

Licenciatura em Música: mediações e contradições entre formação e prática docente

Egon Eduardo Sebben

Universidade Estadual de Ponta Grossa

<https://orcid.org/0009-0002-6474-9523>

egon_es@hotmail.com

SEBBEN, Egon Eduardo. Licenciatura em música: mediações e contradições entre formação e prática docente. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31111, 2023.

Licenciatura em Música: mediações e contradições entre formação e prática docente

Resumo: A presente pesquisa analisa as contradições entre formação e prática docente em música, tendo como vetores de discussão a pré-formação musical e seus condicionamentos para a formação superior, bem como as relações entre as dimensões formativas da graduação e a prática docente em música. O artigo apresenta uma parcela dos dados de pesquisa de doutorado, realizada junto a 40 egressos de 4 cursos de Licenciatura em Música de instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, com coleta realizada por meio de questionário de perguntas abertas e tratadas a partir da análise de conteúdo. A pré-formação musical revela definições e concepções sobre Música, formação e prática docente que enfatizam discursos do senso comum, reducionistas quanto às potencialidades da área e que permanecem na atuação profissional. No campo das relações entre as dimensões formativas e a prática docente, os dados apontam a reprodução de conceitos fundamentados na capacitação técnico-instrumental, que restringe o sentido do conhecimento teórico e destitui a formação de seu caráter crítico mais amplo e enquanto práxis. Nessa conjuntura, os cursos de formação de professores se inscrevem como elemento de mediação entre a pré-formação musical e a prática docente, objetivando reelaborar as interpretações dos sujeitos envolvidos, mostrando a relação dialética existente entre conhecimento elaborado e senso comum, entre as demandas do capital e um novo modo de sociabilidade e entre conceitos de Música e Arte difundidos na sociedade e sua resignificação.

Palavras-chave: licenciatura em Música; egressos; formação de professores; prática docente.

Degree in music: mediations and contradictions between training and teaching practice

Abstract: This research analyzes the contradictions between training and teaching practice in music, having musical pre-training and its conditioning for higher education as discussion vectors, as well as the relationships between the training dimensions of graduation and teaching practice in music. It presents a portion of the doctoral research data, carried out with 40 graduates of 4 Degree in Music courses from public institutions of Higher Education in the State of Paraná, with collection carried out through a questionnaire with open questions and treated from the analysis of content. Musical pre-training reveals definitions and conceptions about Music, training and teaching practice that emphasize common sense discourses, reductionists regarding the potential of the area and that remain in professional practice. In the field of relationships between training dimensions and teaching practice, the data point to the reproduction of concepts based on technical-instrumental training, which restrict the meaning of theoretical knowledge and deprive training of its broader critical character and as praxis. In this context, teacher training courses are inscribed as an element of mediation between musical pre-training and teaching practice, aiming to re-elaborate the interpretations of the subjects involved, showing the existing dialectical relationship between elaborated knowledge and common sense, between the demands of the capital and a new mode of sociability and between concepts of Music and Art spread in society and their re-signification.

Keywords: degree in Music; graduates; teacher training; teaching practice.

Grado en música: mediaciones y contradicciones entre la formación y la práctica docente

Resumen: Esta investigación analiza las contradicciones entre la formación y la práctica docente en música, teniendo como vectores de discusión la preformación musical y su condicionamiento para la enseñanza superior, así como las relaciones entre las dimensiones formativas de graduación y la práctica docente en música. Presenta una parte de los datos de la investigación doctoral, realizada con 40 egresados de 4 cursos de Licenciatura en Música de instituciones públicas de Enseñanza Superior del Estado de Paraná, con recolección realizada a través de cuestionario con preguntas abiertas y tratado a partir del análisis de contenido. La preformación musical revela definiciones y concepciones sobre la Música, la formación y la práctica docente que enfatizan discursos de sentido común, reduccionistas respecto a las potencialidades del área y que permanecen en la práctica profesional. En el campo de las relaciones entre las dimensiones de la formación y la práctica docente, los datos apuntan a la reproducción de conceptos basados en la formación técnico-instrumental, que restringen el sentido del saber teórico y privan a la formación de su carácter crítico más amplio y de praxis. En este contexto, los cursos de formación de profesores se inscriben como un elemento de mediación entre la formación previa musical y la práctica docente, con el objetivo de reelaborar las interpretaciones de los sujetos involucrados, mostrando la relación dialéctica existente entre el conocimiento elaborado y el sentido común, entre las demandas del capital y un nuevo modo de sociabilidad y entre conceptos de Música y Arte difundidos en la sociedad y su resignificación.

Palabras clave: grado en Música; graduados; formación de profesores; práctica docente.

Introdução

O cenário socioeconômico macroestrutural, marcado pelo paradigma do modo de produção capitalista – em seu estágio de acumulação flexível –, tem condicionado todas as esferas de sociabilidade às demandas do mercado e à reprodução do capital. As propostas de Educação e, conseqüentemente, de formação de professores, não fogem a essa lógica e são articuladas ao mercado de modo a inculcarem sua ideologia e reprodutibilidade por meio da formação de competências que correspondam a seus objetivos.

A Arte, em geral, e a Música, em particular, produções genuinamente humanas, reflexos do desenvolvimento histórico, se articulam de modo contraditório à atual forma social, visto a hostilidade do capital frente às produções espirituais do homem (Marx; Engels, 1986). A submissão à lógica do capital encontra, em contrapartida, pontos de resistência, e entre eles está a própria educação musical, assim como a formação e a prática docente do professor. É nesse movimento dialético e contraditório, que engloba Educação; Formação de professores; Arte e Música; Políticas Educacionais e Prática Docente, que se desenvolveu a presente investigação.

A partir de uma parcela dos dados de pesquisa de doutorado¹ (Sebben, 2017), realizada junto a 40 egressos de 4 cursos de Licenciatura em Música de instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, o trabalho analisa as relações entre formação e prática docente em Música, tendo como vetores de discussão dados sobre a pré-formação musical e seus condicionamentos para a formação superior, e sobre as relações entre as dimensões formativas da graduação e a prática docente em Música em três modalidades de atuação na Educação Básica – Disciplina de Arte, Disciplina de Música e Projeto de Música.

¹ É essencial registrar os agradecimentos à professora Dr^a. Maria José Dozza Subtil, pela orientação que resultou na tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Entre a formação e a prática docente: contradições e mediações

A formação e a prática docente de professores de Música no Brasil são marcadas por contradições estruturais, políticas e conceituais. Há uma legislação imprecisa nas especificidades da Licenciatura em Música; um ideal formativo pautado em perspectivas que afirmam a formação para o mercado e não como meio de humanização e emancipação (Sebben, 2017), fundamentado em um modelo conservatorial da música erudita de tradição europeia (Pereira, 2012; Penna; Sobreira, 2020), com fortes traços de colonialidade (Queiroz, 2017; 2020); e uma prática docente em Música que, apesar dos esforços de definição de uma identidade, ainda apresenta contradições e permanências entre as determinações legais e a concretude da realidade de atuação (Sebben, 2009; Oliveira; Sobreira, 2022).

As políticas educacionais para a formação de professores refletem os momentos históricos em que foram gestadas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente - LDB 9394/96, a regulamentação para a formação foi expressa inicialmente pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Atualmente, a legislação para a formação de professores é estabelecida pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

A concepção de formação expressa nos documentos oficiais fundamenta-se no desenvolvimento de competências para a atuação docente, refletindo uma política neoliberal. A legislação que regulamenta a formação de professores, tanto em âmbito geral quanto especificamente na Música, pode ser compreendida como um dos limitadores da área, principalmente por ser a base para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

O campo acadêmico, estabelecido como espaço de resistência e interpretação crítica sobre a formação de professores, tem apresentado enfoques com o mesmo sentido das políticas, reproduzindo propostas pautadas nos princípios do mercado, tais como a formação de competências, as epistemologias da prática e o ideal do professor reflexivo. Perspectivas dessa natureza compreendem o ensino como mera capacitação técnico-instrumental que enfatiza o conhecimento tácito, cotidiano, e esvazia o sentido do conhecimento teórico, destituindo, assim, a formação de seu caráter crítico mais amplo (Freitas, 2002; Duarte, 2003; Moraes, 2009; Trevisan, 2011).

Tais concepções, quando voltadas para a formação de professores de Música, se tornam ainda mais complexas. Os fatores que potencializam a formação de professores no viés das competências, da epistemologia da prática e do professor reflexivo podem ser sintetizados na imprecisão e no caráter genérico da legislação para a formação de professores de Música e seu ensino nas escolas de Educação Básica.

Nessa conjuntura, a atuação dos professores de Música no Estado do Paraná é igualmente condicionada pelas particularidades de gestão política e mais especificamente pelo Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2018), documento que revogou as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte (Paraná, 2008) e foi construído sobre os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A prática docente musical desenvolvida na Educação Básica é outro fator que necessita ser problematizado, por estar relegado a conceitos do senso comum, enraizados pelas políticas educacionais para a Arte, que remontam às decorrentes do Canto Orfeônico e da Lei nº 5692/71, referente à Educação Artística (Subtil, 2009), e que ainda mostram resquícios na prática docente em Arte e em Música na escola. Somam-se a esses aspectos a falta de profissionais com formação específica e a consequente atuação de professores de outras áreas, o que reforça a manutenção e afirmação de práticas pedagógico-musicais descontextualizadas e despidas de sentido musical.

Em meio a esse processo contraditório se encontra o professor, objeto e sujeito das práticas educativo-musicais, das políticas educacionais e do modelo de sociedade vigente. Objeto por estar inserido no projeto atual de sociedade e sujeito por ter a possibilidade de analisar e intervir na realidade, de contribuir com a formação de indivíduos capazes de formular outro modelo social (Kuenzer, 2011). Cabe ressaltar que mesmo havendo enfoque na formação e prática docente em Música, o objeto de estudo é analisado a partir do campo mais amplo da Arte, pela compreensão de que a Música não é uma área de conhecimento isolado, mas que possui relação direta com a Arte em sua universalidade.

Os obstáculos descritos tornam imperativo o empreendimento de discussões que possam analisá-los em um contexto mais amplo, envolvendo a legislação, os cursos de formação e os egressos das licenciaturas em Música em sua atuação na

Educação Básica, de modo a compreender como esses aspectos operam no âmbito da reprodução do capital e em que medida avançam para sua transformação.

Delineamento metodológico: sujeitos, campo e instrumento de pesquisa

A investigação teve como sujeitos de pesquisa 40 egressos de cursos de licenciatura em Música e possibilitou analisar as articulações entre a prática docente em Música, especificamente na Educação Básica, e a formação na graduação.

O levantamento dos dados foi viabilizado a partir do acesso a uma listagem disponibilizada pela coordenação dos cursos e o contato foi realizado por meio da rede social Facebook. Do total de 249 egressos, 198 (79,51%) foram localizados na rede social. A partir de uma mensagem padrão, com breve apresentação da pesquisa, foi utilizada a ferramenta Messenger, de conversa em tempo real, para envio e início dos contatos. A taxa de retorno e efetivo preenchimento do questionário foi de aproximadamente 20%. A amostragem é considerada não probabilística e se enquadra como do tipo “por conveniência”, tendo em vista que os participantes foram escolhidos de acordo com a disponibilidade para responder ao instrumento de coleta de dados (Freitas; Oliveira; Saccol; Moscarola, 2000).

O campo de formação dos egressos foi delimitado a instituições de ensino superior estaduais, mais especificamente no Estado do Paraná, tendo em vista o fato de compartilharem a mesma conjuntura política e econômica na Educação Superior, e englobou os seguintes cursos de licenciatura em Música: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP); Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Cabe destacar que todos os participantes se formaram em períodos nos quais os 4 cursos fundamentavam seus currículos na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002). Desse modo, as articulações entre a formação e atuação dos egressos ao longo da análise dos dados é realizada a partir da referida Resolução e não pelas Diretrizes de formação de professores atualmente vigente, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Os dados de perfil geral, com caráter quantitativo, foram analisados por meio do software SPSS (Statistical Package for Social Science). As perguntas abertas foram analisadas qualitativamente, tendo como pressuposto metodológico a análise de

conteúdo (Bardin, 2011). O processo foi conduzido de modo a reunir indicadores que permitissem inferências e caracterizassem a elaboração de categorias de discussão.

Como instrumento de coleta dos dados foi empregado o questionário de perguntas abertas, de modo a reunir maior detalhamento de informações. A aplicação do instrumento foi realizada de modo online, utilizando a ferramenta Google Docs.

O questionário foi estruturado em três partes: a primeira tratou do perfil sociodemográfico de cada licenciado, contemplando as seguintes informações: idade; sexo; cidade; tempo de atuação na Educação Básica; etapas da Educação Básica em que atua ou atuou; instrumento(s) que toca; formação acadêmica e uma questão a respeito da pré-formação (anterior ao ingresso no curso de graduação).

A segunda parte contemplou as seguintes *dimensões formativas* da graduação: a) Conhecimentos teórico-musicais; b) Conhecimentos pedagógicos; c) Prática musical; d) Estágio curricular; e) Pesquisa; e f) Extensão. A terceira parte do questionário tratou da atuação profissional, apresentando questões sobre planejamento, conteúdos, metodologias de ensino, articulação com outras áreas artísticas, gestão escolar e relações da atuação com a formação.

A organização da análise foi realizada a partir da definição de categorias, assuntos recorrentes entre os participantes. As citações das respostas são compostas pela identificação da instituição, número do questionário e modalidade. Cabe destacar que a menção à instituição não objetivou comparação, mas observar similaridades entre respostas de egressos formados no mesmo espaço, ou diferenças entre instituições.

O licenciado em Música: perfil geral e a pré-formação musical

Os egressos participantes da pesquisa apresentaram idade entre 22 e 48 anos. A idade de 30 anos é a que apresentou a faixa mais significativa, contando com 6 respondentes (15%). Dos 40 participantes, 24 são do sexo feminino (60%) e 16 do sexo masculino (40%).

As etapas da Educação Básica apontadas como espaço de trabalho vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os dados correspondem às 3 modalidades de trabalho investigadas (Disciplina de Arte; Disciplina de Música e Projeto de

Música²). A primeira modalidade envolve o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, visto que a disciplina é oferecida do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio.

A atuação na disciplina de Música é apontada exclusivamente nas escolas particulares, tendo em vista a inexistência da disciplina na rede privada de Educação Básica. Apresenta ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, 1º a 5º ano. No caso dos Projetos de Música, é observada a atuação em todas as etapas e envolvem grupos com amplas faixas etárias.

É importante destacar que a questão referente às etapas da Educação Básica nas quais os entrevistados atuam apresenta certa contradição quando é observado o currículo vivenciado pelos egressos à época de suas formações³. O trabalho na Educação Infantil, o qual demanda conhecimentos específicos do campo da Pedagogia, apresentava pouca ênfase no currículo, ainda que todos mencionassem essa etapa.

A UEPG previa a Educação Infantil, assim como os anos iniciais, nas disciplinas de Prática Pedagógica I e Estágio Curricular Supervisionado I. A FAP mencionava a Educação Infantil apenas na apresentação do projeto (ao afirmar que o curso objetivava atender à ampliação do mercado de trabalho) e na descrição do perfil profissional. A UEM não mencionava diretamente a etapa da Educação Infantil, mas se referia à “criança”, na disciplina de Educação Musical I. Já a EMBAP previa o trabalho com essa faixa etária nas disciplinas de Didática e Repertório Musical I e II e Regência de Banda, Coro e Orquestra. Somente a UEPG possibilitava em seu projeto experiências com a referida etapa durante o Estágio, o que denota uma maior aproximação com esse possível campo de trabalho.

A categoria das escolas de atuação (Pública ou Privada) está associada majoritariamente à modalidade de trabalho. No caso da disciplina de Arte, dos 25 professores atuantes nessa modalidade, 11 lecionam na rede privada, 12 trabalham

² O contato inicial para a coleta dos dados resultou na definição das três modalidades de atuação referidas. A modalidade “Projeto de Música” se caracteriza por atividades de caráter extracurricular, ofertadas de acordo com a demanda das instituições e por meio de Coros, Musicalização e aulas coletivas de instrumento musical. As atividades são observadas com maior ênfase nas escolas privadas, inclusive com cobrança adicional, além da mensalidade.

³ Os dados referentes à análise específica dos currículos dos cursos foram discutidos em outra seção da pesquisa, porém não foram contemplados no presente artigo. Para acesso às informações, verificar Sebben (2017).

exclusivamente na rede pública e outros 2 apontam as redes pública e privada. Na disciplina de Música, todos indicam a escola privada. A modalidade “Projeto de Música” é apontada nas escolas pública e privada.

A pergunta a respeito da formação acadêmica teve como objetivo possibilitar compreender o percurso formativo dos egressos e entender em que medida foram procurados cursos de pós-graduação para aperfeiçoamento. A questão também se refere às possibilidades de formação continuada.

De modo geral, é perceptível a busca em maior grau por cursos de especialização. Apenas três respondentes se referiram à pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado. O aspecto principal dessa categoria está condicionado ao acesso e à oferta de cursos na cidade em que os professores residem.

No caso das cidades de Curitiba e Maringá, maiores e com maior oferta de cursos, principalmente de especialização, os ex-alunos tendem a buscar opções dentro da área de formação. No caso específico da UEPG, os egressos dessa instituição foram os únicos que apontaram a busca por cursos no campo mais amplo da Arte Educação.

O perfil dos egressos possibilita compreender como se constituem as experiências e formação musicais e suas articulações com os aspectos relativos às dimensões formativas avaliadas. Assim, tendo em vista as informações iniciais, a próxima seção apresenta as considerações dos respondentes a respeito das experiências formativas antes e durante o curso de licenciatura em Música.

Pré-formação musical e seus condicionamentos para a formação

A Música se constitui como manifestação estética de caráter social e encontra-se presente nas mais variadas esferas da vida. Nesse sentido, são possibilitadas experiências de aprendizagem que antecedem o ingresso nos cursos de licenciatura em Música e que podem ser intituladas de pré-formação musical.

No caso específico da Licenciatura em Música, a construção das práticas e dos conhecimentos teóricos se dá por meio de processos informais e de autoaprendizagem, bem como em instituições que oferecem ensino e práticas musicais, tais como conservatórios e escolas privadas de Música (Subtil, 2011). A arte, independentemente da área, está presente na vida dos alunos e futuros professores

previamente à definição da escolha do curso como carreira profissional e se justifica tanto por gosto pessoal como por influência do núcleo familiar (Biasoli, 1999).

Azevedo (2007, p. 232) afirma que “as pesquisas realizadas com professores têm destacado que os licenciandos entram na universidade com saberes prévios sobre ser professor e sobre ser aluno, que são adquiridos em suas relações sociais anteriores”. Nesse sentido, a autora considera que as particularidades dessas aprendizagens se complementam e se configuram como conhecimentos que são mobilizados e socializados no contexto formativo.

A partir dos dados coletados, é possível inferir que os professores apresentam experiências variadas de pré- formação, as quais se justificam igualmente pelas influências que os levaram para o campo da Música. É ressaltado em todas as instituições o estudo precoce em Música, a partir de 4 a 6 anos de idade, dado que corrobora a pesquisa de Prates (2004). O núcleo familiar é indicado como principal influência, buscando corresponder a valores que os pais consideram válidos para os filhos e oferecendo o capital familiar que irá condicionar o saber escolar (Vieira, 2000).

Os egressos afirmam que os estudos anteriores à licenciatura em Música foram realizados em espaços variados, como conservatórios, escolas de música privadas, bandas militares e marciais e igrejas, o que corrobora a pesquisa de Subtil e Sebben (2016). Também são mencionados cursos oferecidos pelos municípios, em especial as oficinas de música.

A pluralidade de contextos de pré- formação é acompanhada de níveis diversos de conhecimento musical. Os egressos tecem críticas, “devido à diversidade de conhecimento dos alunos ingressantes, que deixava a turma em ‘níveis’ diferentes, como também pelas metodologias adotadas pelos docentes” (FAP, 2, Projeto).

A construção dos conhecimentos musicais previamente ao ingresso no curso também se articula à experiência profissional. Isso é explicitado em afirmações como: “aliei minha fonte de renda do momento ao desejo de estudar Música” (UEM, 2, Arte). Hentschke (2000) e Subtil (2011) apontam que uma parcela considerável dos licenciandos inicia o curso com alguma experiência profissional ou a adquire no decorrer do curso.

A atuação como professor de Música anteriormente ao curso superior é significativa para a definição de “[...] concepções, imagens e princípios sobre a aula de Música, a docência, o processo de ensino e aprendizagem e a própria formação” (Azevedo, 2007, p. 314). Contudo, pode se configurar como um fator de desvalorização da formação acadêmica, como expresso na afirmação: “me deu o diploma que precisava. Eu já era músico e professor antes do curso” (EMBAP, 4, Arte). A resposta pode levar a uma interpretação de que o curso não acrescentou conhecimentos musicais e pedagógicos ao egresso. Afirmações dessa natureza reforçam o pragmatismo, no qual a experiência prática na área seria suficiente para atuação docente e musical, o que em certa medida vai ao encontro do conceito de “músico professor”, discutido por Jardim (2008).

Ainda que sejam mencionados os cursos de música em conservatórios, espaços reconhecidos de formação musical, esses não oferecem a formação didático-pedagógica necessária para a atuação como professor. A afirmação, ao desvalorizar a formação acadêmica, pode ser justificada pela característica utilitária e técnica a respeito dos conhecimentos considerados relevantes para a formação e atuação.

A distinção entre a formação musical especializada, em qualquer nível, e a formação musical acadêmica no campo da licenciatura, está na articulação dos conhecimentos musicais à formação pedagógica. Esse diferencial amplia as possibilidades de qualificação do trabalho na área e de avanço para além do conhecimento musical técnico, geralmente difundido em instituições especializadas de ensino de música, como os conservatórios, o que pode ser exemplificado pela afirmação a seguir: “eu já tinha uma base bastante sólida dos conhecimentos teórico-musicais, mas o curso me possibilitou diferentes pontos de vista e me orientou em práticas pedagógicas para ensinar o que eu conhecia de outras formas” (UEPG, 2, Arte). Essa colocação considera que a formação em nível superior é um “espaço favorável para a superação dos padrões musicais convencionais”, tendo em vista que oportuniza o “acesso a uma variedade de opções de experiências musicais” (Vieira, 2000, p. 97).

Azevedo (2007) apresenta relatos semelhantes ao investigar estagiários na licenciatura em Música. A autora observa que a formação condiciona “[...] a reflexão do estagiário sobre seus saberes pré-profissionais, ou seja, sobre seus saberes

prévios ao curso de licenciatura, validando-os e desconstruindo-os. Essa reflexão é ainda influenciada pela socialização entre os pares” (Azevedo, 2007, p. 232-233). A pré-formação musical se constitui como condicionante central nas definições e concepções sobre a Música e seu ensino nos cursos de licenciatura da área. Em maior ou menor grau essa etapa formativa apresenta relação com as categorias que serão apresentadas a seguir.

Pragmatismo e recuo teórico: a adaptação dos conhecimentos da licenciatura à prática docente

As políticas de formação de professores têm se caracterizado a partir de um perfil técnico, fundamentado nos princípios da profissionalização, competências e recuo teórico (Moraes, 2001; Bandeira, 2015), e objetivam a adaptação do conhecimento como meio imediato de resolução de problemas da prática.

O conceito de profissionalização apresenta grandes reflexos no modo como os egressos concebem o papel formativo da licenciatura. As políticas educacionais propostas na década de 1990, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394, de 1996, buscaram um novo perfil de professor, “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (Shiroma, 2003, p. 74), preocupado com produção, avaliação e recompensas. A formação docente, nesse modelo, teria como enfoque o conhecimento útil e adaptável, e pode ser observada nos conjuntos de respostas apresentados a seguir.

Os dados coletados apontam associações com os conceitos de adaptação e eficácia tanto nos conhecimentos teórico-musicais quanto nos conhecimentos pedagógicos. Um dos egressos afirma: “grande parte do conteúdo da grade curricular do curso está muito desconectado da realidade escolar. Muitas matérias (harmonia, contraponto) se tornam obsoletas para o cotidiano dessa realidade” (UEPG, 8, Arte). No entanto, pondera que tais conhecimentos podem ser considerados no caso do trabalho em escolas específicas, como conservatórios, corais e bandas.

São igualmente observados contrapontos com o fato de a atividade docente específica na disciplina de Arte não abranger exclusivamente a área de formação do licenciado, nesse caso a Música: “muita exigência. Talvez alguns alunos teriam só a base e enfrentam dificuldade, pois na sala de aula somos professores de Arte e não

especificamente professores na área musical” (UEPG, 11, Arte). Importa considerar que a relação da formação com o campo da Arte é observada majoritariamente nas respostas dos professores da modalidade Disciplina de Arte.

Críticas dessa natureza atribuem caráter pragmático, técnico, utilitário e focado na eficiência quanto à função dos cursos de formação de professores. Em certa medida, contrariam, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentavam os currículos vigentes à época da formação dos participantes da pesquisa. No Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, observa-se que “III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da Educação Básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade” (Brasil, 2002). No Parecer CNE/CP 009/2001 das referidas diretrizes essa afirmação encontra o seguinte fundamento:

[...] aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área (Brasil, 2001, p. 38).

Isso denota um possível descompasso no âmbito da articulação teórico-prática proposta e desenvolvida ao longo dos cursos de formação. Em certa medida, há relação desse aspecto com o previsto no Art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica de 2002 (Brasil, 2002), quando afirma o seguinte:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (Brasil, 2002).

Os egressos apresentam influências do caráter conservatorial dos currículos, que interpretam a teoria musical e suas vertentes a partir de um viés técnico, calcado na Música Erudita de tradição europeia e afastado dos condicionamentos histórico-sociais mais amplos (Pereira, 2012). Esse panorama representa a marca da *colonialidade* (Queiroz, 2017; 2020), expressa tanto na elaboração curricular dos cursos superiores quanto nos conceitos sobre ensino de música na Educação Básica.

A contestação de que tais conhecimentos não se adequam à realidade da Educação Básica toma sentido quando a própria organização dos cursos não promove correlações efetivas entre os conhecimentos da formação e a realidade prática de atuação.

Os assuntos de ordem teórico-musical são apontados como satisfatórios por alguns egressos: “recebi uma formação muito sólida a respeito dos componentes teórico-musicais” (EMBAP, 1, Música). Cabe destacar que é recorrente a associação dos conteúdos musicais da formação com as experiências de ensino dos professores, independentemente da modalidade de atuação.

Nessa perspectiva, também foram identificadas respostas que não consideram os conhecimentos musicais no sentido de mera adaptação às necessidades da prática docente, conforme pode ser observado a seguir:

O curso apresentou uma bagagem teórico-musical muito boa, desde os estudos em Contraponto, Percepção e Coral até as aulas de Harmonia e Análise. Embora sejam elementos que um professor de educação musical em nível fundamental ou médio não aplique cotidianamente, são ferramentas para que este possa compor e produzir seu repertório, ou mesmo para ampliar seus conhecimentos em música, necessários para que haja solidez e coerência em suas aulas (JEM, 1, Arte).

O egresso mostra compreender os objetivos da formação em nível de graduação. Aspectos com o mesmo teor são apontados igualmente por Azevedo (2007, p. 316), ao observar que um de seus entrevistados “[...] reconhece os limites de sua aprendizagem e percebe que seu desenvolvimento profissional é contínuo e não se limita ao curso de licenciatura”.

Essa interpretação amplia o papel do curso de licenciatura em Música para além de mera formação técnica e atendimento às demandas imediatas do campo de trabalho. Os conhecimentos do curso objetivam fundamentar a produção e criação de recursos teórico-metodológicos em música e em educação, compreendendo a formação como espaço de desenvolvimento da práxis educativo-musical e possibilitando o acesso ao conhecimento artístico-musical universal.

A adaptação do conhecimento também é observada no campo pedagógico, conforme as respostas a seguir: “[...] foram bons, porém nem sempre aplicável [sic].” (EMBAP, 5, Música). O egresso avança na resposta, associando o problema de transposição do conhecimento pedagógico ao distanciamento entre os métodos e

modelos de ensino de Música adotados nos cursos, em grande parte apropriados de outros países: “[...] a maioria dos modelos pedagógicos musicais é estrangeira, sendo difícil a adaptação para escolas e estudantes brasileiros, que têm uma cultura e gosto musical muito amplos e diferentes dos modelos propostos”.

A necessidade de enfoque em disciplinas pedagógicas que envolvam a aprendizagem de metodologias para o trabalho com Música também é apontada: “[...] acredito que seria importante um aprofundamento maior em disciplinas do tipo ‘Metodologias do ensino musical na educação básica’” (FAP, 3, Arte). A consideração de conhecimentos e disciplinas que englobem metodologias também é discutida por Azevedo (2007), ao mostrar que os entrevistados consideram essa área como uma das mais significativas para a formação.

A formação necessita oferecer subsídios para que o professor compreenda a realidade de atuação como um espaço que avança para além da transposição de metodologias e técnicas de ensino de música e apresentação de modelos pré-definidos de como adaptar as já existentes metodologias de ensino. É importante ressaltar que a estrutura dos cursos também é responsável pelos limites apontados, principalmente na falta de articulação entre disciplinas. Considerando-se o isolamento entre as disciplinas dos currículos dos cursos de formação, o que reflete indefinições quanto aos significados sociais, culturais e humanos da formação, não é possível sequer denominar as disciplinas de “teorias”, pois essa configuração as torna “[...] saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (Pimenta; Lima, 2011, p. 33).

A partir dos relatos, é possível observar que as interpretações revelam uma relação positivista de previsão e ação, ou causa e efeito, com sentido majoritariamente técnico, em detrimento de uma formação emancipatória.

Ainda na relação com a formação pedagógica do curso, os professores tecem críticas às disciplinas pedagógicas de caráter geral: “as disciplinas de Didática Geral e de Psicologia da Educação foram inaproveitáveis. Na parte de Didática Musical existem professoras muito boas. Tem seus altos e baixos, mas é bem melhor que a área de pedagogia geral” (EMBAP, 2, Arte). Esse ponto abrange não apenas a proposta das disciplinas, mas também a formação dos professores responsáveis: “o fato de serem ministradas por professores que não conhecem música dificultou a

transposição desses conhecimentos para a realidade escolar” (UEM, 1, Arte). Em investigação envolvendo dois cursos de licenciatura em Música, Toman (2011) encontra informações similares, ao afirmar que as disciplinas pedagógicas são organizadas de forma que não há relação com a música.

Os apontamentos a respeito das disciplinas pedagógicas gerais se encontram em um limiar entre a necessidade de relação do universal da formação do licenciado com o particular da área musical. Ainda que essencial, essa interlocução permite observar que as críticas são realizadas no sentido de uma instrumentalização pedagógica do ensino de Música, a qual acaba por desconsiderar a relevância do conhecimento pedagógico universal e o próprio sentido de práxis educativa.

No campo da Educação Musical as discussões relacionadas à pedagogia da área apresentam estudos voltados principalmente às metodologias de ensino da Música. Paralelamente, há um número reduzido de trabalhos mais abrangentes, que envolvam a Didática da Música.

Discussões que apresentam aspectos além do “saber fazer” pedagógico musical auxiliam no processo de transformação da realidade e da atual condição da educação musical nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, a Didática da Música pode avançar e contribuir para o desenvolvimento de uma crítica da realidade: “as relações sociais determinam os objetivos, conteúdos, metodologias e recursos, ajudando a transformar a prática pedagógica da escola, já que articula o conteúdo do ensino a uma prática social” (Fernandes, 2001, p. 50). Lima e Gonçalves (2009), ao discutir o conceito de Didática, consideram:

a Didática possibilita que os professores das áreas específicas, pedagogizem as Ciências, as Artes, a Filosofia; isto é, convertam-nas em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-específicos dos conhecimentos próprios de cada área; aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas (Lima; Gonçalves, 2009, p. 2009-2010).

Nessa perspectiva, a Didática permite a articulação entre a particularidade da Música e o geral dos princípios educacionais. Em um sentido mais amplo, que não diz respeito diretamente a metodologias e técnicas de ensino, os egressos mencionam a relação da formação com problemas de ordem social que são enfrentados ao longo do trabalho na escola: “pedagogicamente estamos

despreparados para lidar com alunos sem valores, indisciplinados e alheios a toda tentativa de aproximação por parte de professores” (UEPG, 3, Arte).

As associações da formação a um caráter pragmático e utilitário não apresentam ênfase em elementos que considerem a formação em uma perspectiva emancipatória, para além do utilitarismo e da prestação de um serviço educacional, no caso a aula de Música, independentemente da modalidade de trabalho. As referidas interpretações refletem os conceitos presentes nas políticas educacionais e nos modelos de qualificação e trabalho definidos pelo mercado e imperativos do capital, permeados pelas diferenças de classe. A racionalidade utilitarista atua como meio de fortalecimento de uma dualidade pedagógica que delega às classes sociais e nações periféricas “[...] um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante” (Santos, 2002, p. 2), enquanto promove às classes e nações privilegiadas uma educação humanista, que objetiva a conservação de suas condições.

O ensino de Música, representado principalmente pelo campo de produção científica da Educação Musical, necessita, assim, superar esse modelo de formação e ensino representado pela racionalidade técnica, a qual “concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem ‘aplicados’ pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula” (Del Ben, 2003, p. 29).

A tradução de conceitos formativos dessa natureza para a particularidade da formação e prática de ensino em Música esbarra na fragilidade da área na escola e na sociedade. A falta de reconhecimento social da Música, e da Arte em geral, como áreas essenciais para a formação humana denota uma negação de sua necessidade na Educação.

Paralelamente, o acesso à aprendizagem em espaços diversos, ou mesmo por meio da autoaprendizagem, é tomado em grande parte como conhecimento e experiência suficientes para a docência na área, aspecto que pode ser facilmente observado no atendimento de aulas de Arte na Educação Básica por professores com formações alheias à Música ou a qualquer outra área artística.

Considerações finais

A formação e a atuação dos professores egressos dos cursos de licenciatura em Música investigados revelam a relação dialética e contraditória existente entre conhecimento elaborado e senso comum, entre as demandas do capital e as demandas de um novo modo de sociabilidade e entre conceitos de música e arte difundidos na sociedade e suas ressignificações.

O percurso formativo de professores de Música se caracteriza a partir de uma lógica que se inicia com o aluno da licenciatura ingressando no curso, com conhecimentos prévios na área – a pré-formação musical –, a qual é expressa por meio da prática musical em seus diversos níveis. Durante a formação, os cursos promovem experiências de fundamentação e aprofundamento das dimensões formativas, compreendidas por meio dos Conhecimentos Teórico-musicais, Conhecimentos Pedagógicos, Prática musical, Estágio Supervisionado, Pesquisa e Extensão. O processo formativo se efetiva no momento em que o egresso passa a realizar a atividade docente, seja na Educação Básica ou em qualquer outro espaço de atuação, trabalhando com o conhecimento musical dos alunos, no sentido de ampliá-lo, discuti-lo e ressignificá-lo.

O início do processo, a pré-formação musical, que também é condicionada por experiências musicais advindas da atividade docente de professores de Música, se encontra no estágio do concreto abstrato. As determinações decorrentes da formação operam como elemento de análise, que congrega os conhecimentos musicais pré-formativos e os conhecimentos específicos do curso. O processo de síntese efetivado pela etapa de formação no curso de Licenciatura em Música culmina no desenvolvimento de um concreto pensado, que será refletido na práxis docente do professor licenciado em Música.

Esse movimento processual compreende, portanto, a formação e a atuação docente do professor de Música como síntese de múltiplas determinações, na qual se opera a relação dialética entre as dimensões do concreto abstrato da pré-formação musical, condicionada pelos imperativos históricos e sociais; a análise, mediada pelos cursos de formação e as contradições curriculares advindas das políticas educacionais; e o concreto pensado, desenvolvido no momento da práxis docente. Os cursos se inscrevem, desse modo, como o elemento de mediação entre a passagem do concreto abstrato ao concreto pensado na formação e na atuação

de professores, objetivando desenvolver a consciência da práxis pedagógica em educação musical.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em Música: dois estudos de caso*. 2007. 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BANDEIRA, Lílian Brandão. Formação de professores pragmática e sua interface com a razão instrumental. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 6., 2015, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia, 2015. p. 1-20.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte do ensaio... à encenação*. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 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, p. 29-32, mar. 2003.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. *Debates Cadernos do programa de pós-graduação em Música*. UNIRIO, n. 4, p. 49-74, fev. 2001.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

HENTSCHKE, Liane. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais [...]* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação a Música nas escolas públicas - 1838 -1971*. 2008. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: PUC PR, 2009, p. 2002-2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre Literatura e Arte*. 4. ed. São Paulo: Global, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. *Revista da Abem*, v. 30, n. 2, e30207, 2022.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná princípios, direitos e orientações*. Paraná. 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004)* um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRATES, Ana Lidia da Fontoura. *Por que a licenciatura em Música?* um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132–159, 2017.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA Revista de Antropologia e Arte*. v. 10, n.1, p. 153-199, jan./jun. 2020.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. O novo ensino médio agora é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. *Trabalho & Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFSC, nº 3, p. 217-233. 2002.

SEBBEN, Egon Eduardo. *Concepções e práticas de Música na escola na visão de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental* as contradições entre o legal e o real. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

SEBBEN, Egon Eduardo. *Formação e atuação docente de Licenciados em Música o contexto do Estado do Paraná*. 2017, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). Iluminismo às avessas* produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SUBTIL, Maria José Dozza. Formação de professores de Artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 317-333, maio/ago. 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre formação de professores: expectativas e pré-formação de licenciandos em Música e artes visuais. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 40, out./dez. 2011.

SUBTIL, Maria José Dozza; SEBBEN, Egon Eduardo. Pré-formação e expectativas de Licenciandos em Música quanto à formação na licenciatura e à atuação profissional. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. Anais [...]* Curitiba: ABEM, 2016. p. 1-11.

TOMAN, Iulie. *A Música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar* - uma análise dos currículos de licenciatura em Música. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de Música* - o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música de Belém do Pará. 2000, 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Egon Eduardo Sebben é licenciado em Música pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2006), e Mestre (2009) e Doutor (2017) em Educação pela mesma instituição. É professor adjunto do curso de Licenciatura em Música da UEPG. Foi coordenador do curso de Licenciatura em Música da UEPG entre os anos de 2017 e 2021. É coordenador da Linha de Pesquisa Música, Educação e Sociedade. Atualmente é Chefe do Departamento de Artes da UEPG (gestão 2021-2023). Atuou como coordenador do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPG, de 2012 a 2018. Foi professor efetivo da rede de Educação Básica do Estado do Paraná, na disciplina de Arte, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, tecnologias digitais aplicadas à música e à educação musical, práticas musicais na escola e políticas educacionais para o ensino de arte e música.