Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA)

Lucian José de Souza Costa
Áureo Déo DeFreitas Júnior
(Universidade Federal do Pará, Belém – PA)

Resumo: Os autores deste trabalho apresentaram resultados de pesquisa que tiveram como objetivo investigar como ocorre a formação inicial e continuada dos professores de arte/música na educação básica. Os pesquisadores se fundamentaram no estudo de caso a respeito da formação inicial e continuada de professores de arte/música, estudo este realizado na USE 11 (Unidade Seduc na Escola) no distrito de Icoaraci, na cidade de Belém. A coleta de dados foi realizada por intermédio do questionário no formato Escala Likert de 5 pontos aos professores de arte/música e a técnica por intermédio da estatística, análise exploratória de dados, e o teste estatístico não paramétrico denominado de teste do sinal. Os pesquisadores verificaram que a maioria dos professores de arte/música iniciou sua formação musical por intermédio da igreja e de participação em projetos sociais. A maioria dos professores afirmou que o aprendizado em teoria ou escrita musical influencia de forma positiva na formação inicial como professor. Todos os professores participaram de grupos musicais, seja na formação inicial e/ou na formação continuada, e também todos os professores afirmaram que as disciplinas cursadas durante sua formação na Licenciatura em Música estão colaborando com seu ensino em sala de aula. Após a aplicação do teste de sinal, pesquisadores verificaram que, de acordo com os dados coletados, não se pode afirmar que metodologias e estratégias utilizadas atualmente em salas de aula possuem influência da formação musical inicial e da formação musical continuada, ao nível de significância de 5%.

Palavras-chave: Professor de Arte/Música; formação inicial; formação continuada.

Initial and continuing teacher education of primary school art and music teachers: a study at the Icoaraci USE 11 school in Belém, PA

Abstract: *The authors of this work present the results of an investigation aimed to understand the initial and continuing teacher education of primary school art and music teachers. The researchers based their conclusions on a case study of the initial and continuing teacher education of art and music teachers carried out at USE 11 [In-School Unit of the Secretary of Education] in the district of Icoaraci in the city of Belém (Brazil). Data collection was performed through a 5-point Likert scale questionnaire with art and music teachers and by applying technical analyses such as statistical analysis,*

COSTA, Lucian José de Souza; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. Formação inicial e continuada de professores de arte/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-21, set/dez. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2602

Recebido em 30/4/2020, aprovado em 1/10/2020

exploratory data analysis, and a non-parametric statistical test called the Signal test. The researchers found that the majority of art and music teachers began their musical education at church and by participating in social projects, the majority of which stated that learning music theory or composition positively influenced their initial development as a teacher. All teachers participated in musical ensembles, either during their initial educational training and/or during continuing education; also, all teachers stated that the subjects taken during their music teacher education course supported classroom teaching. After applying the Signal test, researchers found that according to the data collected, it cannot be said that the methodologies and strategies currently used in classrooms have been influenced by the initial or continued musical education at a 5% significance level

Keywords: *Art and music teachers. Initial teacher education. Continuing education.*

Há vários escritos sobre formação de professores em música que atuam na escola de educação básica. Alguns tratam da temática da formação desta modalidade de professor no âmbito dos cursos de licenciatura. Entre esses escritos estão Del-Ben (2012), Araújo (2014), Bellochio (2001) e Cereser (2002).

Del-Ben (2012: 52) afirma ser necessário

> [...] conhecer as ideias dos próprios licenciandos referentes ao ensino de música na educação básica, assim como os valores nelas implicados e as práticas por elas inspiradas, pois essas ideias podem conter elementos que nos auxiliem a melhor compreender a situação presente e, assim, quem sabe, também transformá-la. Abordar essas ideias é uma tentativa de tornar visível a interpretação que os próprios licenciandos constroem acerca da escola de educação básica como um espaço de atuação profissional na área de educação musical.

A mesma autora discorre que os valores e práticas dos licenciandos, em relação ao ensino de música na educação básica, não vêm somente de suas experiências individuais. Os valores e práticas derivam de diversas experiências e interpretações vividas por outros como: professores de música, seus formadores, resultantes da interação e comunicação de diversos indivíduos e grupos assim como espaço e tempo.

O ponto de partida começa no momento em que o licenciando ingressa na graduação, no curso de Licenciatura em Música, tendo contato com teorias na graduação. Porém, somente no meio do curso o licenciando começa a ter um contato com o campo de atuação, sendo que alguns já atuam mesmo sem ter a formação.

Esse olhar a respeito da escola de educação básica pelo licenciando muito se difere na sua prática. O licenciando recebe informações desse campo, mas, na realidade, ocorrem mudanças que talvez nem sempre a teoria e o conhecimento recebido na graduação compensem, pois faz-se necessária uma atuação mais próxima do campo, para, então, vivenciar experiências e ter como lidar com diversos fatores que estarão à sua volta.

Araújo (2014:156) analisa a formação de professores no âmbito dos cursos de licenciatura por meio de grupos de pesquisas em música que visam refletir sobre as influências da pesquisa empírica na Graduação em Música para a formação docente. O papel fundamental de estar inserido em grupo de pesquisa é construir a habilidade de professor reflexivo do licenciando. Este processo traz uma complementação na formação do futuro professor, trazendo não apenas

a relação entre a teoria e a prática, mas contribuindo em problematizações à prática formativa e ao fortalecimento da área de Música.

> A pesquisa em música é entendida como parte integrante do processo de formação do professor, contextualizada com as práticas sociais, educacionais e interfere na reflexão e criticidade dos sujeitos. O estudo e a apropriação de diferentes abordagens e aspectos devem englobar concepções de formação vinculadas à pesquisa (ARAÚJO, 2014: 158).

Para Bellochio (2001: 50-51), a temática da formação de professor de música está relacionada com experiências na docência em educação musical na formação inicial de professores de música e de pedagogia. A autora discorre sobre o assunto na seguinte perspectiva:

> Particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior, pude ir percebendo distanciamentos entre os cursos universitários. De certa forma, é como se um funcionasse independente do outro. Buscando romper com esse racionalismo, é que temos empreendido ações que aproximem a formação de pedagogos e licenciados, ou, referido de outra forma, professores unidocentes e professores especialistas (BELLOCHIO, 2001: 50-51).

Já Cereser (2002: 136) aponta que,

> Nos debates e reflexões recentes na área da educação musical também se vê presente a preocupação com a formação inicial e continuada de professores de música (HENTSCHKE, 2000. SOUZA, 2000. ARROYO, 2000), que atuam ou irão atuar nos múltiplos espaços e com novas demandas profissionais. Já se pode observar nos espaços urbanos uma demanda por profissionais que atuam em projetos culturais e sociais.

Quando se fala sobre formação de professores, pensamos na graduação e na pós-graduação. De todo modo, encontram-se vários artigos que refletem sobre a formação continuada como "necessidade essencial em inúmeras áreas do conhecimento e de atuação profissional na contemporaneidade; no caso específico desse curso, a capacitação na área do ensino de música, de modo a expandir e ampliar sua formação no conhecimento didático-pedagógico musical (WAZLAWICK *et al*., 2013: 78).

A formação e a prática do professor tornam-se um processo permanente. Esse processo de ensino-aprendizagem no qual o profissional se submete requer tempo e paciência para investigar, analisar e aplicar no contexto da educação básica. Quando há uma formação, temos vários fatores no sentido pedagógico a observar. Isto, somado ao fato de que estamos sempre em processo de constantes mudanças, nos permite afirmar que o professor deve ter uma formação continuada para estar inserido em um meio marcado por essas alterações e para que esteja apto a lidar com situações diversas.

> A formação continuada de professores abre espaço ao devir professor/educador, uma vez que não estamos prontos, somos existência em devir (MENEGHETTI, 2009). Tão logo nos encontramos no mercado de trabalho, põe-se a nós a situação de aprimoramento, inovação, aprendizado e formação

> constante, pois a realidade é dinâmica, muda continuamente. Na direção dessa formação, percebemos que ela também favorece que se evite a cristalização de ações, comportamentos, modos de ser-pensar-agir. A formação continuada garante e permite o contínuo (re)formar-se do profissional, sua constituição como pessoa e operador social, de modo a trilhar um constante percurso e processo de ensinar e aprender (WASLAWICK, 2013: 79).

Marinho e Queiroz (2006: 373) discorrem sobre o favorecimento da formação continuada de professores para realizarem práticas de ensino e aprendizagem da música no contexto escolar, refletindo sobre conteúdos e procedimentos metodológicos contextualizados com o universo dessa realidade educacional.

Os autores entendem ser necessária a atuação de um profissional na área específica em música para empreender propostas no âmbito do ensino básico, além de se ter cursos de formação musical direcionados aos professores das escolas de educação básica.

Marinho e Queiroz (2006: 373) explicam que

> Essa perspectiva visa não à formação de especialistas, mas dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos. Assim, esses professores teriam condições de encontrar alternativas para proporcionar aos estudantes conhecimento da estruturação de linguagens musicais e acesso ao patrimônio cultural artístico imaterial caracterizado pela música em suas diferentes expressões.

Machado (2003: 257) discorre sobre o contexto da atual formação continuada de professores de música. Destaca que,

> Na literatura da área da educação musical, a preocupação existente em discutir a formação dos professores de música revela o reconhecimento acadêmico da amplitude que pode ter a atuação prática desses profissionais na sociedade, bem como da necessidade de um perfil profissional mais adequado às exigências atuais. No entanto, há poucas pesquisas sobre os cursos ou programas de formação continuada existentes e relatos de experiências que buscam informações para alimentar discussões sobre a formação continuada dos professores.

Os profissionais da área de arte com habilitação no ensino de música são direcionados, após sua formação acadêmica, a lecionar aulas aos ensinos fundamental e médio. Ressalta-se que, no curso de formação, não há uma visão clara do que realmente se pode esperar no campo de atuação, uma vez que o professor precisará de materiais que darão suporte para seu trabalho, que nem sempre são disponibilizados pelas escolas.

Percebe-se, por parte de alunos e professores da área de música, uma extrema necessidade a respeito de atividades que são de muito valor para o aluno. Sendo assim, alunos e professores não utilizam somente o quadro, mas também desenvolvem atividades práticas para que percebam as manifestações sonoras da sociedade à sua volta.

Para isso, revela-se importante a ampliação de discussões sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores, bem como a inserção dessa temática nos cursos tanto

de formação como na formação continuada de professores de música, para que se tenha um auxílio e produção para as aulas de música, fazendo valer o que foi adquirido e o que se tem aprendido durante a vida acadêmica e profissional.

Sobre formação continuada, Oliveira (2007: 78) aponta que, no ensino de música, esses materiais são um recurso auxiliar para as práticas de ensino. A utilização desses materiais proporciona ao professor a construção de conhecimentos e saberes junto aos alunos, resultando no aprendizado, na forma como eles aprendem e recebem de seus professores, cuja função é exercer a passagem do saber por meio da prática de ensino.

A formação continuada do professor de música torna-se importante para quem assume o papel de levar o saber e de passar aos outros como ocorre essa transição. Diante dos textos abordados, ressalta-se que a formação se inicia, porém não termina; ela continua ao longo de toda a jornada pedagógica, com mudanças e adaptações para o crescimento do ensino. A partir disso, o professor precisa buscar o seu aperfeiçoamento para não interromper o processo pelo qual a educação transita.

Sobre a formação de professores de música, especificamente para o ensino básico, há uma necessidade de discussão acerca de pesquisas voltadas nesta área, pois a escola enfrenta problemas específicos percebidos no cotidiano escolar. O fundamental é conhecer e interagir com a escola pública de forma mais intensa, com a finalidade de construir relações de cooperação.

Em nossa realidade de professor de música da escola pública, deparamo-nos com diversos fatores que desestimulam todo o preparo e formação desse professor ao longo da sua jornada acadêmica. Beineke (2004: 1099) comenta que,

> No senso comum, quando se fala em escola pública, são apontadas as suas carências, falta de recursos, desvalorização dos professores, salários baixos, desorganização, falta de funcionários, despreparo dos professores, políticas públicas ineficientes. Quanto ao ensino de música, os comentários de professores e alunos do curso de licenciatura costumam ser desanimadores, com relatos sobre a dificuldade de se trabalhar com grupos muito numerosos de alunos, alunos problemáticos, professores despreparados, falta de disciplina e desvalorização do ensino de música na escola.

Sob essa ótica, precisamos compreender que uma educação musical de qualidade nas escolas públicas não depende apenas da formação do professor de música, mas de esse futuro professor conhecer a escola, os alunos, a sala de aula. Além disso, faz-se necessário conhecer o contexto em que está inserido para se ter o pleno conhecimento do campo de atuação, ou seja, da realidade, das situações reais.

Não depende apenas do que se vê ou ouve dentro da universidade sobre o cotidiano escolar. Talvez o que aprendemos acontece de fato ou aconteceu, porém requer uma observação por parte do futuro professor sob diversos olhares, unindo as aulas de sala da academia, a sua compreensão para esse fato e a sua vivência em campo para se fazer uma reflexão de tudo o que está sendo manifestado em relação à sua formação e à escola de ensino básico. Beineke (2004: 1100) reflete que o estágio começa na escola, e não na sala de aula.

> Quando nossos alunos começam o estágio curricular na escola, é frequente concluírem que "não estamos preparados para a escola pública". E como fazer essa preparação? Olhando de fora? Ou é através da prática mesmo?

> Será que um dia estaremos preparados para a escola pública que temos ou precisamos trabalhar muito para construir a escola que desejamos?

Ser professor é algo que precisa ser desenvolvido na prática, pois nem tudo o que adquirimos na academia acontece no nosso cotidiano. O tempo, a experiência e a convivência vão ensinar a lidar com determinadas situações e cabe ao professor aprender a contorná-las.

A formação continuada de professores é um dos aspectos prioritários das políticas educacionais do país na atualidade. Considerando essa realidade, apresento reflexões acerca de uma formação continuada para professores de arte/música, que contemplam, especificamente, profissionais atuantes nos ensinos fundamental e médio da rede estadual de Belém do Pará.

As perspectivas educacionais contemporâneas e a mutabilidade dos aspectos socioculturais na atualidade, que têm reflexo direto nas práticas de ensino realizadas nos distintos contextos educativos do país, vêm exigindo dos professores das diferentes áreas de conhecimento um constante processo de atualização profissional.

Nesse sentido, há uma crescente necessidade de estabelecermos políticas consistentes de formação continuada de professores. Os profissionais da educação devem estar contextualizados com as realidades dos diferentes universos de ensino nos quais atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral.

Formação continuada de professores de arte/música

Os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites. Todo curso superior apresenta limites formativos que devem ser considerados, mas transpostos ao longo das licenciaturas e dos exercícios das profissões. Neste contexto de prática a respeito do ensino de arte/música, percebe-se que

> Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback,* a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002: 114).

É nessa perspectiva que pensamos a formação continuada, entendendo-a como um projeto permanente que possibilite aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e (re)transformar o seu pensamento e, consequentemente, a sua prática docente. Entendemos que, dentro dessa perspectiva, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor (TOZETTO; WENGZYNSKI, 2012: 2).

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades

reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (TOZETTO; WENGZYNSKI, 2012: 3).

Desse modo, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização do professor.

Procedimentos metodológicos

Como forma de alcançar a pesquisa com foco na formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica, fez-se necessário a execução de entrevistas em escolas públicas abrangendo o ensino fundamental maior. Ressalta-se que os principais pesquisados são professores da disciplina de Artes com a formação em Licenciatura Plena em Música.

Para esta pesquisa foram selecionadas apenas escolas do ensino fundamental maior, compreendendo o total de três escolas deste recorte. Nessas escolas contatamos os gestores/informantes por meio de visitas, tendo como principal objetivo localizar os professores de música que atuavam no ensino de arte. Também houve um breve levantamento de questões estruturais para a realização do trabalho do professor, como sala de arte e/ou instrumentos musicais. Para tanto, foi aplicado um questionário e foram feitas entrevistas com os professores selecionados para a pesquisa.

A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de Belém do Pará, no distrito de Icoaraci, onde existe a USE 11 (Unidade Seduc na Escola). As escolas estão ligadas à Secretaria Estadual de Educação em Belém. Foram selecionadas três escolas desta USE. Cada professor convidado a participar da pesquisa representou cada uma dessas escolas. Todas as escolas são públicas e em cada uma delas há pelo menos um professor de arte/música.

Neste caso, os pesquisadores selecionaram professores de arte/música que atuavam na educação básica. Para escolha do caso, inicialmente, os pesquisadores estabeleceram alguns critérios para os professores: a) deveriam atuar em escolas no distrito de Icoaraci vinculadas à USE 11; b) deveriam trabalhar há pelo menos um ano na educação básica, como forma de garantir alguma familiaridade com a rotina na escola; c) deveriam ser professores(as) de Arte com formação em Licenciatura Plena em Música; e d) deveriam ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Com base nesses critérios, os pesquisadores entraram em contato com os professores da USE 11 para esta pesquisa. Foram selecionados três professores licenciados em Música apenas. Em seguida, foi feita a formalização com os diretores das escolas para o acesso e a entrevista com os professores. No final, foram feitos os procedimentos para a efetivação das entrevistas e para o preenchimento do questionário a ser aplicado. Para manter a privacidade e o sigilo com os participantes, adotou-se a escolha de um pseudônimo.

Foram realizadas visitas às escolas selecionadas visando apresentar ao diretor e à equipe técnica o memorando assinado pelos pesquisadores da presente investigação. Durante as visitas nas escolas, foram conduzidas entrevistas junto à direção ou aos técnicos, para quem explicamos o objetivo e alcance da pesquisa com a finalidade de coletar a existência de professores de arte/música.

Nas escolas que atenderam aos requisitos da pesquisa, os professores de arte/música foram contatados pessoalmente para serem informados sobre o teor da pesquisa. Como resultado a essa abordagem exploratória, adquiriu-se o aceite do estudo nas escolas,

sendo possível formalizar como escolas participantes as escolas estaduais de ensino fundamental e médio: Maria Antonieta Serra Freire, Outeiro e Rodolfo Tourinho.

Visando formalizar a condução do estudo com os professores de arte/música, foram redigidas três cartas de anuência institucional endereçadas às escolas. Solicitamos na carta de anuência a permissão para (a) realizar a pesquisa de campo junto aos professores de arte/música; (b) citar o nome da instituição no relatório final da dissertação de mestrado; e (c) publicar futuros artigos e trabalhos científicos em eventos, livros e revistas, antes e após a realização do estudo. Durante a solicitação de permissão, comprometemo-nos a somente utilizar os resultados para os fins dessa pesquisa.

Para alinhar a pesquisa desenvolvida aos procedimentos éticos contidos na Resolução nº 466/12, foi importante neste estudo cumprir as diretrizes e normas para realização de pesquisa com seres humanos. Para conduzir a pesquisa, estabelecemos com as instituições pesquisadas e pessoas envolvidas um relacionamento respeitoso, empregando meios éticos para entrar no campo e coletar os dados.

Tendo em vista formalizar os procedimentos éticos empregados na condução do estudo, foi redigido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem acessível ao público-alvo. O TCLE foi endereçado aos professores de arte/música da educação básica na USE 11, atendendo às solicitações da Comissão de Ética Nacional em Pesquisa (Conep).

Para a construção do questionário semiestruturado, foram levados em consideração alguns aspectos relevantes para pesquisa, como: (a) a escola em que o professor trabalha na Seduc; (b) a sua formação inicial; (c) a formação continuada e seu aprendizado musical; e (d) o contato da escola com a música.

Todos esses aspectos são de suma importância para o pleno conhecimento do educador musical, pois sua função na educação básica é lecionar a disciplina de artes, abrangendo a linguagem da música. A partir desse panorama, percebemos alguns elementos fundamentais para a pesquisa, como a formação inicial desse professor e sua formação continuada estabelecendo um contato direto com a educação básica.

O primeiro passo foi: (a) reconhecer o entrevistado utilizando o pseudônimo (b) e nomear a escola em que o professor atua na Seduc-PA (USE 11). O segundo passo foi a "formação inicial", onde (a) abordamos perguntas que tratam do primeiro contato que o entrevistado teve com a música e (b) verificamos se houve o interesse em estudar música e se estudou em alguma escola especializada ou particular ou se iniciou como autodidata.

O terceiro passo foi (a) conferir a "formação continuada"; (b) fazer perguntas que investigassem as disciplinas (práticas, didática, estágio) cursadas durante a graduação; (c) verificar influências na sala de aula; (d) verificar a atuação no mercado de trabalho e outras perguntas que apontam esse profissional como atuante no mercado de trabalho; e (e) verificar a sua contribuição para o ensino de arte/música na educação básica, favorecendo sua formação continuada.

O quarto passo foi investigar/trazer (a) estratégias e metodologias no ensino de música na escola; (b) perguntas sobre a atuação desse professor na escola; e (c) prática docente, métodos que utiliza; (d) formas de avaliação dos alunos; (e) como as aulas ocorrem, (f) como ocorre o planejamento; (g) como é o espaço disposto na escola; e (h) como ocorre a percepção dos professores sobre o ensino da música na educação básica.

O *design* do questionário constou de um breve resumo sobre a pesquisa, os dados dos pesquisadores e uma seção para preenchimento do participante. Vale frisar que foram redigidos três questionários direcionados para os professores, sendo divididos em três partes: (a) formação inicial, onde abordamos questões referentes à formação inicial do professor de arte/música; (b) formação continuada, onde coletamos a percepção do professor sobre sua formação

continuada; e (c) estratégias e metodologias no ensino de música na escola, onde verificamos informações sobre suas estratégias e metodologias no ensino de música na escola, como ocorrem sua atuação no mercado de trabalho e suas contribuições na sala de aula para o ensino de arte.

O instrumento de coleta de dados constou de questionário validado pelo painel do grupo de pesquisa Transtorno do desenvolvimento e Dificuldades de aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, mediante adaptações e perguntas favoráveis aos objetivos desta pesquisa, contextualizados para o público deste estudo. O questionário foi redigido no formato escala Likert de cinco pontos (Tab. 1) divididos em três partes e aplicado, durante dois dias, aos três professores de arte/música para verificar os fatores que colaboram com a formação inicial e continuada desses professores.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não tenho certeza	Concordo	Concordo totalmente

Tab. 1: Escala Likert de 5 pontos. Fonte: Painel do grupo de pesquisa Transtorno do desenvolvimento e Dificuldades de aprendizagem (PPGARTES/UFPA; 2019).

Percebe-se que a formação inicial e continuada dos professores de arte/música pôde ser conhecida com a aplicação deste instrumento de coleta de dados, uma ótima maneira de coletar os dados dos participantes e mensurar os construtos teóricos da formação inicial e continuada. Sobre isso, o psicólogo explicou que o emprego de um questionário permite ao pesquisador realizar uma análise bastante flexível, abrangendo, através deste instrumento, variáveis contextuais que ocupam lugar de destaque nas pesquisas quantitativas.

Acreditamos que, ao empregar o questionário, é possível analisar uma amostragem parcial de um universo maior em situação real da formação inicial e continuada, permitindo abranger especificidades da sala de aula contribuintes para mensuração de conceitos abstratos, como o da formação que pode ser realizada por meio do estudo de **caso** desta pesquisa.

Figueiredo (2015: 99), quando aplica o conceito do termo escala, aproxima-o da definição de um grupo de itens usados pelo pesquisador para classificar ou atribuir a alguma dimensão mensurável valor.

De acordo com o pesquisador, "Escala é um instrumento psicométrico que busca objetividade e padronização, além de procurar medir um construto de capacidade ou preferências pautado em aptidões, características da personalidade, atitudes e valores pessoais" (FIGUEIREDO, 2015: 99).

O procedimento adotado para coletar dados referentes à pesquisa ocorreu em duas etapas, constituídas (a) pela visita dos pesquisadores para explicar o propósito do estudo e (b) pela entrega do TCLE, para obter o consentimento dos diretores e coordenadores das escolas.

Na segunda etapa da coleta de dados e em posse do TCLE assinado pelos professores, foi aplicado o questionário dividido em três partes aos que aceitaram participar da pesquisa. O tempo de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 30 minutos, realizado durante o intervalo de trabalho dos professores. Todas as questões foram respondidas pelos professores, não havendo desistência da pesquisa durante sua execução. Após o recolhimento dos questionários, retiramo-nos da sala e da escola.

Realizamos uma entrevista com os professores para conhecer como desenvolvem as aulas de arte, que métodos e recursos utilizam, e ainda para coletar a percepção dos professores sobre a formação inicial e continuada. Essas informações coletadas dos professores foram

incorporadas às anotações dos pesquisadores e serviram para especificar como ocorrem as aulas de arte nas escolas pesquisadas.

A análise dos dados realizada com base na técnica de análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens" (BARDIN, 2002: 38).

Consideramos os resultados obtidos da revisão teórica e empírica. Os relatos de professores de arte/música e as nossas impressões registradas em anotações para dar ciência sobre a formação inicial e continuada. As informações obtidas foram agrupadas para verificar como ocorre a formação inicial e continuada e qual influência esse aspecto reflete na atuação em sala de aula.

Após a coleta das informações dos questionários, as informações foram exportadas para uma planilha eletrônica com intuito de organizar e dar início à análise exploratória de dados.

Segundo Bussab e Morettin (2013: 1-5), trata-se de uma técnica estatística cuja função é organizar, descrever e resumir os dados, apresentando as características importantes do conjunto de dados, por meio de gráficos, tabelas e medidas de síntese.

O teste do sinal é um método estatístico para testar diferenças consistentes entre pares de observações, tal como o peso dos sujeitos antes e depois do tratamento; outro exemplo é o que ocorre neste trabalho, onde se testam diferenças consistentes entre as respostas dadas pelos entrevistados em relação à sua formação musical inicial e sua formação musical continuada. Dados os pares de observações para cada entrevistado, o teste do sinal determina se um membro do par, tal como respostas da formação inicial, tende a ser maior do que (ou menor do que) o outro membro do par, tal como respostas da formação continuada (AYRES *et al.*, 2007: 122).

Pesquisadores testam, por meio do teste do sinal, se a mediana de uma coleção de números é significativamente maior ou menor que um valor especificado. Por exemplo, dada uma lista de notas de alunos em uma sala, o teste do sinal pode determinar se a mediana das notas é muito diferente de, por exemplo, 75 de 100 (AYRES *et al.*, 2007: 122).

O primeiro procedimento para aplicação do teste de sinal é formular as hipóteses em teste: as medianas das respostas feitas em pares são iguais. Após isso, calcula-se a diferença para cada par de observações (D = X - Y). Se esta diferença for maior que zero (D > 0), é atribuído ao par um sinal "+"; se esta diferença for menor que zero (D < 0), é atribuído ao par um sinal "-"; e, se esta diferença for igual a zero (D = 0), não há informação e em geral são excluídas da análise.

Durante a aplicação do teste de sinal, construímos as seguintes hipóteses: H_0: Não existe diferença significativa entre a formação musical inicial e a formação musical continuada (medianas são iguais e p > 5%); H_1: Existe diferença significativa entre a formação musical inicial e a formação musical continuada (medianas não são iguais e p ≤ 5%).

Seja S = D (quantidade de sinais "+" na amostra), sob a hipótese nula (H_0) esperamos ter aproximadamente números iguais de sinais "+" e "-". Equivalentemente, a probabilidade de que uma diferença seja positiva é 50% (p = 0,50), e a probabilidade de que seja negativa é também 50% (p = 0,50), sendo S ~ b (n; 0,5). O teste do sinal não faz suposição sobre a distribuição das diferenças, mas leva em conta apenas o sinal da diferença, ignorando a grandeza dessas diferenças.

A etapa seguinte foi comparar o valor da primeira medida (X) com o valor da segunda medida (Y), feita no mesmo par de pessoas, animais ou objetos; atribuir o símbolo "+" para todo par de observações em que a primeira medida for maior do que a segunda (X > Y) e "-" quando

acontecer o contrário (X < Y). Após isso, contamos o número de "+" e de "-" e, para pequenas amostras, calculamos a probabilidade associada de ocorrência por meio da binomial com $p = q = \frac{1}{2}$. O próximo passo está na definição do nível de significância e construção da região crítica.

Sobre os resultados da formação musical inicial de professores de arte/música

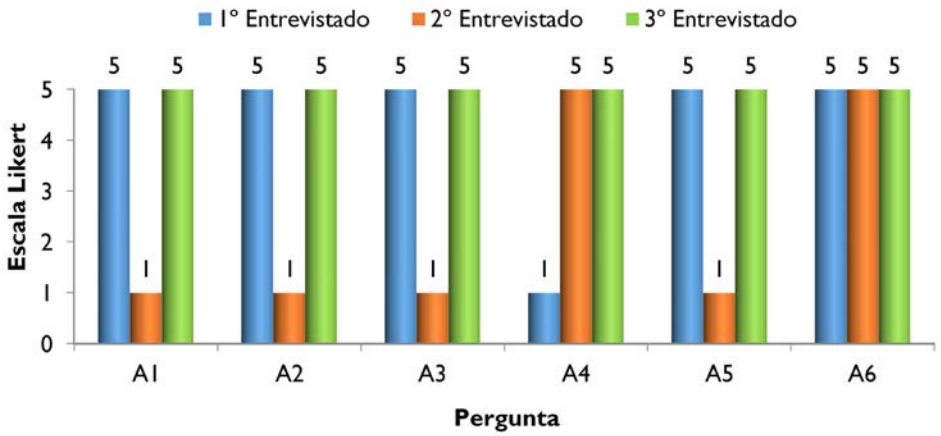
De acordo com a Fig. 1, verificamos que dois entrevistados atribuíram nota 5 às questões A1, A2 e A3, ou seja, os entrevistados concordam totalmente que sua formação inicial se deu durante o ensino fundamental ou ensino médio, momento em que esta formação ocorreu em uma escola tradicional ou por meio de projeto de extensão. Além disso, afirmaram que sua formação musical inicial foi influenciada por intermédio da igreja, da família e/ou da escola.

Em relação a estas mesmas questões (A1, A2 e A3), um dos entrevistados atribuiu nota 1, ou seja, o entrevistado discorda totalmente que sua formação musical inicial tenha ocorrido durante seu ensino fundamental ou ensino médio, por intermédio de escola tradicional ou projeto de extensão e que sua formação musical inicial tenha sido influenciada por terceiros (igreja, família, escola), como se observa na Fig. 1. Nesse sentido, Cereser (2002: 136) e Wazlawick *et al.* (2013: 78) apontam essa aproximação musical na educação básica como uma necessidade essencial, e a importância dos projetos culturais e sociais como acesso ao ensino e aprendizagem de alunos. Dessa forma, a relação da música não começa necessariamente em ambientes formais, mas no contexto familiar, religioso, entre outros.

Dentre os entrevistados, dois deles concordaram totalmente que sua formação inicial ocorreu por intermédio de revistas de banca, métodos ou internet, diferente de outro entrevistado, que atribuiu nota 1 à mesma questão (A4), discordando totalmente (Fig. 1). Diferentemente do resultado apresentado pelos pesquisadores do presente estudo, Marinho e Queiroz (2006: 373) afirmam que o ensino e a aprendizagem na música segundo devem partir dos professores da área, com a realização de práticas de ensino que reflitam o contexto escolar, de igual modo que o acesso ao ensino musical seja favorável à compreensão de quem recebe, nesse caso, alunos e, consequentemente, o próprio professor.

Verificamos na pergunta A5 que dois entrevistados atribuíram nota 5, ou seja, concordaram totalmente que a formação musical inicial de cada um foi influenciada pela aprendizagem em teoria ou escrita musical adquirida na Licenciatura de arte/música (Fig. 1). Concordando com o resultado apresentado na pesquisa, Marinho e Queiroz (2006: 373) apontam a necessidade da atuação de profissionais da música que trabalhem conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos.

Na pergunta A6, todos atribuíram nota 5, afirmando sua participação em grupo musical, seja cantando, tocando, regendo, produzindo e/ou coordenando, como mostra a Fig. 1. Concordando com os pesquisadores do atual estudo, Jardim (2019: 35) conclui que "O músico, cantor ou instrumentista, não recebe, apenas, uma instrução para se capacitar no domínio de seu instrumento, mas também desenvolve, durante o processo de sua formação, competências, técnicas e treinamentos que são condições essenciais para a sua realização".



A1: Sua formação musical inicial deu-se durante o ensino fundamental ou ensino médio? Justifique.
A2: Sua formação musical inicial ocorreu em uma escola de musica tradicional ou projeto de extensão? Justifique.
A3: Sua formação musical inicial ocorreu devido à influência de terceiros (igreja, família, escola)? Justifique.
A4: Sua formação inicial musical ocorreu por intermédio de revistas de banca, métodos ou internet? Justifique.
A5: Seu aprendizado de teoria ou escrita musical influenciou em sua formação inicial musical como professor? Justifique.
A6: Você participou de algum grupo musical? Cantando? Tocando? Regendo? Produzindo? Coordenando? Esta prática influenciou na sua formação inicial musical como professor? Justifique.

Fig. 1: Distribuição das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação à sua formação musical inicial (maio 2019). Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Verificamos na Tab. 2 que a maioria dos entrevistados (66,67%) obteve contato com a música por intermédio de escolas específicas, como a Fundação Carlos Gomes, por meio de participação em projeto social voltado para música ou de forma autodidata. Os entrevistados afirmaram que sua formação musical foi influenciada pelo convívio na Fundação Carlos Gomes, na igreja ou por vontade própria. Os entrevistados afirmam também que sua formação musical foi por intermédio das igrejas que frequentavam, por amigos, por revistas especializadas e pela internet (Tab. 1).

A maioria dos entrevistados (66,67%) afirmou que o aprendizado sobre teoria e escrita musical influenciou na atuação como professor. Verificamos também que todos os entrevistados participaram de grupos musicais (Tab. 2).

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Formação musical inicial	*Escola Específica	2	66,67
	Autodidata	1	33,33
Influência da sua formação musical inicial	Escola Carlos Gomes	1	-
	Igreja	1	-
	Vontade própria	1	-
Intermédios dos conhecimentos musicais	Igreja	1	-
	Igreja e amigos	1	-
	Revista especializada e internet	1	-
O aprendizado sobre teoria e escrita musical influenciou na atuação como professor?	Sim	2	66,67
	Não	1	33,33
Participou de grupo musical?	Sim	3	100,00

*Escola Específica: Fundação Carlos Gomes; participação em projeto social voltado para música.

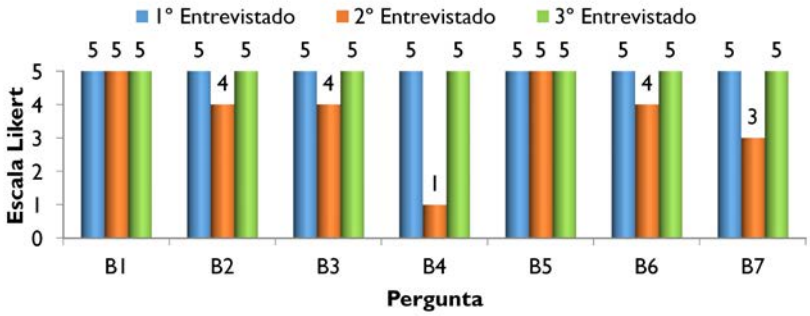
Tab. 2: Quantidade e percentual das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação à sua formação musical inicial (maio 2019).

Sobre os resultados da formação musical continuada de professores de arte/música

Verificamos na Fig.2 que os três entrevistados atribuíram nota 5 na questão B1, que fala sobre o motivo de cursar a Licenciatura em Música, afirmando que foi por motivos financeiros, amor ao ensino de arte ou por *hobby* musical. Em relação às disciplinas cursadas no curso, dois entrevistados atribuíram nota 5 à questão B2. Os entrevistados concordam totalmente que estas disciplinas estão colaborando com seu ensino em sala de aula (Fig. 2). De acordo com a pesquisa, Del-Ben (2012: 52) afirma que as práticas e valores não partem apenas das experiências individuais a respeito do ensino de música na educação básica, mas também de outros meios, como comunicação com outros grupos, professores musicais, entre outros.

Por meio da Fig. 2, os pesquisadores mostram que, dentre os entrevistados, dois atribuíram nota 5 às questões B3, B4 e B5, ou seja, os entrevistados concordam totalmente que as disciplinas de práticas musicais, didáticas musicais e o estágio obrigatório obtidos no curso de arte/música estão colaborando com a formação continuada em sala de aula. Outro entrevistado atribuiu nota 4 à questão B3, concordando em parte sobre a colaboração das disciplinas de práticas musicais em sua formação continuada, além disso, o mesmo discorda totalmente da questão B4, ou seja, afirma que as disciplinas de didáticas musicais não estão colaborando com a sua formação musical continuada (Fig. 2).

Dentre os três entrevistados, dois deles concordaram totalmente com a questão B6, atribuindo nota 5. C e confirmando que ainda tocam seus instrumentos musicais de origem (Fig. 2). Em relação à questão B7, dois entrevistados concordaram totalmente que sua atuação como professor(a) da educação básica está colaborando em sua formação continuada, enquanto outro entrevistado atribuiu nota 3 a essa mesma questão B7, ou seja, não tem certeza se sua atuação como professor(a) da educação básica está colaborando em sua formação continuada (Fig. 2). Nesse Caso, "para educadores atuantes, a formação continuada pode ser considerada um espaço/momento para refletir e vislumbrar soluções para os desafios cotidianos da prática educativa em música nas salas de aula" (SOUZA, 2018: 23).



B1: Quando você decidiu cursar a Licenciatura em Música, foi por motivos financeiros, amor ao ensino de arte ou por *hobby* Musical? Justifique.
B2: As disciplinas que você cursou durante sua formação na licenciatura estão colaborando com seu ensino em sala de aula? Que disciplinas você pode mencionar? Justifique.
B3: As disciplinas de práticas musicais estão colaborando com sua formação continuada em sala de aula?
B4: Você utiliza e aproveita atualmente na sua formação continuada em sala de aula as disciplinas que ensinavam a didática musical? Como eram essas disciplinas? Justifique.
B5: O estágio obrigatório influenciou diretamente como professor atuante no mercado de trabalho, contribuindo em sua formação continuada?
B6: Você ainda toca seu instrumento musical de origem? Essa prática musical com seu instrumento influencia diretamente no seu ensino de música em sala de aula? Justifique.
B7: Sua atuação como professor(a) da educação básica está colaborando em sua formação continuada? Por quais

Fig. 2: Distribuição das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação à sua formação musical continuada (maio 2019). Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com a Tab. 3, observamos que a maioria dos entrevistados (66,67%) participou dos grupos musicais como cantor, sendo que um dos entrevistados participou como cantor e como instrumentista (33,33%). Além disso, a maioria afirma que sua atuação no grupo musical influenciou a formação musical como professor.

Dentre os entrevistados, a maioria optou por fazer curso de Licenciatura em Arte por questão de *hobby* musical (66,67%). Todos afirmam que as disciplinas de Licenciatura em Arte colaboram com seu desempenho profissional, e a maioria (66,67%) utiliza atualmente, em sala de aula, os conteúdos das disciplinas didáticas musicais e aproveita os conteúdos na sua formação continuada (Tab. 3). Os entrevistados afirmam que tocam algum instrumento musical, e esta prática musical com seu instrumento influencia diretamente no seu ensino de música em sala de aula, como se observa na Tab. 3.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Forma de participação do grupo musical	Cantor	2	66,67
	Cantor e instrumentista	1	33,33
Atuação no grupo musical influenciou a formação musical como professor?	Sim	2	66,67
	Não	1	33,33
Qual motivo contribuiu para optar pelo curso de Licenciatura em Arte?	*Hobby* musical	2	66,67
	Segunda opção de vestibular	1	33,33
As disciplinas de Licenciatura em Arte colaboram com seu desempenho profissional em sala de aula?	Sim	3	100,00
Você utiliza atualmente em sala de aula e aproveita na sua formação continuada os conteúdos das disciplinas de didática musical?	Sim	2	66,67
	Não	1	33,33
Você toca algum instrumento musical?	Sim	3	100,00
Essa prática musical com seu instrumento influencia diretamente no seu ensino de música em sala de aula?	Sim	3	100,00

Tab. 3: Quantidade e percentual das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação à sua formação musical continuada (maio 2019).

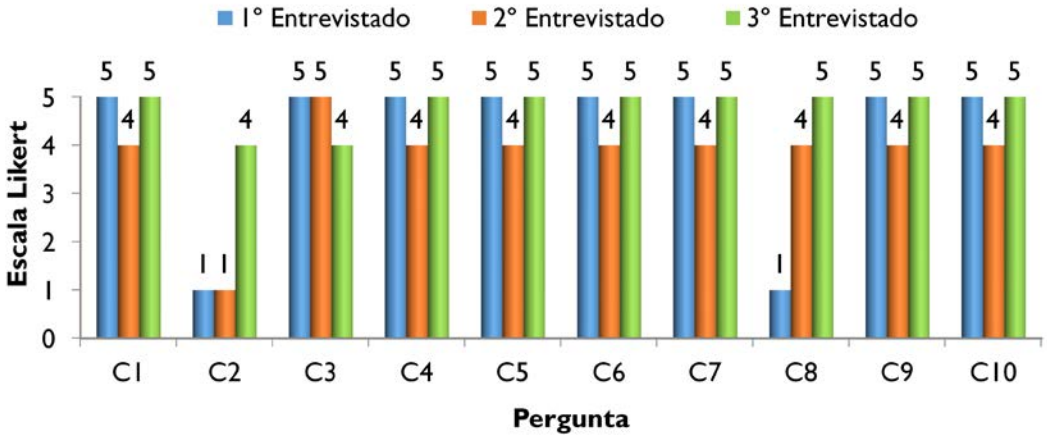
Sobre os resultados de estratégia e metodologia utilizadas pelos professores em sala de aula

Verificamos na Fig. 3 que dois entrevistados atribuíram nota 5 à questão C1, onde confirmam que o aprendizado musical de cada professor está sendo utilizado na escola em que trabalham atualmente. Observamos que, dentre os entrevistados que começaram a dar aula no ensino básico, dois deles discordaram totalmente atribuindo nota 1 à questão C2. Confirmaram que a metodologia deles não foi facilitada nem complicada em seu contexto como profissional da área de música. Outro entrevistado atribuiu nota 4 a esta mesma questão C2, ou seja, concorda em parte, afirmando que, quando começou a dar aula nesse nível de ensino, sua metodologia foi facilitada ou complicada em seu contexto como profissional da área de música.

Quando foi perguntado aos três entrevistados se planejam e preparam suas aulas, todos confirmaram que sim diante da questão C3. Verificamos, também, que dois entrevistados atribuíram nota 5 às questões C4, C5, C6 e C7, ou seja, concordam totalmente com a questão do seu objetivo em dar aula de música na educação básica (C4); conteúdos musicais que

desenvolvem (C5); metodologia que aplicam nas aulas (C6); e materiais que utilizam nas suas aulas, como instrumentos convencionais ou não convencionais, corpo, sucata etc. (C7) (Fig. 3).

Sobre a questão do espaço disponível na escola para o desenvolvimento das suas aulas (C8), os entrevistados atribuíram as 1, 4 e 5, respectivamente (Fig. 3). Pudemos observar que todos os entrevistados avaliam a aprendizagem dos alunos (C9) e também se autoavaliam (C10), como é observado na Fig. 3. Concordando com o resultado apresentado da pesquisa, Costa (2019: 47) discorre que o professor é o mediador entre o conteúdo e o aluno. Os processos de aprendizagem e de avaliação estão ligados à forma como o professor de música propõe o percurso da disciplina. Referindo-se ao processo de aprendizagem, há vários meios de praticar a música.



C1: Seu aprendizado musical está sendo utilizado na escola em que você trabalha? Como? Justifique.
C2: Quando você começou a dar aula nesse nível de ensino, sua metodologia foi facilitada ou complicou em seu contexto como profissional da área de música? Justifique.
C3: Você planeja e prepara suas aulas? Justifique.
C4: Qual o seu objetivo em dar aula de música na educação básica? Justifique.
C5: Que conteúdos musicais você desenvolve?
C6: Que metodologia você aplica em suas aulas?
C7: Você usa que tipo de materiais nas suas aulas? (Instrumentos convencionais ou não convencionais, corpo, sucata etc.).
C8: Como é o espaço disposto na escola para o desenvolvimento das suas aulas?
C9: Como você avalia a aprendizagem dos alunos?
C10: Você se autoavalia ou pede que seus alunos o avaliem?

Fig. 3: Distribuição das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação à sua estratégia e metodologia em sala de aula (maio 2019). Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Todos os entrevistados afirmam que planejam e preparam suas aulas. Um dos entrevistados afirma que planeja e prepara suas aulas seguindo o livro didático da escola, enquanto outro entrevistado, além de seguir o plano anual da escola, planeja e prepara suas aulas de acordo com experiência vivenciada na graduação, e um dos entrevistados não especificou a forma de planejamento e preparação de suas aulas (Tab. 4). Os objetivos de ministrarem aula de música na educação básica foram aumentar conhecimentos musicais, fomentar o ensino de música e tornar a aula dinâmica e divertida (Tab. 4).

Observamos na Tab. 4 que, dentre os conteúdos que os entrevistados ministram em sala de aula, estão história da música, música folclórica, ritmo, canto, parâmetros sonoros, ritmo, pentagrama, clave de sol e notas musicais. As metodologias que os entrevistados utilizam são aulas expositivas com auxílio de instrumentos, método Kodály, percussão de corda, livro didático, brincadeiras musicais, quadro-arte e sala de informática. Todos os entrevistados realizam uma auto avaliação do seu papel como professor em sala de aula e todos avaliam a aprendizagem dos alunos (Tab. 4).

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Planeja e prepara suas aulas?	Sim	3	100,00
*Como são planejados os conteúdos de suas aulas?	Seguindo livro didático da escola	1	50,00
	Seguindo plano anual da escola e de acordo com experiência/vivência na graduação	1	50,00
Qual o seu objetivo em dar aula de música na educação básica?	Aumentar conhecimentos musicais	1	-
	Aumentar conhecimentos musicais e fomentar o ensino de música	1	-
	Tornar a aula dinâmica e divertida	1	-
Quais conteúdos musicais você desenvolve em sala de aula?	História da música	1	-
	Música folclórica, ritmo, canto, parâmetros sonoros	1	-
	Ritmo, parâmetros sonoros, pentagrama, clave de sol, notas musicais	1	-
Que metodologia você aplica em suas aulas?	Aulas expositivas com auxílio de instrumentos, método Kodály, percussão de copo	1	-
	Livro didático, brincadeiras musicais	1	-
	Quadro arte, Sala de informática	1	-
Você faz uma autoavaliação do seu papel como professor em sala de aula?	Sim	3	100,00
Você avalia a aprendizagem dos alunos?	Sim	3	100,00

*Nesta pergunta, houve um entrevistado que não especificou como é planejado o conteúdo de suas aulas.

Tab. 4: Quantidade e percentual das respostas dos professores de artes/música da USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA), em relação às estratégias e metodologias em sala de aula (maio 2019).

Sobre os resultados do Teste de Sinal

Após a aplicação do teste de sinal, foi possível obter o resultado da Tab. 5, quando foi testado se existe diferença estatisticamente significativa entre as respostas da formação musical inicial (X) e as respostas da formação musical continuada (Y). De acordo com os resultados, verificamos que a probabilidade calculada por meio da distribuição binomial foi maior que 5% (p = 8,3%), então rejeitamos a hipótese alternativa (H_1) e aceitamos a hipótese nula (H_0) ao nível de significância de 5%, ou seja, concluímos que não existe diferença significativa entre a formação musical inicial e a formação musical continuada (Tab. 5).

Entrevistado	Perguntas		D = X-Y	Sinal	Probabilidade (%)
	Formação inicial (X)	Formação continuada (Y)			
1°	5	5	0	+	p = 8,3
2°	1	4	-3	-	
3°	5	5	0	+	

Tab. 5: Resultado do Teste de Sinal entre as respostas dadas pelos entrevistados em relação à sua formação musical inicial e sua formação musical continuada

Considerações finais

A compreensão sobre a formação inicial e continuada de professores de arte/música deu-se através de um estudo de caso com professores de artes com habilitação em Música da Unidade Seduc na escola onze, que abrange o distrito de Icoaraci. Esta área de atuação abrange aproximadamente 23 escolas e cinco anexos, mas, para este estudo, foi identificado nesta USE o quantitativo de três professores com Licenciatura em Música, sendo assim, esta pesquisa traz reflexões para um universo maior, pois sua amostragem é reduzida.

Considerando o aprendizado dos professores, uma condição dependente das interações dialéticas dele com o ambiente e vice-versa, foi importante verificar o ambiente escolar onde ocorrem as aulas de música, ministradas por professores com formação e atuação na área. Por isso, antes de tecer considerações sobre o estudo de caso realizado, apresentamos o resultado obtido em campo e cruzado com a revisão de literatura, no sentido de esclarecer como está ocorrendo a formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica para então vir alcançar suas aspirações e objetivos com este estudo em longo prazo.

Os profissionais da área de Arte com habilitação em Música são direcionados, após sua formação acadêmica, para lecionar nos ensinos fundamental e médio, sendo que, no curso de formação inicial, não há uma visão clara do que realmente se pode esperar no campo de atuação.

Considerando a proposta desta pesquisa e seu problema de estudo, podemos observar que não há uma resolução definitiva para os questionamentos, porém tivemos uma amostra relevante para contribuição no campo das artes no que diz respeito à formação inicial e continuada.

Diante da proposta da pesquisa e de seus objetivos, observamos que, no âmbito da educação básica e com a pesquisa realizada, se obteve uma amostra reduzida, porém relevante para a área da educação musical. Os objetivos foram cumpridos e resultaram em reflexões que trazem inquietações e ao mesmo tempo contribuições.

Diante dos resultados obtidos na entrevista, observamos que a formação inicial discutida por Del-Ben (2012), Araújo (2014), Bellochio (2001), Cereser (2002) e Beineke (2004) colabora com o trabalho, porém as respostas dos entrevistados deixam "lacunas" que não se aproximam dos autores da pesquisa. Por exemplo, muitos dos entrevistados tiveram sua formação inicial antes da graduação, em projetos de extensão ou até mesmo igreja; outro entrevistado teve sua iniciação musical de fato na universidade.

Conforme tem sido discutido e analisado por estudiosos da área, os professores de música na atualidade precisam de uma formação consistente que possibilite atuar de forma contextualizada com as perspectivas da área de educação musical e com a realidade dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem da música (BELLOCHIO, 2003. DEL-BEN, 2003. GROSSI, 2003. MATEIRO, 2003).

As universidades podem pensar em uma conexão com a educação básica, não apenas por estágios ou programas de docência, mas pelo processo formativo do professor, desde sua entrada na graduação. Sua vivência musical vai ter uma influência bastante participativa no seu processo de firmação durante o período da graduação. Um dos grandes desafios ligados aos processos formativos de professores está associado à aproximação entre escola e universidade, de modo a promover comunidades colaborativas, envolvendo professores da escola e professores da universidade.

A respeito da formação continuada e sobre os resultados obtidos na pesquisa, os dados revelam que a maioria dos professores precisa de qualificação em sua área de atuação, pois alguns ficam presos em livros didáticos e, por não haver uma política pública consistente, não ficam livres para construir "novos saberes" ou para colaborar com sua área de origem, que é a música.

Segundo os autores Wazlawick *et al.* (2013), Marinho e Queiroz (2006) e Machado (2003), a formação continuada começa na atuação no mercado de trabalho. O professor pode observar a conduta dos alunos e na forma que ele pode reger a classe e inserir conteúdos, métodos e sua didática.

Entendendo que o processo de formação é contínuo e que não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo nos cursos de ensino superior, temos, na atualidade, buscado alternativas e caminhos consistentes para propiciar aos professores um processo dinâmico de produção e (re)construção do conhecimento. Na educação musical, esse tema também tem sido recorrente.

Conforme já mencionado anteriormente, a formação de professores tem sido um dos grandes focos dos debates atuais das áreas de educação em geral. Questões relacionadas ao complexo universo de qualificação docente, nos diferentes campos de atuação, e as competências que devem compor o perfil dos profissionais de ensino têm gerado significativas reflexões acerca dos rumos e das diretrizes educacionais na atualidade.

Nessa perspectiva, vale destacar o trabalho de estudiosos das diferentes áreas da educação, que têm, nos últimos anos, refletido sobre a importância, a necessidade e os caminhos da formação continuada (CARVALHO, 2003. FERREIRA, 2003. GEGLIO, 2006. LINHARES, 2004. ROSEMBERG, 2002).

Os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites. Embora a terminologia possa variar, as comunidades de professores ou comunidades de aprendizagem buscam a melhoria do trabalho pedagógico e acreditam que "os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida" (GROSSMAN *et al. apud* MIZUKAMI, 2008: 402). Como afirma Diniz (2008: 266), as "universidades e escolas deveriam estabelecer convênios de cooperação mútua de modo que ambas as instituições se beneficiassem com o modelo compartilhado de formação de professores".

A partir do escrito e dos resultados obtidos na coleta de dados, a pesquisa traz reflexões para a formação inicial e continuada de professores de artes/música. Não se pode afirmar que os resultados obtidos representam a totalidade dos professores, porém o número de entrevistados é uma amostragem de um público maior. Nessa perspectiva, compreende-se que na atualidade muitos desses professores não têm suporte suficiente para o ensino de música na educação básica.

Este trabalho fica em aberto para sua continuidade em trabalhos futuros, bem como na pesquisa ao doutorado. As contribuições aqui expostas servem para elevar o nível de conhecimento e trazer colaborações seja na metodologia, seja na didática ou no uso de materiais. Sendo assim, a formação inicial compreende o contato com a música bem antes da graduação, e a formação continuada realiza-se ao longo de todo o trajeto profissional.

Cabe aos pesquisadores da área fomentarem este assunto e formalizarem em palestras, treinamentos e levarem para grupos de pesquisas para ser discutido e ampliado o assunto que poucos conhecem por não terem contato a respeito de pesquisas. Desta maneira, a educação musical na educação básica tem sua implicação e sofre mudanças constantes; além de problemas a serem solucionados. Cabe ao professor de sala de aula pesquisar, buscar novos conhecimentos, orientar e elevar seu nível de atuação para colaborar com as pesquisas e realizar a formação continuada, além da inicial, pois refletirá em suas estratégias e metodologias.

Referências

ARAÚJO, Anderson H. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no grupo de estudos e pesquisas em música-GRUMU/UFRN. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 155-163, jul./dez. 2014.

AYRES, Manuel; AYRES JUNIOR, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex de Assis dos Santos. *BioEstat*: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. 5. ed. Belém: Sociedade Civil Mamirauá, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEINEKE, Viviane. As práticas de ensino no contexto do núcleo de educação musical da UDESC: formando professores para a escola pública. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro, out. 2004. p. 1099-1105.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola-licenciatura em música-pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia, out. 2001. p. 50-59.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais* [...]. Natal, out. 2002. p. 135-143.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e Costa. *Formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica*: um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

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

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-56, jul./dez. 2012.

DINIZ, Julio Pereira. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In*: EGGERT, Egla *et al.* (org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008. p. 253-266.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIREDO, Edson. Escalas de mensuração e o estudo da motivação na área de música no Brasil. *In*: ARAÚJO, Roseane Cardoso; RAMOS, Danilo (org.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 95-116.

GEGLIO, Paulo César. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 87-92, mar. 2003.

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico da formação em música. *In*: LIMA, Sonia Regina Albano de (org.). *Ensino, Música & Interdisciplinaridade*. 4. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 35-93.

LINHARES, Célia Frazão. *Formação continuada de professores*: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos ensinos fundamental e médio: visão dos professores de música. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis, out. 2003. p. 257-263.

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa, out. 2006. p. 374-380.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 23-36, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. *In*: EGGERT, Egla *et al.* (org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008. p. 389-409.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, n. 17, p. 77-85, set. 2007.

ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento. *Processo de formação continuada de professores*: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. *Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa*: percepção dos professores frente às demandas de atuação. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

TOZETTO, Soares Suzana; WENGZYNSKI, Danielle Cristiane. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais* [...]. Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benetti; SCHUTEL, Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 77-90, jan./jun. 2013.

Lucian José de Souza Costa é professor substituto na Universidade do Estado do Pará (Uepa/Licenciatura em Música) e professor de arte/música na Secretaria de Educação do Pará (Seduc). Doutorando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPA). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (2017). Graduado em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2015). Técnico em Música com habilitação em Violão Clássico pelo Instituto Estadual Carlos Gomes (2019). Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em educação musical e etnomusicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, ensino de arte, formação inicial e continuada de professores de arte/música, música na educação básica, ensino coletivo de violão e na etnomusicologia com ênfase na práticas musicais do Pará, manifestações culturais com ênfase no carimbó. É integrante do Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará (LabEtno/UFPA) e do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA). luciancosta51@yahoo.com.br

Áureo Déo DeFreitas Júnior possui Graduação em Violoncello Performance pela universidade do Missouri (Columbia, 1989), Mestrado em Violoncello Performance pela Universidade do Estado da Luisiana (Baton Rouge, 1992) e Doutorado (Ph.D.) em Educação Musical pela Universidade da Carolina do Sul (Columbia, 2005). Atualmente é professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA), onde ensina no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e da Escola Técnica de Música (EMUFPA). Na extensão universitária, coordena a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e o Programa Cordas da Amazônia (PCA). Na pesquisa, coordena o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA). aureo_freitas@yahoo.com