

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL PELOS
LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UFPE**

***SOCIAL REPRESENTATIONS OF INITIAL TRAINING BY
UNDERGRADUATES IN MUSIC AT UFPE***

***REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA FORMATION INITIALE PAR LES
LICENCIÉS EM MUSIQUE À L'UFPE***

Suzana Borba

suzanaborba28@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco, UFPE, Recife-PE.

Rejane Dias da Silva

rejanediasilva@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco. Professora do Departamento de Educação da UFPE, Recife-PE.

RESUMO

O presente artigo objetivou compreender as representações sociais no processo de formação inicial de professores de Música da UFPE. Adotamos como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici em 1961 e a Teoria do Núcleo Central (TNC) delineada pelo psicólogo Jean Claude-Abrieux em 1976. Norteadas pelo enfoque qualitativo *online* a pesquisa consistiu no emprego de duas etapas distintas, ou seja, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e as entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 48 estudantes na primeira etapa e 9 estudantes na segunda etapa. O material foi analisado com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e as entrevistas semiestruturadas com o emprego da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A categorização foi delineada com base nos saberes docentes elencados por Tardif (2010). Os resultados revelam que a estrutura interna das representações sociais dos estudantes se organiza em torno da categoria disciplinar, apontando que a ênfase da formação ainda se fundamenta na noção do *habitus conservatorial* que consiste na prevalência da matriz curricular que norteia o curso de disciplinas específicas e aplicação métodos de ensino que priorizam o desenvolvimento técnico para o domínio instrumental e vocal. Identificamos que o núcleo central é constituído pelas categorias pedagógica e afetiva. Tais resultados apontam a necessidade da matriz curricular do curso ampliar os conhecimentos pedagógicos e articulá-los com os específicos (disciplinares), bem como aprofundar e esclarecer os objetivos do curso e as esferas de atuação do educador musical.

367

Palavras-chave: Formação de professores de música. Teoria das representações sociais. Licenciatura em música.

ABSTRACT

This article aimed to understand the social representations in the process of initial formation of music teachers at UFPE. We adopted the Theory of Social Representations (TRS), formulated by Serge Moscovici in 1961 and the Central Nucleus Theory (TNC) outlined by the psychologist Jean Claude-Abric in 1976, as a methodological theoretical contribution. Guided by the online qualitative approach, the research consisted of the use of two distinct stages, that is, the Free Word Association Technique (TALP) and semi-structured interviews. 48 students participated in the study in the first stage and 9 students in the second stage. The material was analyzed using the IRAMUTEQ software and semi-structured interviews using the Content Analysis proposed by Bardin (1977). The categorization was designed based on the teaching knowledge listed by Tardif (2010). The results reveal that the internal structure of the students' social representations is organized around the disciplinary category, pointing out that the emphasis of training is still based on the notion of the conservative habitus that consists of the prevalence of the curricular matrix that guides the course of specific disciplines and application. teaching methods that prioritize technical development for the instrumental and vocal domain. From the analysis of similarity, we identified that the central nucleus is constituted by the pedagogical and affective categories. Such results point to the need for the course's curricular matrix to expand pedagogical knowledge and articulate it with specific (disciplinary) knowledge, as well as deepen and clarify the course objectives and the music educator's spheres of action.

Keywords: Music teacher training. Teaching knowledge. Theory of social representations; Degree in music.

RÉSUMÉ

Cet article visait à comprendre les représentations sociales dans le processus de formation initiale des professeurs de musique à l'UFPE. Nous avons adopté comme apport théorique méthodologique la Théorie des Représentations Sociales (TRS) formulée par Serge Moscovici en 1961 et la Théorie du Noyau Central (TNC) esquissée par le psychologue Jean Claude-Abric en 1976. Guidés par l'approche qualitative en ligne, la recherche a consisté en l'utilisation de

deux étapes distinctes, soit la Free Word Association Technique (TALP) et les entretiens semi-structurés. 48 étudiants ont participé à l'étude dans la première étape et 9 étudiants dans la deuxième étape. Le matériel a été analysé à l'aide du logiciel IRAMUTEQ et d'entretiens semi-structurés à l'aide de l'analyse de contenu proposée par Bardin (1977). La catégorisation a été conçue à partir des savoirs pédagogiques recensés par Tardif (2010). Les résultats révèlent que la structure interne des représentations sociales des étudiants s'organise autour de la catégorie disciplinaire, soulignant que l'accent mis sur la formation repose toujours sur la notion d'habitus conservateur qui consiste en la prédominance de la matrice curriculaire qui guide le parcours de disciplines spécifiques et d'application des méthodes d'enseignement qui privilégient le développement technique pour le domaine instrumental et vocal. De l'analyse de similarité, nous avons identifié que le noyau central est constitué par les catégories pédagogiques et affectives. De tels résultats soulignent la nécessité pour la matrice curriculaire du cours d'élargir les connaissances pédagogiques et de les articuler avec des connaissances spécifiques (disciplinaires), ainsi que d'approfondir et de clarifier les objectifs du cours et les sphères d'action de l'éducateur musical.

De mots clé: Formation de professeur de musique. Savoir enseigner. Théorie des représentations sociales. Licence en musique.

INTRODUÇÃO

O século XIX representou um avanço significativo na estrutura organizacional da sociedade moderna com o advento das novas tecnologias, com o desenvolvimento científico, político, econômico e cultural. Essas transformações se refletiram na constituição do novo cidadão, nas formas de convivência, nas relações interpessoais e no universo do trabalho, como aponta Imbernón (2006).

Neste sentido, a educação, que historicamente tem sido objeto de discussão na literatura educacional, é colocada em destaque nesse novo cenário, visto que a mesma encontra-se em consonância com os princípios veiculados pela globalização e possui como finalidade a formação de cidadãos

e o alocamento destes nas diversas posições sociais conforme sua capacidade, assim como na propagação e reprodução do conhecimento e da cultura.

Nessa conjuntura complexa e multifacetada em que se configura a educação dos seres humanos, Gatti et al (2019) e Bellochio (2003) destacam que a formação do professor emerge como um domínio de conhecimento investigativo interligado ao contexto social e histórico, abrangendo as perspectivas dissemelhantes que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Cumpre frisar como particularidades centrais a formação inicial e continuada, a prática pedagógica, história e social das disciplinas escolares, o currículo, o relacionamento entre docentes e discentes e as condições de desenvolvimento do trabalho.

No Brasil, Santos (2002) indica que nas últimas décadas a produção acadêmica a respeito da formação inicial tem crescido vertiginosamente “por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa” (p. 89). Na esfera da educação musical as discussões e produções a respeito do tema formação inicial de professores de música tem ganhado mais espaço na literatura acadêmica nas últimas décadas, como informam Bellochio (2003), Mateiro (2003) e Del Ben (2003b), englobando diferentes enfoques teórico-metodológicos, espaços de atuação, articulação com os outros domínios do conhecimento e os saberes disciplinares.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, CNE/CES 2/2004, determina que a licenciatura em música deve almejar como perfil desejado no sujeito as seguintes finalidades:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de

outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004, p.2).

Penna (2007) menciona que esse espaço de formação profissional fornece o direito formal e institucional de lecionar nas diversas esferas de atuação que a área “tem defendido e construído, em um árduo processo” (p. 50). Esses múltiplos espaços de atuação, isto é, onde “se aprende e se ensina música” (DEL BEN, 2003b, p. 30), configuram-se como uma das particularidades da formação do professor de música. Instâncias de educação básica, escolas específicas de música, ONGs, conservatórios, igrejas, aulas particulares e orquestras constituem domínios de atuação formal e não formal do licenciado em música.

Consoante Subtil (2012), o curso em licenciatura em música é o espaço por excelência para a profissionalização docente, onde é oferecido ao indivíduo os alicerces metodológicos para sua formação e atuação profissional em que a práxis pedagógica musical e a formação teórica sólida constituem-se elementos indissociáveis no processo de ampliação cultural e humanização dos discentes.

Nessa direção, compreender as representações sociais que são concebidas e transportadas pelos licenciandos em música, no que se refere à formação acadêmica do educador musical, concorre para o exercício da ação e reflexão crítica, permitindo assim aos profissionais da área trabalhar com diferentes contextos e possibilidades de ensino-aprendizagem de música.

Feitas tais considerações, indagamos: quais as representações sociais de formação que os licenciandos de música constroem durante o percurso acadêmico?

Para responder ao questionamento, é lançado como objetivo geral compreender o processo de formação inicial de professores de música, com

base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em Música da UFPE. Como objetivos específicos elencamos: identificar o conteúdo e estrutura interna das representações de formação inicial e analisar o conteúdo e a estrutura interna das representações construídas pelos discentes.

Tendo por base a questão norteadora, os objetivos e o pressuposto de que o estudo das representações sociais é um referencial teórico-metodológico que permite se investigar e interpretar meticulosamente os fenômenos sociais sempre considerando a esfera subjetiva, ou seja, o espaço mais profundo das relações e ações humanas que envolve o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes no âmbito individual e coletivo em uma dada estrutura social, como aponta ALVES-MAZZOTTI (2008), o presente estudo está ordenado da seguinte maneira: na seção seguinte apresentamos uma breve análise dos conceitos e proposições basilares da Teoria das Representações Sociais (TRS) e do Núcleo Central (TNC). Em seguida é descrito o itinerário teórico-metodológico do estudo, correlacionando e justificando a opção pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais com a natureza qualitativa da investigação, assim como os informes a respeito da seleção e caracterização do campo empírico e dos partícipes da pesquisa e os procedimentos de recolha e análise de dados. Na análise e discussão dos dados expomos e discutimos os achados oriundos na identificação e apresentação do campo semântico – análise e, por fim, a identificação e análise do conteúdo e estrutura interna de onde emergiram as representações sociais que norteiam a formação inicial de professor de música. Por fim, nas considerações finais retornamos ao percurso da investigação onde apresentamos as respostas aos objetivos propostos, assim como elencamos novos questionamentos elaborados a partir dos resultados obtidos.

Teoria das Representações Sociais (TRS): gênese e proposições basilares

Há exatamente 60 anos, a obra seminal de doutorado *La Psicanálise: son image et son public* (1961)¹ formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici apresentou os fundamentos epistemológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). O referido estudo desenvolvido no final da década de 1950 objetivou analisar o modo como os grupos populares da sociedade parisiense representavam o fenômeno da psicanálise e procuravam “estruturar diferentes tipos de comunicação sobre esse objeto, através dessas diferentes formas.” (DUVEEN, 2015, p.17-18), por intermédio do senso comum.

Moscovici (2012) afirma que coexistem dois universos dissemelhantes de pensamento que circulam na sociedade, quais sejam o universo consensual e o universo reificado. A esfera reificada é representada por um grupo restrito de especialistas circunscritos em organizações preestabelecidas que desempenham funções distintas de acordo com o nível de qualificação, ou seja, o saber científico predomina nesse âmbito como também determina o acesso desses integrantes.

O universo consensual, por sua vez, é composto de indivíduos e grupos provenientes de diversificadas esferas de conhecimentos, sem determinação de algum tipo de competência específica, e que partilham da liberdade de se expressar no compartilhamento de ideias e visões de mundo por intermédio do senso comum. Sá (2002) destaca que nesse domínio de atividades intelectuais inseridas na interação social são produzidas as representações sociais, visto que a “matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais [...] provém dos universos reificados” (SÁ, 2002, p.29) onde são elaboradas as teorias do senso comum. Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) situa-se no cruzamento dos universos consensual e reificado.

¹ A obra “*La psicanálise: son image et son public*” foi primeiramente publicada em 1961 e revisada na reedição de 1976.

Moscovici (1978) define a representação social como “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais, que tem por função a elaboração de comportamentos entre os indivíduos. Jodelet (2001) conceitua o termo “modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos” (p.21).

Moscovici (2015) afirma que o intuito da atividade de representar é transformar as ideias não familiares, isto é, o desconhecido dentro do universo científico em algo familiar, conhecido, conferindo-lhe sentido e inteligibilidade. Nessa direção, dois mecanismos sociocognitivos dialeticamente relacionados, denominados por Moscovici como “os dois processos maiores” são responsáveis pela gênese e transformação da representação: a objetivação (*objectivation*) e a amarração/ancoragem (*ancrage*).

A objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante” (ALVES-MAZZOTTI, 2008) por onde a abstração de uma ideia ou conceito não familiar é transformada em algo concreto. Moscovici (2015) afirma que o processo une a ideia de não familiaridade contida em um universo puramente intelectual e remoto com a realidade, tornando-se diante dos nossos olhos físico e acessível.

A ancoragem corresponde ao mecanismo de integração e transformação cognitiva dos elementos não familiares – ideias, acontecimentos e imagens – em uma rede de categoria familiar de um grupo. Alves-Mazzotti (2000) e Sá (2004) descrevem a ancoragem como o processo que se encarrega de enraizar ou amarrar o social da representação ao seu objeto.

Atualmente o constructo teórico original proposto por Moscovici em 1961, onde estão inseridas proposições basilares da TRS, bem como conceitos e funções, favoreceu o surgimento de pelo menos quatro correntes teóricas complementares.

A abordagem culturalista ou processual tendo Denise Jodelet em Paris como principal expoente, avança na sistematização e discussão teórica das representações sociais, pois analisa a gênese da representação social.

O desdobramento societal ou genético proposto por Willem Doise apresenta uma abordagem tridimensional “ou paradigma das três fases” (ALMEIDA, 2009, p.727) para o estudo das representações sociais, sobretudo no que refere aos processos dinâmicos da comunicação – difusão, propagação e propaganda – presentes na elaboração das representações sociais.

A perspectiva dialógica apresentada por Ivana Marková (2006) possui uma contribuição relevante para a teoria das representações sociais no que diz respeito ao ofício da linguagem e da dialogicidade e comunicação posicionadas no cerne da psicologia social.

O desdobramento estrutural de Aix-en-Provence desenvolvido por Jean Claude-Abric em 1976 e complementado pelo *Grupo do Midi* possui como cerne os estudos dos processos sociocognitivos e estruturas das representações sociais. Para o estudo das representações sociais da formação inicial optamos pelo desdobramento estrutural uma vez que a mesma propicia o acesso ao sistema central e às demais estruturas integrantes da representação social dos licenciandos em música.

ABORDAGEM ESTRUTURALISTA OU TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)

A Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural das representações sociais foi formalmente delineada a partir da tese de doutoramento do psicólogo francês Jean Claude-Abric, na *Université de Provence*, em 1976.

De acordo com a teoria estrutural, as representações sociais são regidas por um duplo sistema cognitivo: o núcleo estruturante e o domínio periférico. Enquanto entidade unitária essa organização interna cumpre papéis distintos e possui características contraditórias, mas se complementa no estruturamento e funcionamento da representação, pois são “ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC, 1994c, p.77) como “consensuais, mas também marcadas por diferenças interindividuais” (p.78).

O *sistema central* – ou núcleo central – é o elemento primordial da representação constituído de um ou mais componentes que desempenham a incumbência de definir o significado e sentido da representação, organizar seus elementos e determinar a natureza do objeto e sua relação com o sujeito – ou grupo – garantindo a manutenção e continuidade do sistema de valores e normas que orientam o ambiente social e ideológico do grupo social, como indicam Abric (1994b) e Sá (2002).

O *sistema periférico*, por sua vez, tem esquemas operatórios hierárquicos indispensáveis à existência da representação que se estruturam em volta do sistema central. Eles permitem a adaptação e integração das experiências e das histórias individuais, ou seja, constituem o lado mais dinâmico, vivo, concreto e acessível da representação, atualizando-a e promovendo a interface das questões práticas da vida cotidiana com o núcleo central. Em outras palavras, “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano” (SÁ, 2002, p. 82, apud MORIN, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Norteadada pelo enfoque qualitativo *online* desenvolvemos a pesquisa dentro uma perspectiva plurimetodológica que consistiu no emprego de duas etapas distintas, todavia interdependentes realizadas com a associação de mais

de um instrumento de recolha dados. Abric (1994c) ressalta a relevância da congruência da construção do objeto representacional com os instrumentos de recolha e análise dos dados constituindo-se como elemento vital para a validação dos resultados alcançados nos relatos de pesquisa em representações sociais. Tomamos como lócus de investigação o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco no período de novembro de 2019 à fevereiro de 2020.

Na primeira etapa empregamos como recolha de dados a versão *online* da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) a partir do aplicativo *Google Forms*, realizada com 48 discentes matriculados regularmente entre o 1º e 8º períodos mediante consentimento prévio e atendimento aos critérios elencados, quais sejam, além do interesse e da disponibilidade em participar da pesquisa, estar matriculado regularmente nos turnos diurno, noturno ou integral do curso de acordo com o perfil curricular 8805-1 do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

A Técnica de Associação Livre de Palavras é um instrumento projetivo metodológico de idiosincrasia espontânea, aplicada largamente em investigações da esfera psicológica, como também no acesso ao fenômeno representacional, uma vez que proporciona colocar em evidência os elementos que integram o universo semântico de um determinado conteúdo, como indica Abric (1998).

Para o tratamento dos dados da primeira etapa empregamos dois tipos de análise oferecida pelo *software* IRAMUTEQ² a saber: duas ferramentas de matriz

² O programa informático IRAMUTEQ² (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), é uma interface visual desenvolvido em 2009 pelo francês Pierre Ratinaud. Ancora-se no software R e na linguagem python (www.python.org). Como apontam Camargo e Justo (2018), o software começou a ser utilizado no Brasil em 2013. A Análise de Frequências Múltiplas (*Multiple Frequencies*), permite a obtenção de um relatório com o somatório e distribuição absoluta e relativa de todas as palavras/expressões evocadas no teste de associação livre. Na Análise de Similitude é acessado s

de dados como mecanismos de apoio no processo das evocações livres – frequências múltiplas - para identificação do campo semântico da estrutura representacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de palavras/expressões emitidas pelo estímulo-indutor “Formação inicial do professor de música” da Técnica de Associação Livre de Palavras, obtivemos um total de 240 palavras/evocações, onde 117 foram dissemelhantes. Dessas, 28 expressões tiveram frequência igual ou superior a 3.

Logo após a apuração das frequências dos termos evocados, estruturamos o campo semântico a fim de identificarmos os elementos organizadores da estrutura representacional, bem como a obtenção do primeiro contato com os elementos integrantes do núcleo central. Essa estruturação se deu por intermédio do processo de categorização proposta por Bardin (1977). Vale salientar que para a categorização dos termos indicados pelos partícipes tomamos como referência as justificativas dadas nas entrevistas semiestruturadas.

A categorização consiste em uma operação classificatória que objetiva atingir o núcleo de compreensão do texto por meio de “categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (MINAYO, 2006, p.317). Neste sentido, na presente investigação as evocações foram agrupadas em quatro categorias que não foram definidas previamente. O processo de delineamento das categorias se deu a partir do retorno ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

coocorrências entre as evocações, o grau de conexidade dos diversos elementos componentes da estrutura representacional.

Assim, como já foi aludido anteriormente, chegamos ao quantitativo de quatro categorias, a saber: *pedagógica*, *musical*, *afetiva* e *profissional*. Na categoria *pedagógica* estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino, bem como as ferramentas indispensáveis adquiridas no contexto das ciências educacionais para produção de conhecimentos e articulação com a práxis pedagógica docente.

A categoria *afetiva* congrega termos subjetivos que exprimem a relação interpessoal, a ligação de afeto estabelecida com o conhecimento musical e os discentes, e os desafios impostos à escolha da docência musical. A categoria *profissional* comporta termos que estão atrelados à esfera profissional docente. A categoria *musical* agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música.

Quadro 1 - Categorização das palavras associadas pelos licenciandos à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.

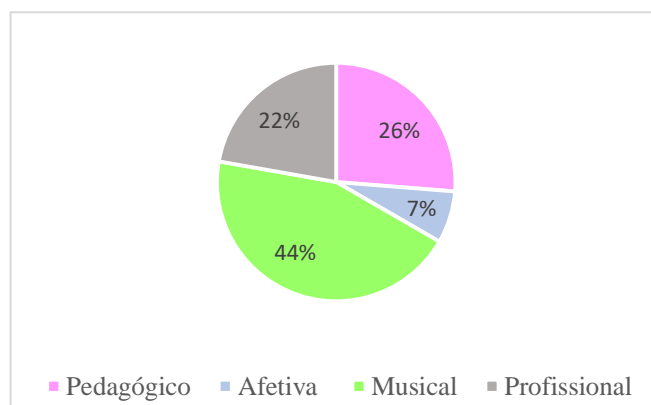
Mod	Freq	Percent of total
Amor	10	4.17
Didática	10	4.17
Educação	8	3.33
Conhecimento	8	3.33
Estudo	7	2.92
Musicalização	7	2.92
Dedicação	7	2.92
Capacitação	7	2.92
Paciência	6	2.5
Aprendizagem	5	2.08
Prática	5	2.08
Percepção	4	1.67
Formação	4	1.67
Criatividade	4	1.67
Teoria	4	1.67
Mercado	4	1.67
Habilidade	3	1.25
Ensino	3	1.25

Metodologia	3	1.25
Dinâmica	3	1.25
Responsabilidade	3	1.25
Instrução	3	1.25
Trabalho	3	1.25
Realização	3	1.25
Leitura	3	1.25
Interação	3	1.25
Disciplina	3	1.25
Instrumento	3	1.25

Fonte: A autora.

Em síntese, consoante o gráfico 1, podemos observar que o campo semântico das representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música é constituído predominantemente pela *categoria musical* que possui cerca de 44%, seguida da categoria *pedagógica* com 26%, a *categoria profissional* com 22%, e em menor proporção a *categoria afetiva*, que representa apenas 7%.

Gráfico 1- Porcentagem das categorias nas palavras associadas pelos licenciandos à expressão formação inicial do professor de música com frequência superior ou igual a 3.



Fonte: A autora.

Como podemos observar a categoria que mais contribui no campo semântico é a pedagógica, onde observamos que os estudantes compreendem a *didática* como um elemento plural, pois é composto de características

personais, dinâmicas e interativas que não podem ser reduzidas ao engessamento de um modelo uniforme de ensino:

Todo professor tem sua didática, ou seja, sua forma de ensinar. E acho que uma coisa que é discutível porque o professor acha um “caminho mais fácil” e outro encontra um outro caminho sendo que os alunos entendem pelos dois caminhos. Então acho a que a didática é uma coisa discutível porque vai de cada profissional (Oboé, 18 anos, 4º período).

O grande erro da maioria dos professores é pensar que existe uma única didática como uma “forminha” que se aplica a todos os alunos [...] Essa questão da didática é uma “lapidação” do melhor que o professor tem a oferecer (Piano, 26 anos, 6º período).

Com relação à expressão *amor*, os licenciandos revelam que o mesmo é um ingrediente crucial na escolha da profissão, e que apesar das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, eles encontram forças e motivação para conseguir realizar todo o percurso da formação inicial e seguir na carreira profissional. Abaixo apresentamos algumas justificativas presentes nas entrevistas dadas ao termo *amor*:

É algo que você precisa ter. Se você quiser ser professor e não amar isso, não seja. Porque você vai ser um profissional que trata mal os alunos e que não tem paciência e isso é péssimo. Para ser professor na área da música você tem que amar e fazer com amor, dedicação e carinho (Oboé, 18 anos, 4º período).

Também constatamos nos discursos dos participantes a associação direta dos termos *conhecimento e educação*. Ambas as expressões estão atreladas à categoria pedagógica e são apontadas dentro de um prisma pluralista, pois abrangem várias situações, vivências e práticas presentes em distintos ambientes sociais além do universo acadêmico:

É algo plural [...] está além da escola, pois está na família, igreja e qualquer ambiente social tem educação. Está muito ligada a questão do ser humano em si que é o único que consegue tratar dessa questão da educação (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Tem a ver com viver. A educação nos transporta a coisas e lugares que a gente não imagina chegar. Para mim ela é a principal forma de vivência (Piano, 26 anos, 6º período).

Tais resultados confirmam que não existe uma forma única nem um modelo uniforme de educação. Ela se encontra inserida nas diversificadas esferas da sociedade e perpassa a história como uma fração do modo de vida dos grupos sociais. A esse respeito Brandão (2007) afirma:

A educação é, como outras, uma fração de modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar[...] de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (p.10-11).

Abric (1994a) destaca que o sistema periférico funciona como um complemento indispensável, pois protege o núcleo central constituindo o que Flament (2001) denomina de “para-choque”. É também no domínio periférico que se percebe a incorporação de novos elementos à representação sem que a mesma seja transformada promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Nessa direção, podemos inferir que estes estão mais próximos do sistema central. As expressões *paciência* e *dedicação* integrantes da categoria afetiva são indicadas nos discursos dos licenciandos como virtudes necessárias ao prosseguimento da formação inicial, uma vez que a mesma está permeada de dificuldades que vão desde o estudo das disciplinas até o instrumento e conciliação da vida acadêmica com o trabalho. Vejamos os depoimentos:

É umas das principais virtudes que um professor precisa ter. Principalmente se ele for um estudante. Paciência com os professores da graduação pois sou muito metódico e tem professor que é muito “largado” (Ukulelê, 35 anos, 6º período).

É algo necessário tanto no processo de formação do professor pois por exemplo, tem que ter paciência Para estar praticando todo dia [...] É uma coisa imprescindível para todo mundo (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Está muito ligada a questão da prática e da paciência. Dedicção também relaciono com motivação. O que motiva uma pessoa a seguir uma carreira acadêmica e estudar aquele instrumento (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Tais resultados corroboram os achados de Silva (2020), que ao investigar as representações sociais do ser professor de geografia indicou que os termos mencionados são elementos da categoria afetiva na formação inicial, posto que esses sentimentos motivam os licenciandos a persistir e enfrentar os desafios postos pela vida no decurso de uma licenciatura.

Os estudantes também se referem a *paciência* e *dedicação* como condições necessárias para a ministração das aulas, visto que o processo de aprendizagem não é uniforme para os discentes, ou seja, o conteúdo não é assimilado igualmente pelos discentes. Podemos observar nas justificativas abaixo:

Para formação inicial você precisa ter muita paciência porque você vai lidar com pessoas que vão ter uma assimilação totalmente diferente do que está sendo ensinado. Umas vão assimilar mais rápido que outras (Piano, 26 anos, 6º período).

A dedicação de partir de ambas as partes. O professor se dedica para ensinar e o aluno se dedica a aprender [...] Pois não adianta o professor se dedicar ao extremos e o aluno não ter vontade e intuito de aprender pois não adiantará (Oboé, 18 anos, 4º período).

Diferentemente dos resultados apontados por Silva (2013), que ao analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a formação do professor de matemática apontou que em um primeiro momento a expressão *dedicação* se encontrava inserida na categoria afetiva, ao analisar os dados que emergiram qualitativamente das entrevistas chega-se à conclusão de que a expressão era integrante da categoria cognitiva, posto que nas representações dos discentes a dedicação era um elemento necessário para a obtenção do conhecimento matemático.

Ao analisarmos o eixo inferior ao sistema central podemos verificar o alto poder de conectividade entre as expressões *educação* e *musicalização*. Ambas

são componentes das *categorias pedagógica e musical (disciplinar)*. Ao reportarmos ao referencial teórico demonstramos com fundamento nos estudos de Del Ben (2003a) e Bellochio (2016) que as dimensões que constituem a educação musical – pedagogia musical – estão entrelaçadas com disciplinas da pedagogia onde a educação se encontra situada. Os depoimentos dos participantes refletem a articulação entre a *educação e musicalização*:

Acredito em multiplicidade. Quando se fala em educação se fala em muitas outras coisas também. Mesmo você ensinando música você chega em muitos outros lugares, dentre eles a musicalização dos sujeitos como uma dos componentes da educação musical (Contraixo acústico, 40 anos, 8º período).

Compreendo a musicalização como uma das áreas da educação musical que leva o conhecimento musical para as pessoas (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Todavia, ao nos debruçarmos sobre os depoimentos dos licenciandos matriculados no 3º período percebemos, em suas representações, a dissociação dos saberes disciplinares (ministrados nas disciplinas oferecidas no Departamento de Música) e os saberes pedagógicos (ministrados nas disciplinas oferecidas pelo Centro de Educação). Eis os depoimentos:

O CE termina que não se articulando com o Departamento de Música muito bem e fica uma lacuna entre aquelas disciplinas didática, fundamentos da educação, fundamentos psicológicos e as disciplinas que são necessariamente musicais que são do Departamento de Música (Teclado, 28 anos, 3º período).

A conexão com o CE é muito complicada para a Licenciatura em Música. Ela dificulta a execução do curso e, por sorte turmas tem algum ou outro professor ou disciplina que tenha valido a pena. A minha turma, por exemplo, se você for fazer uma entrevista dessa com a minha turma você vai ter quase que 100% das respostas que o CE poderia ter explodido que não iria fazer menor diferença (Viola, 23 anos, 3º período).

A importância da articulação desses saberes nas distintas esferas de atuação – campos de estágios – é percebida pelo discente do 7º período a partir

da oferta no 4º período das “cadeiras” de cunho prático (estágio supervisionado em ensino da música). Podemos verificar no discurso abaixo:

No início eu achei um pouco confuso, pois eram muitas informações para pouco tempo de quem chega. Não é esclarecido de forma transparente os diversos espaços de atuação do professor de música na sociedade (aplicações na nossa área). Por exemplo, as cursávamos algumas cadeiras no CE e tinha pouco diálogo do que a gente vivia no departamento de música e na nossa prática como docente. Então depois que vai passando o tempo a gente vai percebendo que se “aquelas coisas” que a gente vê lá (CE) são importantes também, mas no início acaba sendo um pouco frustrante porque você se pergunta “o que vou fazer com isso, sabe?” e aí eu tive dificuldade de entender porque a gente fazia certas coisas que pareciam ser “chatas” mas eram importantes (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

Os resultados corroboram a investigação de Daenecke (2017), que teve por finalidade investigar como os licenciandos percebem a formação musical no curso de licenciatura em música em instituições do Rio Grande do Sul. Os participantes revelaram a desarticulação entre as áreas musicais e pedagógicas presentes nos eixos de formação da instituição. Todavia, assim que cursavam os estágios supervisionados também no 4º período, a desconexão era modificada, consoante os discursos dos participantes.

Os depoimentos também relatam a imprescindibilidade da presença do instrumento como aliado na inserção do universo musical, bem como as disciplinas específicas e aplicação métodos de ensino que priorizam o desenvolvimento técnico para o domínio instrumental e vocal. Observemos os depoimentos dos participantes no tocante aos termos *instrumento*, *percepção* e *metodologia*.

É um companheiro em todas os momentos na trajetória de minha formação inicial. É meu aliado em todas as horas (Teclado, 28 anos, 3º período).

Essencial na formação e trajetória do professor de música pois a inserção no universo musical se dá a partir do instrumento que pode ser o campo, violão, teclado e baixo (Contrabaixo acústico, 40 anos, 8º período).

Considero a metodologia como uma maneira como o indivíduo consegue aplicar determinado método no desenvolvimento técnico do

instrumento na execução de uma peça musical (Flauta transversal, 22 anos, 7º período).

A percepção musical é um elemento específico da nossa área. Para o professor é importante pois ele precisa saber ouvir o que o aluno está tocando para efetuar os ajustes e assim auxiliá-lo na aprendizagem (Viola, 23 anos, 3º período).

Os depoimentos nos permitem inferir que as representações dos partícipes a respeito da categoria disciplinar estão alicerçadas na noção do *habitus conservatorial*. Essa perspectiva, conforme Pereira (2014), tem algumas características atreladas à instituição do conservatório que se materializa na constituição histórica dos currículos dos cursos superiores de música. Destacamos algumas características verificadas nos discursos dos licenciandos:

O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal [...] a subordinação das matérias em função da prática [...] a distribuição do conhecimento musical em disciplinas como percepção, harmonia, contraponto, análise, prática musical (vocal e instrumental), história da música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Apesar das modificações na estrutura curricular no que se refere à inserção das ênfases (prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional) a ser escolhida pelo discente e as disciplinas que englobam a música pernambucana, como abordamos na análise do perfil curricular, o curso nas representações dos estudantes ainda é voltado para a esfera erudita, como aponta o discurso do licenciando, a seguir:

O curso ainda é muito eurocêntrico – acho que a palavra seria essa. Atualmente o curso está um pouco mais flexível do que era há dez anos, por exemplo, tendo algumas cadeiras que englobam alguma coisa daqui do Estado (PE) como ritmos pernambucanos e oficinas de frevo, mas ainda o curso é algo voltado para o pessoal dessa atmosfera de atuação erudita. Pouco se engloba os músicos populares que são praticamente a grande maioria na licenciatura. Na minha turma todo mundo são músicos populares e um músico erudito. Embora eu toque violoncelo eu sou do ramo popular (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Por fim ainda podemos observar à *categoria profissional – trabalho, mercado e realização*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente.

Sacristán (1995) concebe a profissionalidade como algo “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.64). Em outros termos, a profissionalidade se configura como um dos enfoques da profissionalização que congrega elementos das competências – saberes e habilidades – da formação e exercício profissional docente atrelados às concepções de profissão e identidade docente, como afirmam Lüdke e Boing (2004).

Quanto aos termos *mercado e trabalho*, os estudantes expressam nos depoimentos o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). Vejamos as justificativas dos licenciandos com relação às expressões *mercado e trabalho*:

Algo muito complicado. Eu acredito que são poucas vagas formais de estágio e a gente termina dando aula particular, coisa sem vínculo (Viola, 23 anos, 3º período).

É pesado pois deveria ser plural, mas em nossa área está bem difícil. Por conta da falta de investimento do governo é muita gente formada para poucas vagas no mercado de trabalho (Violoncelo, 24 anos, 4º período).

Os estudantes reconhecem a diversidade dos espaços de atuação do professor especialista em música como também destacam nas justificativas a aprovação da Lei nº 13.278/16 do artigo 26 da Lei 9.394/96 – que institui a música como um dos componentes curriculares no tocante ao ensino de arte nas instituições de ensino públicas e privadas – como documento normativo que amplia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho do professor de música.

Entretanto, devido à liberdade e autonomia conferidas aos sistemas educacionais em elaborar e executar as propostas pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art.12, inc. I), os estudantes ainda verificam resquícios da atuação polivalente do professor de artes, como se verifica na fala a seguir:

Acredito que o mercado de trabalho seja meio escasso ainda apesar da aprovação da Lei nº 13.278/16, principalmente porque pode haver vagas em instituições públicas e privadas, mas a gente acaba dando aula de artes visuais, teatro, pintura, desenho artístico, enfim coisas para não fomos preparados na licenciatura (Flauta doce, 24 anos, 7º período).

CONCLUSÕES

Este artigo objetivou compreender o processo de formação inicial de professores de música com base na análise das representações sociais de formação compartilhadas pelos licenciandos em música da UFPE. Como categorias teóricas abordamos ainda na seção introdutória os estudos de Bellochio (2003) e (2016); Del Ben (2003a) e (2003b); Mateiro (2003) e Penna (2007), que tratam dos diferentes enfoques teórico-metodológicos que envolvem o tema da formação de professores de música na literatura acadêmica, assim como os distintos espaços de atuação do educador musical e saberes disciplinares articulados a outros domínios do conhecimento, configurando assim a educação musical.

Adotamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici em 1961, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem cognitivo-estrutural formalmente delineada pelo psicólogo francês Jean Claude-Abric para responder à indagação proposta pela pesquisa e por compreender que a teoria permite a apreensão dos significados socialmente elaborados e compartilhados, possibilitando a construção de uma realidade comum entre os indivíduos.

Os resultados revelam que as representações sociais dos estudantes se encontram alicerçadas em maior quantitativo na categoria *musical*, que

agrupa elementos específicos, ou seja, os saberes disciplinares da docência em música, acompanhada da *categoria pedagógica* onde estão inseridos elementos que refletem a multidisciplinaridade de sentidos que a formação inicial proporciona para a atuação nas dissemelhantes esferas de ensino. O núcleo central núcleo central é constituído pelas expressões *didática e amor* inseridos nas categorias pedagógica e afetiva. Tais elementos nas representações dos licenciandos se mostraram cruciais e articulados a partir do elemento afetivo presente na escolha da profissão e na superação das dificuldades impostas pela esfera acadêmica e o mercado de trabalho, como também na aquisição de ferramentas estratégicas na articulação e transmissão do conhecimento musicológico e pedagógico tendo como intuito o ensino-aprendizagem do discente.

Quanto aos elementos periféricos mais afastados do sistema central, destacamos a presença da *categoria profissional*. As representações dos licenciandos a respeito da categoria agregam componentes vinculados à profissionalidade docente. As representações dos discentes revelaram o descontentamento em relação às oportunidades de trabalho e valorização profissional no decorrer da carreira docente que se inicia desde o acesso aos estágios e bolsas na formação inicial até a escassez de vagas depois de graduados(as). E, por fim, os licenciandos, apesar de almejam à docência na esfera musical, não estão se realizando profissionalmente devido às dificuldades que enfrentam – visto que a maioria atua no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**, Paris: PUF. 1994^a

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales y representaciones**. México: Filosofia y Cultura Contemporanea, 1994b.
- ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *In*: GUIMELLI Christian (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Delachaux et Niestlé, 1994c.
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *In*: **Quarta Conferência Internacional sobre representações sociais**, Cidade do México, 1998.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. cap. 5, p. 57-73.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Arcides Guareshi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- 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.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004: **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de**

Graduação em Música, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)** Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Florianópolis, p. 1 -74, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7 p. 76-82, 2003a.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.7-28.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Editora UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p.1159 – 1180, set./dez. 2004.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 33-38, mar. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. *In*: **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, p. 319-327.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

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.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (ed.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, p. 61-92, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. *In*: NETO, Alexandre Shigunov; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa da. **Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos em geografia**. 2020. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo de representações sociais**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. Licenciatura em música: dilemas da formação docente frente às demandas da prática escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 168-188, jan./abr. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis:Vozes, 2010.