vínculos entre o(a) professor(a) e a instituição, também contribua para que ele(a) fortaleça ou amplie os sentidos do seu trabalho.

Parece ser nesse mesmo sentido que se dá a relação entre a participação dos(as) professores(as) de música em projetos colaborativos e/ou interdisciplinares com outros(as) professores(as) da escola e seus níveis de realização profissional. Entre os(as) nove docentes que participam sempre ou geralmente desses projetos, todos(as) estão realizados(as) ou muito realizados(as), não havendo pouco realizados(as); entre os(as) 11 que participam às vezes ou raramente, seis estão realizados(as), um(a), indiferente, e quatro, pouco realizados(as). Na literatura, o trabalho em equipe é apresentado como "uma estratégia fundamental para prevenir e superar o mal-estar docente e também para o desenvolvimento e realização profissional dos professores" (REBOLO; BUENO, 2014: 329).

Outro indicativo de envolvimento dos(as) professores(as) com a escola, a atuação em festividades, comemorações e eventos, muitas vezes criticada pela literatura da área, também parece influenciar positivamente a realização profissional dos(as) participantes desta pesquisa, já que, entre os(as) dez docentes que sempre atuam nessas atividades, nove (90%) disseram estar realizados(as) ou muito realizados(as) profissionalmente, e um(a) (10%), indiferente; entre os sete que atuam geralmente, cinco (71,43%) estão realizados(as) ou muito realizados(as), e dois(duas) (28,57%), pouco realizados(as); entre os(as) dois(duas) que atuam somente às vezes, encontramos um(a) realizado(a) e outro(a) pouco realizado(a); o(a) único(a) docente que raramente atua nessas atividades está pouco(a) realizado(a) com seu trabalho. Na amostra investigada, talvez o aspecto problemático desse tipo de atividade não seja sua realização em si ou a frequência de sua realização, mas sua inclusão na carga horária de trabalho dos(as) professores(as), pois os(as) que têm essas atividades incluídas na sua carga horária,

independentemente da frequência com que são desenvolvidas, são nove (60%) entre os(as) 15 docentes muito realizados(as) ou realizados(as) e apenas um(a) (25%) entre os(as) quatro pouco realizados(as).

Entretanto, ao contrário do que supúnhamos, a níveis mais altos de realização profissional não corresponde carga horária adequada para a realização de tarefas extraclasse. Entre os(as) quatro docentes pouco realizados(as), todos têm carga inadequada ou inexistente, mas o mesmo ocorre com os(as) dois(duas) docentes muito realizados(as); e, dos(as) 13 docentes realizados(as), a maioria (73,33%) também tem carga horária inadequada ou inexistente.

Sobre as condições materiais e ambientais de trabalho nas escolas, encontramos associação entre maior qualidade ou adequação dessas condições e maior realização profissional em quatro dos seis itens investigados, quais sejam, qualidade da estrutura da escola, existência de sala específica para as aulas de música, existência de equipamentos específicos para as aulas de música e adequação dos recursos disponibilizados pela escola. São resultados que vão ao encontro daqueles encontrados por Mello (2017: s.n.), já que, entre os(as) professores(as) por ela investigados(as), "os fatores que geram maior insatisfação são as instalações e condições gerais de infraestrutura, a falta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos".

Acerca das relações de trabalho, a carga horária semanal de trabalho como professor(a) é um dos aspectos que parece ter relação com a realização profissional. Observamos que, entre os(as) 15 docentes realizados(as) ou muito realizados(as), somente três (20%) trabalham até 20h semanais, dois(duas) (13,33%) trabalham de 21 a 30h semanais, e dez (66,67%), de 31 a 40h; já entre os(as) quatro pouco realizados(as), nenhum(a) trabalha mais de 20h por semana.

Outro aspecto que, no grupo de professores(as) investigado, parece influenciar a realização profissional é o tempo de experiência profissional. Entre os(as) seis docentes na fase de entrada na carreira, com até três anos de experiência, 33,33% estão pouco realizados(as), 16,7%, indiferentes, 33,33%, realizados(as), e 16,7%, muito realizados(as). Essa distribuição dos(as) participantes em diferentes níveis de realização profissional vai ao encontro do entendimento de que a entrada na carreira é uma fase de exploração, em que os(as) professores(as) podem vivenciar tanto experiências bem-sucedidas e satisfação quanto confrontos problemáticos com a realidade escolar, além do sentimento de indiferença, em que "se implicam ao mínimo nas tarefas profissionais" (JESUS; SANTOS, 2004: 42). No grupo de cinco professores(as) em fase de estabilização, com quatro a seis anos de experiência, correspondem a 20% os(as) pouco realizados(as) e a 80% os(as) realizados(as). Já entre os(as) nove docentes na fase de diversificação, com tempo de experiência entre sete e 25 anos, são 11,11% os(as) pouco realizados(as), 77,78% os(as) realizados(as) e 11,11% os(as) muito realizados(as). Quando consideramos somente os(as) sete docentes com 10 anos ou mais de experiência, todos(as) estão realizados(as) ou muito realizados(as). Percebe-se, assim, que a realização profissional parece aumentar à medida que os(as) docentes avançam no tempo de carreira, corroborando resultados de outras pesquisas, que indicam que "professores mais experientes manifestam maior índice de satisfação" profissional (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014: 370).

As condições gerais de vida, ao menos do modo como foram examinadas, não pareceram influenciar os níveis de realização profissional dos(as) docentes investigados(as) nesta pesquisa.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música da educação básica e como essas condições podem afetar sua realização com o trabalho.

O grupo de professores(as) de música investigado, corroborando achados de outros estudos, se caracteriza pela predominância do gênero feminino; por pouca representatividade da população brasileira em termos de raça/etnia e pela presença pouco expressiva de professores(as) jovens, o que aponta para a necessidade de ampliar os estudos sobre a absorção de recém-licenciados(as) em música pelas escolas de educação básica e sobre seu processo de inserção profissional na docência. Destacamos, ainda, que a maioria atingiu nível de escolaridade superior ao de seus pais e mães ou responsáveis, tem casa própria e construiu vínculos familiares.

O que nos parece um diferencial no perfil dos(as) participantes é sua formação qualificada: todos(as) são licenciados(as), a maioria na área de música, e mais da metade é pós-graduada, em proporções maiores que aquelas referentes a professores(as) da educação básica do país e do município de Porto Alegre. São professores(as) que, em sua maioria, se consideram bem formados(as) e que investem na continuidade dessa formação. Não questionamos quais motivos levaram esses(as) professores(as) a cursar uma licenciatura, mas, mesmo que por falta de outras opções, houve uma escolha e, posteriormente, também houve investimento no desenvolvimento como professores(as) de música ou que ensinam música, por meio de formação continuada e pós-graduação, o que parece apontar para a existência de um projeto profissional. Também ressaltamos a adequação entre área de formação e atuação no caso da maioria dos(as) docentes, constituída por licenciados(as) em música que ensinam música, e não artes ou educação artística, o que nos parece positivo por sugerir o reconhecimento, por parte das escolas, de particularidades da docência de música como profissão: o exercício de uma função específica que demanda o domínio de saberes também específicos (cf. ROLDÃO, 2005).

O trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de música nas escolas é intenso, o que também converge com asserções da literatura: eles(as) trabalham com várias turmas e com turmas numerosas e ocupam diversos tempos e espaços escolares, desenvolvendo atividades curriculares e extracurriculares, atuando em projetos colaborativos, festividades e eventos e participando de reuniões pedagógicas. Essa diversidade de atividades evidencia envolvimento dos(as) professores(as) de música com as instituições em que atuam e comprometimento com o coletivo. Há que se ressaltar, entretanto, que a maioria deles(as) enfrenta uma sobrecarga de trabalho, em função da inadequação ou mesmo inexistência de carga horária destinada à realização de tarefas extraclasse. Além da sobrecarga de trabalho, a maioria dos(as) professores(as) de música tem de lidar com condições materiais e ambientais consideradas pouco adequadas para desenvolver suas atividades.

A essas condições inadequadas de trabalho, somam-se outras adequadas, como o fato de a maioria atuar em apenas uma escola, atuar numa mesma escola há mais de três anos e, como antes ressaltado, atuar em sua área de formação. Além disso, quase a totalidade dos(as) professores(as) investigados(as) tem vínculo como estatuário(a) ou no regime CLT, o que parece um diferencial numa época de precarização do trabalho, precarização que tem caracterizado a atuação profissional no campo da música (PIMENTEL, 2015) e que vem avançando no campo da docência (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014).

O vínculo empregatício, entretanto, não garante a existência de plano de carreira para todos(as) nem satisfação com o salário recebido como professor(a) para mais da metade dos(as) participantes, aspecto fundamental para a atração e permanência de docentes na educação básica, como já destacamos. Atividades profissionais exercidas pela maioria dos(as) professores(as), para além da docência de música na educação básica, aumentam de modo expressivo sua renda. Essa renda, aliada à renda familiar, já que a maioria não vive sozinha, mas com cônjuge ou familiares, parece atender algumas necessidades básicas, como moradia, alguma forma de lazer e atualização cultural, além da convivência social. Lembramos, entretanto, que o exercício de outras atividades além da docência na educação básica, ao menos para parte dos(as) docentes, parece ser não somente uma estratégia para aumento de renda, mas, também, uma escolha profissional.

Apesar da inadequação de parte das condições de trabalho enfrentadas pelos(as) professores(as) de música que participaram desta pesquisa, a maioria se sente realizada com seu trabalho, embora não se sinta reconhecida socialmente e metade dos(as) professores(as) cogite a possibilidade de mudar de profissão.

Os resultados aqui apresentados, acreditamos, possibilitam um olhar mais abrangente sobre o trabalho de professores(as) de música da educação básica, em suas várias dimensões e condições de realização, mas não podem ser generalizados, visto que construídos a partir de uma amostra não probabilística. Entretanto, a identificação, no grupo de professores(as) investigado, das condições concretas que parecem influenciar positiva ou negativamente sua realização com o trabalho nos possibilitou elaborar uma forma de entender como essa realização pode ser construída.

A realização com o trabalho parece precisar de um ponto de partida: um projeto profissional, que é ao menos esboçado ao se escolher realizar a formação inicial em um curso de licenciatura, e no qual o sujeito começa a investir ao tornar-se professor(a) da escola. A adequação entre formação inicial e atuação, que acontece com a maioria dos(as) participantes, nos parece central para a possibilidade de desenvolvimento e concretização desse projeto profissional. A realização com o trabalho, que dessa concretização pode decorrer, demanda tempo, isto é, é construída com o tempo: tempo de vida; tempo dedicado à(s) escola(s), para ocupar seus diversos espaços, para se envolver em atividades diversas e com outros sujeitos escolares; tempo na mesma escola; tempo de experiência profissional; tempo para investir na formação e se desenvolver profissionalmente.

São tempos vividos pelos(as) professores(as), como sujeitos – tempos de vida, de experiência profissional, de envolvimento com a escola –, mas definidos também pelas instituições, já que carga horária de trabalho, incentivos para investimentos na formação, permanência numa mesma escola e envolvimento em atividades extracurriculares e projetos colaborativos são vinculados a planos de carreira ou políticas e diretrizes adotadas por escolas e redes de ensino. A realização, portanto, não depende somente do sujeito-professor(a) e também não se sustenta somente a partir dos seus investimentos, o que se evidencia também pelo impacto negativo que carga horária inadequada ou inexistente para a realização de tarefas extraclasse e inadequadas condições materiais e ambientais de trabalho nas escolas exercem sobre o sentimento de realização com o trabalho. Se a realização não se concretiza ou não se concretiza em níveis satisfatórios – ou se não se mantém –, há o risco de abandono da profissão, risco que se intensifica à medida que aumenta a insatisfação com o salário recebido.

Concluímos que, no caso dos(as) professores(as) de música por nós investigados(as), o que pode incentivar ou dificultar a construção do sentimento de realização profissional, assim como tornar a profissão mais ou menos atrativa, não é o trabalho docente ou a docência de música em si – ensinar música, lidar com muitas turmas e muitos(as) alunos(as), participar das muitas atividades que acontecem na escola – nem a formação para o exercício desse trabalho, mas condições objetivas oferecidas para a sua realização. Entre essas condições, destacamos a importância da adequação entre área de formação inicial e de atuação para a concretização de projetos profissionais e para a realização com o trabalho, já que essa adequação volta a ser ameaçada pelo tratamento dado à música e às demais linguagens artísticas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), não mais como linguagens específicas do componente curricular Arte, mas como áreas temáticas, às quais se soma a área artes integradas, sugerindo um entendimento polivalente no ensino das artes.

Além disso, ao contrário do que supúnhamos, particularidades da docência de música mencionadas no início deste artigo, exceto as condições ambientais e materiais específicas para a aula de música, não se mostraram determinantes de menor realização profissional. O diálogo com a literatura, ao longo da análise dos dados, evidenciou que as condições enfrentadas pelos(as) professores(as) por nós investigados(as) não diferem de modo significativo daquelas enfrentadas por outros(as) professores(as), afinal, aqueles(as) têm em comum com estes(as) a docência e a atuação na educação básica: professores(as) de música da educação básica são professores(as) da educação básica. Embora possa parecer óbvia, essa asserção nos parece relevante por reforçar a ideia de pertencimento a um corpo coletivo (ROLDÃO, 2005) e apontar para a necessidade de fortalecer, ou mesmo desenvolver, o "sentido de comunidade profissional" (ROLDÃO, 2005: 105), se o que desejamos é que a docência de música na educação básica se torne uma profissão mais atrativa.

Referências

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 67-80, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/630/475>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595/461>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB. *Prova Brasil 2011. Avaliação do rendimento escolar. Questionário do Professor*. Brasília, [2011].

_____. Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 de agosto de 2013.

_____. Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de junho de 2014 (Edição extra).

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CASSETTARI, Nathalia et al. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014096069.

DEL-BEN, Luciana et al. Condições de trabalho de professores de música da educação básica: resultados preliminares. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Londrina: ABEM, 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2754/1466>. Acesso em: 17 maio 2019.

_____. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000400005.

DUARTE, Adriana et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100010.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 11-26, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/298/228>. Acesso em: 30 jul. 2018

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 95-111, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/296/226>. Aceso em: 30 jul. 2018

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

GOMES, Solange Maranho. *A inserção profissional de licenciados em música:* um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde Debate,* Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out./dez. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201611116.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. [2010]. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. *PNAD Contínua* – Rendimento de todas as fontes 2017. Rio De Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____*Porto Alegre* – IBGE Cidades. (s/d). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 5 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. *Nota Técnica Nº 10/2017/CGCQTI/DEED*. 27 de junho de 2017. Assunto: A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, v. 24, n. 73, p. 1-32, jul. 2016. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2386.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373/270>. Acesso em: 19 jan. 2019.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004.

MACEDO, Vanilda Lídia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica:* uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 8-19, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/706/495>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho – uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 30, n. 112, p. 69-79, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v30n112/07.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018

MATEIRO, Teresa. Education of Music Teachers: A Study of the Brazilian Higher Education Programs. *International Journal of Music education*, v. 29, n. 45, p. 45-71, 2012.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/3354/12261>. Acesso em: 30 abr. 2018.

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

MOTA; Graça; FIGUEIREDO, Sergio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012. http://dx.doi.org/10.5902/198464444843.

OLIVEIRA, Augusto Marques de Castro et al. Equiparação dos salários dos professores das redes públicas aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente: uma análise das desigualdades regionais. *Fineduca* – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68054/38742>. Acesso em: 03 maio 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 15 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica:* a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica:* a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/354>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/197/129>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 53-66, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/645/474>. Acesso em: 10 jul. 2017

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PERO, Valéria; STEFANELLI, Victor. A questão da mobilidade urbana nas metrópoles brasileiras. *Revista de Economia Contemporânea.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 366-402, set./dez. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/198055271932.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 76-88, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/558/454>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/552/452>. Acessp em: 30 abr. 2017.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/85/70>. Acesso em: 30 abr. 2017.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Fundamental. *Parecer n. 1400/2002*. Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1248/parecer-n%C2%BA-1400-2002/termosbusca=*>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SINPRO/RS. Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. *Ranking salarial 2018*. [2018]. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/ranking/imprimir.asp>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. *Convenção Coletiva prevê limite de alunos por turma*. [2016]. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/convencao-coletiva-preve-limite-de-alunos-por-turma/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista,* Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200005.

TARTUCE, Gisela Lobo B.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008.

Luciana Del-Ben é bacharela em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2002, é professora da UFRGS, atuando no curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom) nas gestões 2011-2013 e 2013-2015. Membro do Comitê de Assessoramento Arte, Ciência da Informação e Comunicação do CNPq (2016-2019). Líder do grupo de pesquisa Música e Escola. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, sua produção bibliográfica focaliza os seguintes temas: educação musical escolar, formação e atuação de professores(as) de música e pesquisa em educação musical. ldelben@gmail.com

Maira Ana Kandler é licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Música – Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Música – Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e doutoranda em Música – Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS) e atua na área de música, com ênfase no ensino de música na educação básica, musicalização infantil, formação de professores de música e ensino coletivo de instrumentos de sopro. maira.kandler@gmail.com

Joana Lopes Pereira é licenciada em Música, mestra em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda em Música – Educação Musical na mesma instituição. Foi professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e, atualmente, é professora da área de educação musical do Colégio de Aplicação da UFRGS. Integrante do grupo de pesquisa Música e Escola, tem como interesses de pesquisa docência de música na educação básica e educação musical na educação infantil. joana.joanalp@gmail.com

Tamar Genz Gaulke é licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestra em Música – Educação Musical e doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, atualmente, vice-coordenadora do curso de Licenciatura em Música da UFRN. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN e integrante dos grupos de pesquisa Música e Escola (UFRGS) e Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR/UFRN). Como pesquisadora, direciona seus estudos, principalmente, à formação de professores de música e pesquisa autobiográfica. tamargenzgaulke@hotmail.com

Ezequiel Carvalho Viapiana é licenciado em Música – Piano pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Foi bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) da CAPES no período de 2010/2012, obtendo dupla titulação, sendo o título português a Licenciatura em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra. É mestre em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS), tendo como interesses de pesquisa formação de professores de música, desenvolvimento profissional e trabalho docente. Atua como professor de música, orientador educacional e representante sindical na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fanton, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). ezequiel_eze@msn.com

Elaine Martha Daenecke é licenciada em Música e mestra em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora substituta no Curso Técnico em Música do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (RS) e como professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS). É professora do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé (RS), e atual coordenadora substituta do curso. É integrante do Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS) e seus estudos são direcionados à profissionalidade docente e à formação de professores(as) de música. nanemartha@gmail.com

Aline Clissiane Ferreira da Silva é licenciada em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestra em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora temporária de música no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Restinga, em Porto Alegre (RS), e atualmente é professora colaboradora da UEM. É integrante do Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS) e do Projeto de Extensão Universitária Educação Musical, Escola e Comunidade (UEM). Seus estudos estão voltados para a formação inicial de professores de música e estágio. alineclissiane.pr@gmail.com

Daniela Cesa Fracasso é licenciada em Música e mestra em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da área de Educação Musical do Colégio de Aplicação da UFRGS e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Integrante do Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS), direciona seus estudos, principalmente, ao ensino de música na educação básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. dani_fracasso@yahoo.com.br