

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Gislene Marino

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA:
concepções e modelos de formação docente

Belo Horizonte

2019

Gislene Marino

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA:
concepções e modelos de formação docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado Latino-americano em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência – processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2019

M339f

T

Marino, Gislene, 1965-

Formação de professores de música na Argentina [manuscrito] : concepções e modelos de formação docente / Gislene Marino. - Belo Horizonte, 2019.
433 f., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Argentina -- Teses. 2. Professores de música -- Formação -- Teses. 3. Música – Instrução e estudo – Argentina – Teses.

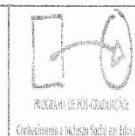
I. Título. II. Diniz-Pereira, Júlio Emílio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Albert Torre - CRB6 2582

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica*.)



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA GISLENE MARINO COSTA

Realizou-se, no dia 22 de novembro de 2019, às 14:00 horas, Sala 402 - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 714ª defesa de tese e 32ª defesa do Doutorado Latino Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, intitulada *Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente*, apresentada por GISLENE MARINO COSTA, número de registro 2016651720, graduada no curso de MÚSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Teresa da Assunção Novo Mateiro (UDESC), Prof(a). Heloisa Faria Braga Feichas (UFMG), Prof(a). José Rubens Lima Jardimino (UFOP), Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (UFMG), Prof(a). Daniel Brailovsky (FLACSO - Argentina).

A Comissão considerou a tese: APROVADA, DESTACANDO A CONTRIBUIÇÃO E RELEVÂNCIA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA E NA AL É RECOMENDADA-SE A PUBLICAÇÃO DO TRABALHO, INCLUSIVE EM LINGUA ESPANHOLA.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de novembro de 2019.



Lorena Maia - Secretário(a)


Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira (Doutor)


Prof(a). Teresa da Assunção Novo Mateiro (Doutora)


Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)


Prof(a). José Rubens Lima Jardimino (Doutor)


Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (Doutora)

Prof(a). Daniel Brailovsky (Doutor)

Aos meus alunos licenciandos em música e a todos os que acreditam na formação de professores e no ensino de música nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG que me propiciou o aprofundamento nos estudos sobre formação docente, além de me prestar auxílio financeiro para a coleta de dados na Argentina.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Capacitação de Recursos Humanos – PCRH, durante os últimos 19 meses do doutorado.

Ao Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, por ter-me acolhido como sua orientanda e me proporcionado preciosos momentos de aprendizado sobre docência e pesquisa. Agradeço-lhe pelas orientações para este estudo e escrita da tese e a parceria nas publicações que fizemos juntos durante o doutorado.

Aos membros da banca examinadora, professores Daniel Brailovsky, Teresa Mateiro, José Rubens Lima Jardimino, Heloísa Feichas, Maria José Flores, Nair Pires e Suzana dos Santos Gomes, pela disponibilidade para ler e avaliar esta tese.

A Judith Akoschky, pela acolhida carinhosa e ter sido, Buenos Aires, a ponte para os mais valiosos contatos que estabeleci na Argentina.

Ao Professor Dr. Daniel Brailovsky, meu orientador, durante a estada na Argentina, pelo interesse e empenho.

Aos diretores, gestores, professores e alunos das escolas na Argentina – *Universidad Nacional de La Plata, Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla e Escuela de Música Popular de Avellaneda* – que abriram suas portas para me receber e cuja contribuição foi fundamental para este estudo.

Aos Coordenadores, professores e colegas do Doutorado Latino-americano em Educação, que estiveram presentes durante esta trajetória, trazendo-me novos ensinamentos.

Aos funcionários da FaE/UFMG, que sempre me atenderam com atenção e solicitude.

Aos diretores da ESMU/UEMG, Rogério Bianchi e Valdir Claudino, que me deram o apoio imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos colegas professores e amigos da Escola de Música da UEMG que, há muitos anos, fazem parte de minha história na Universidade e, durante o período do doutorado, trouxeram-me palavras de estímulo.

Aos meus alunos, pelas ricas experiências no dia a dia da formação de professores de música.

À minha mãe Élen, pela vida e apoio incondicional para que eu pudesse construir minha carreira profissional; por ter-me ensinado a ter foco e persistência em meus projetos.

Ao meu pai Jair, pelo exemplo de amor à docência e de compromisso na construção de um país melhor por meio da educação. Agradeço-lhe, também, pela minuciosa revisão do texto desta tese.

Aos meus filhos Sólon e Laís, luzes da minha vida, presentes em todos os momentos apoiando-me e compartilhando tudo com amor e fidelidade.

Ao meu companheiro Rogério, pela presença e carinho ao longo desses anos de convivência.

Às minhas irmãs: Gisele, colega de profissão, que sempre me ouve e acolhe minhas inquietações sobre a docência e a vida; Gleise e Glauce, por me fazerem acreditar em minha capacidade de enfrentar os desafios.

Aos amigos

Tânia Mara Lopes Cançado (*in memoriam*), que descortinou meus caminhos na música e na docência e me deu exemplos de coragem e determinação;

Ana Consuelo Ramos, pela amizade e prontidão para me ouvir em todos os momentos;

Nair Pires, amiga desde os tempos da graduação em música, pelo apoio e importantes contribuições, do início ao fim do meu percurso como doutoranda;

Helder Rocha e Fernando Macedo, amigos fiéis e exemplos de coragem;

Carol Pasqualini e Juliana Santos, amigas que começaram no doutorado, mas que já se consolidaram com muito carinho e companheirismo;

María Laura Inda, amiga argentina, pelo acolhimento e desmedida ajuda para esta pesquisa.

A meu Deus, cujas forças infinitas me guiam e sustentam em todos os meus caminhos e escolhas.

Si durante este largo período de crisis educativa, la función de la pedagogía musical se ha venido progresivamente desdibujando, invisibilizando, pensamos que el momento por el que transitan actualmente nuestros países latinoamericanos debería ser más que propicio para que directivos, especialistas y profesores se prepararan para abordar a conciencia al ejercicio pleno de la tarea pedagógica. Y lograr así que la música se transmita y se aprenda de una manera activa e inteligente, ampliamente inclusiva y democrática (GAINZA, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa propôs uma investigação sobre a formação inicial de professores de música na Argentina, visando compreender as concepções e os modelos de formação docente. Foram formulados quatro objetivos: identificar as características da formação de professores de música na Argentina, a partir das políticas curriculares, da oferta de cursos, dos tipos de instituição formadora e das propostas curriculares; identificar os modelos de formação docente e os modelos de formação de professores de música com base na literatura da área; caracterizar três instituições formadoras com diferentes perfis; e analisar as concepções e os modelos de formação de professores de música na Argentina. A pesquisa fundamentou-se nos estudos sobre formação docente, políticas curriculares e currículo; nos paradigmas de formação docente (ZEICHNER, 1983) e modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2010), além do conceito de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013). Também foram utilizadas contribuições de Gainza (2011; 2013; 2015) e Carabetta (2008; 2014), dentre outros que têm tratado das problemáticas atuais da educação musical, especialmente na América Latina. Os dados foram coletados por meio de documentos oficiais e projetos pedagógicos, da realização de três grupos focais com alunos e de 18 entrevistas com gestores, coordenadores e professores do *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, Universidad Nacional de La Plata e Escuela de Música Popular de Avellaneda*. Para a análise de dados foi utilizada a análise de conteúdos. Os resultados demonstram que a formação de professores de música na Argentina ocorre em instituições universitárias e, majoritariamente, em instituições de caráter não universitário, como os Conservatórios Superiores de Música. A oferta de *Profesorados en Música* está concentrada na província de Buenos Aires, sendo expressiva a quantidade de *Profesorados* com foco em educação musical, ou seja, aqueles que preparam o professor para trabalhar nas escolas básicas. As principais concepções identificadas referem-se ao professor como um agente social e à formação de professores como sujeitos reflexivos, críticos, com participação ativa e autonomia. Foram constatados indícios do *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013) na formação dos professores, tais como o uso excessivo da música erudita europeia; a propensão a se privilegiar os conhecimentos musicais em detrimento dos conhecimentos da docência; conflitos na relação professor-aluno, em decorrência da

hierarquização mestre-aprendiz; e um distanciamento entre o que se aprende nas instituições formadoras e o que o futuro professor encontrará no campo de trabalho. A partir dos três modelos de formação de professores de música delineados por Mateiro (2010) e da análise dos dados coletados, verificou-se a coexistência de dois modelos: o que foca na formação do músico (*Profesorados* em instrumento/canto e outras especialidades) – e outro que busca o equilíbrio entre conteúdos pedagógicos e conteúdos musicais (*Profesorados* em educação musical) designado, nesta pesquisa, como o “quarto modelo” ou “modelo de formação do professor de música”, pois visa à preparação do docente e do músico de maneira equilibrada e integrada, tendo como egresso o “professor de música”. Espera-se, com este estudo, contribuir com as reflexões sobre a formação docente, ampliando as estratégias de formação do professor de música, especialmente em países latino-americanos.

Palavras-chave: Formação docente. Concepções de formação de professores. Formação de professores de música na Argentina. Modelos de formação de professores de música.

ABSTRACT

This research is about musical teacher education in Argentina, aiming to understand the conceptions and the models of this kind schoolteachers preparation. It has four goals: to identify the characteristics of music teacher education in Argentina, based upon curriculum policies, teacher education programs, types of teacher education institutions and curriculum proposals; to identify teacher education models and music teacher education models based upon the specialized literature; to characterize three teacher education institutions with different profiles; and to analyze the conceptions and models of music teacher education in Argentina. The research is based upon studies on teacher education, curriculum policies and curriculum, and, more specially, the paradigms of teacher education (ZEICHNER, 1983), models of music teacher education (MATEIRO, 2010), and the concept of *conservatory habitus* (PEREIRA, 2013). Gainza (2011; 2013; 2015) and Carabetta (2008; 2014), among others, who have dealt with current issues of music education, especially in Latin America, have also contributed theoretically to this research. Data have been collected through official documents and pedagogical projects, three focus groups with students and 18 interviews with deans, chairs and teachers educators from *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, Universidad Nacional de La Plata* and *Escuela de Música Popular de Avellaneda*. For data analysis, content analysis has been used. The results show that the music teacher education in Argentina takes place in university institutions and, mainly, in non-university institutions, such as the superior conservatories of music. The supply of *Profesorados en Música* has been concentrated in the province of Buenos Aires, being expressive the amount of *profesorados* focusing on music education, that is, those who prepare elementary school teachers. The main conceptions identified refer to the teacher as a social agent and the teacher education as reflexive and critical, with active participation and autonomy of the student teachers. Evidence of the *conservatory habitus* (PEREIRA, 2013) has been found in the teacher education programs analyzed through this research, such as the excessive use of European classical music; the tendency to privilege musical knowledge instead of focusing upon teaching knowledge; conflicts in the teacher-student relationship, due to the master-apprentice hierarchy; and a distance between what is learned in the teacher educational institutions and what the future teacher will find in the labor field. From the

three models of music teacher education outlined by Mateiro (2010) and the analysis of the collected data, there has been the coexistence of two models: one that focuses upon the training of musicians (*Profesorados* in instruments, singing and other specialties) – and another that seeks the balance between pedagogical content and musical content (*Profesorados* in music education) called, in this research, as the “fourth model” or “music teacher training model”, because it aims at preparing teachers and the musicians in a balanced and integrated way, getting a “music teacher” profile. To contribute to reflections upon teacher education, through expanding music teacher education strategies, especially in Latin American countries, is one of the goals of this research we hope we have been able to achieve.

Keywords: Teacher education. Conceptions of teacher education. Music teacher education in Argentina. Music teacher education models.

RESUMEN

Esta investigación propuso un estudio sobre la formación inicial de profesores de música en Argentina, con el objetivo de comprender las concepciones y los modelos de formación docente. Se formularon cuatro objetivos: identificar las características de la formación del profesorado de música en Argentina con base en las políticas curriculares, ofertas de cursos, tipos de instituciones formadoras y propuestas curriculares; identificar los modelos de formación docente y modelos de formación de profesores de música basados en la literatura del área; caracterizar tres instituciones formadoras con diferentes perfiles; y analizar las concepciones y modelos de formación de profesores de música en la Argentina. La investigación se basó en estudios sobre formación docente, políticas curriculares y currículum, en los paradigmas de formación docente (ZEICHNER, 1983) y modelos de formación de profesores de música (MATEIRO, 2010), además del concepto de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013). Las contribuciones de Gainza (2011; 2013; 2015) y Carabetta (2008; 2014), también se utilizaron de entre otros que se han ocupado de problemáticas actuales de la educación musical, especialmente en América Latina. Los datos fueron recolectados a través de documentos oficiales y proyectos pedagógicos, de la realización de tres grupos focales con estudiantes y 18 entrevistas con directores, coordinadores y profesores del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, de la Universidad Nacional de La Plata y la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Para el análisis de datos, se utilizó el análisis de contenido. Los resultados demuestran que la formación de profesores de música en Argentina ocurre en instituciones universitarias y, principalmente, en instituciones no universitarias, como los Conservatorios Superiores de Música. La oferta de Profesorados en Música se concentra en la provincia de Buenos Aires, siendo expresiva la cantidad de Profesorados direccionados a la educación musical, es decir, aquellos que preparan al profesor para trabajar en escuelas básicas. Las principales concepciones identificadas se refieren al docente como agente social y a la formación de profesores como sujetos reflexivos, críticos, con participación activa y autonomía. Se constataron indicios del *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013) en la formación docente, como el uso excesivo de la música erudita europea; la propensión a privilegiar el conocimiento musical sobre los conocimientos de docencia; conflictos en

la relación profesor-alumno, debido a la jerarquización maestro-aprendiz; y una separación entre lo que se aprende en las instituciones educativas y lo que el futuro profesor encontrará en el campo de trabajo. A partir de los tres modelos de formación de profesores de música delineados por Mateiro (2010) y el análisis de los datos recopilados, se confirmó la coexistencia de dos modelos: lo que enfoca la formación del músico (Profesorados en instrumentos, canto y otras especialidades) y otro que busca el equilibrio entre el contenido pedagógico y el contenido musical (Profesorados en educación musical) designado, en esta investigación, como el “cuarto modelo” o el “modelo de formación del profesor de música”, porque tiene en vista la preparación del profesor y del músico de manera equilibrada e integrada, teniendo como egreso el “profesor de música”. Se espera, con este estudio, contribuir con las reflexiones sobre la formación docente, ampliando las estrategias de formación del profesorado de música, especialmente en los países latinoamericanos.

Palabras clave: Formación docente. Concepciones de formación docente. Formación de profesores de música en Argentina. Modelos de formación de profesores de música.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos paradigmas da formação de professores	50
Quadro 2 – Características gerais da formação docente em países latino-americanos	66
Quadro 3 – Níveis de ensino, público atendido e principais características de cada nível	68
Quadro 4 – Características dos institutos de educação superior na Argentina	73
Quadro 5 – Características da educação superior universitária e da não universitária na Argentina	74
Quadro 6 – Organização dos estudos para propostas de formação de professores nos <i>institutos de formación docente</i> e nas universidades	125
Quadro 7 – Distribuição das universidades e institutos superiores de educação que ofertam <i>Profesorados en Música</i> na Argentina, por províncias e tipo de gestão	136
Quadro 8 – Quantidade de cursos de Profesorado na área de música por <i>Orientación</i> em institutos superiores de educação na Argentina	141
Quadro 9 – Quantidade de cursos de Profesorado na área de música por <i>Orientación</i> em instituições universitárias na Argentina	143
Quadro 10 – Características da coleta de dados da pesquisa	147
Quadro 11 – Quantidade e função dos entrevistados, por instituição participante ..	153
Quadro 12 – Caracterização dos professores entrevistados	154
Quadro 13 – Quantidade e formação dos alunos participantes dos grupos focais, por instituição.....	157
Quadro 14 – Caracterização dos alunos participantes dos grupos focais	158
Quadro 15 – <i>Corpus</i> e referências para análise dos dados	164
Quadro 16 – Cursos de nível básico e superior ofertados pelo CSMMF	171
Quadro 17 – Unidades curriculares comuns aos <i>Profesorados</i> do CSMMF.....	186
Quadro 18 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación General</i> do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i>	204
Quadro 19 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i>	208
Quadro 20 – Características das unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i> do CSMMF	209

Quadro 21 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación en la Práctica</i> do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i>	212
Quadro 22 – Unidades curriculares do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i> por categorias	215
Quadro 23 – Cursos de nível básico e superior ofertados pela FBA/UNLP	222
Quadro 24 – Currículos do <i>Curso de Formación Básica</i> da FBA/UNLP	228
Quadro 25 – Diferenças entre as estruturas curriculares dos <i>profesorados</i> e <i>licenciaturas</i> na FBA/UNLP	233
Quadro 26 – Unidades curriculares comuns aos <i>profesorados</i> do Departamento de Música/FBA/UNLP	234
Quadro 27 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación General</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> – FBA/UNLP	247
Quadro 28 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> – FBA/UNLP	249
Quadro 29 – Características das unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> – FBA/UNLP	250
Quadro 30 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación en la Práctica</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> – FBA/UNLP	255
Quadro 31 – Unidades curriculares do <i>Profesorado en Educación Musical</i> da UNLP, por categorias	261
Quadro 32 – Cursos de nível básico e superior ofertados pela EMPA.....	267
Quadro 33 – Currículo do <i>Curso de Formación Básica</i> da EMPA	270
Quadro 34 – Unidades curriculares comuns aos <i>Profesorados en Música</i> da EMPA	275
Quadro 35 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación General</i> do <i>Profesorado en Música con orientación en Educación Musical</i> – EMPA	285
Quadro 36 – Unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Música con orientación en Educación Musical</i> – EMPA.....	288
Quadro 37 – Características das unidades curriculares do <i>Campo de Formación Específica</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> – EMPA	291
Quadro 38 – Unidades curriculares do EDI no <i>Profesorado en Educación Musical</i> por campos de formação e quantidade	295
Quadro 39 – Unidades curriculares do <i>Profesorado en Educación Musical</i> da EMPA, por categorias	297

Quadro 40 – Quantidade de <i>Profesorados en Música</i> sem <i>orientación</i> ou com <i>orientación en Educación Musical</i> e de outras <i>orientaciones</i> , distribuídos por tipo de instituição e de gestão.....	349
Quadro 41 – Modelos de formação de professores de música, conteúdos privilegiados e denominações do egresso.....	359
Quadro 42 – Principais características da formação do professor de música	361

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Campos de formação e carga horária mínima para <i>Profesorados de Educación Secundaria e Educación Superior</i>	125
Tabela 2 – Formatos das unidades curriculares no <i>Campo de Formación Específica por orientación</i>	189
Tabela 3 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos <i>Profesorados</i> do CSMMF	192
Tabela 4 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos <i>Profesorados</i> da FBA/UNLP	238
Tabela 5 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos <i>Profesorados en Música</i> da EMPA.....	277

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos de formação de professores de música na América Latina	58
Figura 2 – Ciclos de formação, campos de conhecimento, organização dos desenhos curriculares e modalidades de ensino dos cursos de formação docente na Argentina	126
Figura 3 – Mapa com a distribuição das instituições formadoras por província, na Argentina	137
Figura 4 – Caracterização das <i>Prácticas Docentes</i> do <i>Profesorado en Educación Musical</i> da EMPA, por ano.....	293

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de instituições universitárias por jurisdição	71
Gráfico 2 – Especificação, tipo de gestão e quantidade de instituições universitárias na Argentina	72
Gráfico 3 – Quantidade e porcentagem de instituições formadoras por tipo e gestão	135
Gráfico 4 – Quantidade de instituições formadoras por denominação e tipo de gestão	138
Gráfico 5 – Quantidade e porcentagem de instituições formadoras por ênfase	139
Gráfico 6 – Carga horária do <i>Profesorado en Producción Musical Didáctica</i> do CSMMF, por campos de conhecimento.....	216
Gráfico 7 – Carga horária do <i>Profesorado en Educación Musical</i> da UNLP, por campos de conhecimento	262
Gráfico 8 – Carga horária do <i>Profesorado en Educación Musical</i> da EMPA, por campos de conhecimento	298
Gráfico 9 – Quantidade de <i>Profesorados en Música por orientación</i> , independentemente do tipo de gestão ou instituição	350
Gráfico 10 – Carga horária dos <i>Profesorados en Música</i> com foco em Educação Musical, na Argentina, por campos de conhecimento	352

LISTA DE SIGLAS

AAGE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ADOMU	<i>Asociación de Docentes de Música</i>
CABA	<i>Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>
CBC	Contenidos básicos comunes
CFCyE	<i>Consejo Federal de Cultura y Educación</i>
CFE	<i>Campo de Formación Específica</i>
CFE	<i>Consejo Federal de Educación</i>
CFG	<i>Campo de Formación General</i>
CFMB	<i>Ciclo de Formación Musical Básico</i>
CFP	<i>Campo de Formación en la Práctica</i>
CONEAU	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i>
CSMMF	<i>Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla</i>
DGEART	Dirección General de Enseñanza Artística
DLA	Doutorado Latino-americano em Educação
EDI	<i>Espacio de Definición Institucional</i>
EMPA	<i>Escuela de Música Popular de Avellaneda</i>
ESMU/UEMG	Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FBA/UNLP	<i>Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata</i>
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOBA	<i>Formación Básica en Música</i>
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IJME	<i>International Journal of Music Education</i>
INFD	<i>Instituto Nacional de Formación Docente</i>
ISFD	<i>Instituto Superior de Formación Docente</i>
ISME	<i>International Society of Music Education</i>
IUNA	<i>Instituto Universitario Nacional de las Artes</i>
LCN	<i>Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial</i>

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEM	<i>Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical</i>
LEN	<i>Ley de Educación Nacional</i>
LFE	<i>Ley Federal de Educación</i>
LNES	<i>Ley Nacional de Educación Superior</i>
LNES	<i>Ley Nacional de Educación Superior</i>
MECyT	<i>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología</i>
MOCILyC	Movimento da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha
MOMUSI	<i>Movimiento de Música para Niños</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCI	<i>Plan Curricular Institucional</i>
PCRH	Programa de Capacitação de Recursos Humanos
PEI	<i>Proyecto Educativo Institucional</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PPD	<i>Práctica Profesional Docente</i>
SaCCoM	<i>Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música</i>
SADEM	<i>Sociedad Argentina de Educación Musical</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRO	<i>Universidad de la Frontera</i>
UNA	<i>Universidad Nacional de las Artes</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniCABA	<i>Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>
UNLP	<i>Universidad Nacional de La Plata</i>
UPEL	<i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador</i>
UPN	<i>Universidad Pedagógica Nacional</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	29
1.1	Formação de professores de música: motivações e justificativa.....	30
1.2	Estrutura da tese	37
2	CURRÍCULO, PARADIGMAS E MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1	<i>A construção social do currículo.....</i>	39
2.2	Modelos e paradigmas de formação docente	45
2.3	Modelos de formação de professores de música na América Latina...51	
3	FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA	59
3.1	América Latina: breve panorama da formação docente	59
3.2	Sistema educacional da Argentina	67
3.3	Histórico da formação docente e políticas educacionais na Argentina	75
3.4	O sistema formador argentino	88
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA.....	101
4.1	Educação musical e formação de professores de música na América Latina	101
4.2	Produção acadêmica argentina sobre formação de professores de música	109
4.3	A educação artística e o ensino de música no sistema educacional argentino	117
4.4	Diretrizes para as estruturas curriculares de formação docente na Argentina e seus impactos na formação de professores de música .	120
4.5	Instituições formadoras e distribuição da oferta de cursos de formação de professores de música na Argentina	134
5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS	145
5.1	O campo de estudo	147
5.2	Análise documental.....	149
5.3	Entrevistas.....	150
5.4	Grupo focal.....	155
5.5	Análise dos dados	161
6	CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA	167
6.1	<i>Os Profesorados en Música</i> do CSMMF.....	172
6.2	<i>O Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica.....</i>	198
7	FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.....	219
7.1	<i>Os Profesorados en Música</i> da UNLP	222
7.2	<i>O Profesorado en Música con orientación en Educación Musical da UNLP</i>	245

8	ESCUELA DE MÚSICA POPULAR DE AVELLANEDA	263
8.1	<i>Os Profesorados en Música da EMPA</i>	269
8.2	<i>O Profesorado en Música con orientación en Educación Musical da EMPA.....</i>	281
9	CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA	301
9.1	Formação universitária e formação não universitária do professor de música na Argentina.....	301
9.1.1	<i>Características da formação do professor de música em instituições universitárias e não universitárias</i>	<i>301</i>
9.1.2	<i>Relação instituição formadora e escola</i>	<i>313</i>
9.2	Concepções de formação do professor de música na Argentina	320
9.2.1	<i>O professor como sujeito social</i>	<i>321</i>
9.2.2	<i>Formação do músico versus formação do professor de música</i>	<i>324</i>
9.2.3	<i>A escolha pela profissão docente</i>	<i>332</i>
9.2.4	<i>Indícios do habitus conservatorial na formação de professores de música na Argentina.....</i>	<i>336</i>
9.2.5	<i>Paradigmas de formação docente e os Profesorados en Música na Argentina.....</i>	<i>346</i>
9.3	Modelos de formação docente na área de música na Argentina.....	348
9.3.1	<i>Panorama dos Profesorados en Música com foco na educação musical.</i>	<i>349</i>
9.3.2	<i>A consolidação de um modelo para a formação do professor de música.</i>	<i>354</i>
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	363
	REFERÊNCIAS	377
	APÊNDICES	395
	ANEXOS	431

1 INTRODUÇÃO

Esta tese relata a pesquisa “Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente”, realizada no período de 2016 a 2019, no Doutorado Latino-americano em Educação (DLA) – modalidade de curso que integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

O DLA é resultante de um convênio internacional com outros países da América Latina e do Caribe, reconhecido pela UNESCO e visa ao desenvolvimento de investigações sobre a realidade de países latino-americanos relacionadas, especialmente, a políticas públicas e à profissão docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013). Em 2009, foi assinado o Acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO, RED KIPUS e 11 universidades latino-americanas, das quais cinco – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (Brasil), *Universidad Pedagógica Nacional/UPN* (México), *Universidad Pedagógica Nacional/UPN* (Colômbia), *Universidad Pedagógica Experimental Libertador/UPEL* (Venezuela) e *Universidad de la Frontera/UFRO* (Chile) – estabeleceram-se como universidades polo. Em todos os Programas, há disciplinas obrigatórias comuns para que se mantenha uma identidade entre os cursos, além de possibilitar a mobilidade docente e discente¹.

Os projetos de pesquisa dos alunos brasileiros devem contemplar estudos comparados entre o Brasil e um ou mais países latino-americanos ou tratar de, pelo menos, um país da América Latina, com exceção do Brasil, como foi o meu caso. Em contrapartida, os candidatos de outros países latino-americanos poderão investigar um ou mais países da região. Também faz parte do curso que os estudantes brasileiros realizem um estágio em um país da América Latina ou do Caribe, assim como os estrangeiros deverão residir no Brasil pelo menos no primeiro ano do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013).

Iniciei a tese descrevendo um pouco este programa por sua importância na produção acadêmica direcionada à América Latina e pela aproximação que ele tem promovido entre alunos e professores de diversos países latino-americanos. Como experiência pessoal, afirmo que o Doutorado Latino-americano em Educação ampliou

¹ Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/cursos/doutorado-latino-americano/>. Acesso em: 02/03/2018.

minha visão sobre a América Latina – suas características, seus problemas, suas demandas – questões muitas vezes comuns a vários países, inclusive o Brasil, e trouxe-me o desafio de estudar e buscar compreender a realidade de outro país.

1.1 Formação de professores de música: motivações e justificativa

A formação de professores esteve presente em minha vida, mesmo antes de eu ter consciência disso. Quando eu era ainda estagiária no Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, atuei como formadora em um curso de preparação de novos estagiários. Pouco tempo depois, participei como pianista acompanhadora no Projeto *Um canto em cada escola*, no qual eu também auxiliava nos momentos de formação de professores de Educação Artística da Rede Municipal de Ensino de Contagem, Minas Gerais. Nos três anos em que estive envolvida nesse projeto, conheci um pouco da realidade da escola pública e dos principais problemas enfrentados pelos docentes; inteirei-me da situação da música na escola e dos desafios que estavam por vir. A partir de meu ingresso como professora na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), em 1995, iniciou-se, formalmente, meu envolvimento com a formação de professores de música.

O interesse pela formação docente foi-se delineando ao longo de minha trajetória profissional dentro da universidade. Nos primeiros anos, dei aulas de Didática, no antigo curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em música, e logo apresentei uma proposta de modificação dos conteúdos da disciplina, dando mais ênfase aos aspectos pedagógico-musicais, com abordagens teórico-práticas. Desde então, tenho lecionado disciplinas pedagógicas como Metodologia da Educação Musical, Processos de Ensino-aprendizagem Musical e Estágio Curricular Supervisionado.

Além de trabalhar como docente, assumi, durante muitos anos, cargos de gestão na coordenação de cursos, chefia de departamento e direção da ESMU/UEMG. Como gestora, sempre tive um olhar especial para os aspectos pedagógicos – enquanto diretora, propus a reestruturação do programa do Curso de Musicalização Infantil; coordenei uma das reformas curriculares do Curso de Bacharelado e a elaboração do Projeto Pedagógico; promovi a discussão para o aperfeiçoamento dos Planos de Ensino de diversas disciplinas; instaurei e

acompanhei os grupos de trabalho para a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos três cursos de graduação da escola.

Particpei de todas as comissões de reformulação de projetos pedagógicos dos cursos de graduação e especialização da ESMU, desde que entrei para a instituição, e integro as equipes de coordenação e elaboração das Provas de Habilidades Específicas da ESMU nos Processos Seletivos (vestibulares) da UEMG, desde 1999. Tenho percebido como as políticas educacionais, expressas em leis e resoluções, assim como o poder de regulação exercido por órgãos superiores influenciam a organização curricular, assim como as concepções sobre formação docente dos sujeitos envolvidos – professores, gestores – intervêm diretamente nas propostas curriculares e nos currículos em ação, delineando os perfis dos egressos.

A fim de ampliar meus conhecimentos como formadora de formadores, busquei o Mestrado na área de Educação. A pesquisa *Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte* (MARINO, 2005) teve como objetivo verificar a situação do ensino de música na escola básica e foi desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, sendo a música tomada como área de conhecimento no ensino sistematizado. Foram realizadas análises quantitativa e qualitativa dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas, identificando-se – a formação do professor que atua na área, as condições materiais das escolas, a ocorrência da música nos currículos escolares, as principais práticas pedagógicas e as concepções docentes sobre o ensino de música. Das, então, 170 escolas de ensino fundamental da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte, 97 foram representadas pelos 162 professores que participaram como os principais sujeitos da pesquisa.

A mais recente experiência que tive no âmbito de formação docente foi como Coordenadora de Área do PIBID/UEMG, no subprojeto Música. O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – tem proporcionado aos licenciandos maior imersão em seu futuro campo de trabalho sob a orientação de professores da universidade e da escola básica, propiciando uma aproximação entre estes dois espaços.

Minha principal preocupação tem sido cooperar para que a formação dos professores de música seja cada vez mais sólida, a fim de que o ensino de música, especialmente na educação básica, seja efetivamente implantado de maneira eficaz. A volta do ensino de música às escolas brasileiras tem-se dado devagar, desde a

LDB/96 e da promulgação das Leis nº 11.769/08 e nº 13.278/16 (BRASIL, 2008; 2016). O papel do professor nesse contexto é fundamental para que esse processo se consolide, cabendo às universidades uma grande responsabilidade pela formação docente. Assim sendo, torna-se imprescindível que pessoas vinculadas às instituições formadoras de professores ampliem seus conhecimentos sobre os diversos aspectos que interferem e por vezes formulam as propostas curriculares. Acredito que o estudo de processos de formação docente em outro contexto latino-americano poderá contribuir para esse aprofundamento.

As motivações que levam alguém a desenvolver uma pesquisa estão relacionadas não só às suas experiências, crenças e projetos, mas também ao diálogo do seu tema com o que a área tem produzido e demandado para novos estudos.

A formação de professores, como campo de investigação, é relativamente nova, pois, até os anos de 1990, estava incluída no campo da Didática (MARCELO GARCÍA, 1999). O objeto de pesquisa da formação docente são os processos de formação inicial ou continuada, também designados como *desenvolvimento profissional docente*, por trazer a ideia de “evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Os principais temas abordados nas investigações sobre formação docente referem-se à formação inicial, à identidade, à subjetividade e à profissionalização docentes. Segundo André (2010), a formação inicial ainda deve ser investigada, pois “ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (p. 177). Zeichner (2009) afirma que é necessário focar nas “conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente” para se fortalecerem as pesquisas da área (p. 19).

As pesquisas e reformas referentes à formação docente têm visado repensar a preparação para o magistério, levando-se em conta os saberes dos docentes e as realidades específicas de seu trabalho. Elas expressam “a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 23).

Na América Latina, de modo geral, a formação de professores passa por inúmeras modificações, que sempre refletem as conjunturas políticas e sociais.

Segundo Feldfeber², os sistemas de ensino latino-americanos sofreram intensas mudanças a partir da posição dos governos de se oporem ao consenso reformista dos anos de 1990, buscando recuperar a centralidade da política e do Estado na definição das políticas públicas. Fanfani (2005) afirma que não somente as políticas de reformas educativas que ocorreram na América Latina, nos anos de 1990, influenciaram no trabalho e na identidade docente, mas também todas as transformações na sociedade, desde as alterações nas formas de produção e distribuição da riqueza como nas configurações familiares e inovações culturais.

Feldfeber (2007) alega que, ao se analisarem as políticas referentes à formação e ao trabalho docente, há de se considerar as condições reais em que os professores desenvolvem suas tarefas. Existe uma distância entre os temas que são incluídos nas agendas, os que são discutidos em nível global e regional, impulsionados por organismos internacionais e regionais, e as condições objetivas e subjetivas dos docentes e das práticas educativas nos diferentes contextos de cada país da América Latina.

A formação docente tem ocupado um lugar expressivo nas pesquisas da área de música. No Brasil e em outros países latino-americanos, têm-se tratado das concepções de formação docente, dos saberes docentes, das políticas de formação, dos currículos e identidades dos cursos de formação de professores de música, do papel das universidades na formação docente, além da discussão sobre a dicotomia – formar músicos ou professores de música (SOBREIRA, 2012; PIRES, 2003, 2013; PENNA, 2007; MATEIRO, 2015; BATRES; FLADEM, 2016).

Uma equipe de estudiosos (MATEIRO, 2010; ARÓSTEGUI, 2010; ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010) analisou estruturas curriculares de formação de professores em educação musical de países sul-americanos, investigando sobre as concepções curriculares que as orientam – musicais, científicas, pedagógicas, culturais. A pesquisa destacou a questão recorrente da não definição do espaço no qual se forma um professor de música, atribuindo-se esse problema à inexistência de uma linha ou linhas claramente concebidas sobre o que se entende sobre formação do professor de música. Ela apontou para a importância do debate sobre o equilíbrio que se deve encontrar entre a formação como docente e como músico, quer dizer, o equilíbrio entre os conteúdos e suas estratégias de ensino

² Disponível em: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab60.pdf>. Acesso em: 10/05/2015.

(ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010). Esse estudo detectou, ainda, três modelos³ de formação de professores com ênfase nas áreas de música, pedagogia e artes, dos quais decorre uma diversidade de terminologias para as carreiras de professor de música nos países latino-americanos.

Constatedei, por meio da revisão de literatura realizada, a relevância de se intensificar os estudos sobre a formação docente em música, especialmente focando-se nos diferentes contextos de sua ocorrência, o que gerou alguns questionamentos: como as instituições formadoras de professores de música têm respondido às políticas curriculares, na concepção e na proposição de seus projetos pedagógicos? Os cursos de formação docente na área de música têm atendido às demandas geradas pelas grandes transformações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas? Quais concepções e modelos de formação docente emergem das propostas de formação de professores de música, especialmente na América Latina?

Perante o cenário apresentado e as diretrizes do Doutorado Latino-americano da FaE/UFMG, que foca na realização de pesquisas sobre países da América Latina, propus-me a desenvolver um estudo que trata da formação de professores de música na Argentina⁴. A opção foi por não realizar um estudo comparado com o Brasil, mas investigar, de maneira mais aprofundada, o contexto argentino.

Dentre os vários países da América Latina, a Argentina foi escolhida por ser uma referência na educação musical latino-americana e apresentar diferenças substanciais à realidade brasileira, no que se refere, por exemplo, ao ensino de música nas escolas de educação básica. A Argentina oferece música como disciplina obrigatória em suas escolas básicas desde 1884⁵, democratizando o acesso à educação musical de crianças e jovens, diferente do Brasil, que registrou uma

³ Modelo, nesta pesquisa, é considerado como um padrão que pode servir de norma ou exemplo a ser seguido. Segundo Japiassú e Marcondes (2001), modelo pode ser definido como “Paradigma, forma ideal. Objeto que serve de parâmetro para a construção ou criação de outros”. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf.

⁴ A Argentina localiza-se no continente latino-americano e compreende uma superfície total de 3.761.274 km², apresentando uma variedade de climas – quente ao norte e nordeste, frio ao sul, temperado no centro e árido em uma faixa de norte a sul. A República Argentina é integrada pela Capital Federal – Cidade Autônoma de Buenos Aires – e por 23 províncias. A Constituição Nacional adotou para seu governo a forma representativa, republicana e federal. O governo central é dividido nos poderes executivo, legislativo e judiciário, e cada província rege-se por sua própria constituição. O idioma oficial é o castelhano e o culto oficial, católico romano, respeitando-se a liberdade religiosa (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSO, 2017).

⁵ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32925/o-ensino-de-musica-mundo-afora/?pag=5>. Acesso em: 08/06/2015. Ver também Sánchez (2000): segundo a autora, a música é disciplina curricular obrigatória desde 1884, com a Lei nº 1.420.

ausência significativa⁶ de quase quarenta anos de ensino de música nas escolas, compreendidos entre o declínio do Canto Orfeônico⁷ e a retomada das discussões sobre o ensino de Arte no Brasil, nos anos de 1990.

A opção pela Argentina deu-se, então: 1) pelas características das propostas de formação docente na Argentina, que diferem em alguns aspectos da formação docente no Brasil; 2) pelo fato de a música ser oferecida como disciplina nas escolas de educação básica na Argentina, o que implica que há professores preparados especialmente para esse fim, instigando-me a pesquisar sobre como se dá essa formação; e 3) pelo contato frequente com educadores musicais argentinos, dos quais conheço algumas produções acadêmicas e materiais pedagógicos, desde o início de minha trajetória como professora.

A partir daí, surgiram algumas perguntas: como acontece a formação de professores de música na Argentina? Quais tipos de instituição oferecem a formação docente? Em que nível ocorre essa formação e qual é a duração dos cursos? Quais são as características das propostas curriculares? A questão central da pesquisa foi, então, estruturada: como se configuram os modelos de formação inicial de professores de música na Argentina, considerando-se a incorporação das políticas curriculares, os tipos de instituição formadora, as concepções de formação docente e os conhecimentos privilegiados nas propostas curriculares?

Para responder a essas questões, foram eleitos quatro objetivos: identificar as características da formação de professores de música na Argentina, a partir das políticas curriculares, da oferta de cursos, dos tipos das instituições formadoras e das propostas curriculares; identificar os modelos de formação docente e os modelos de formação de professores de música com base na literatura da área; caracterizar três instituições argentinas de ensino superior com diferentes perfis, que oferecem cursos de formação de professores de música; e analisar as concepções e os modelos de formação de professores de música na Argentina, considerando os documentos

⁶ “Desde a implantação da lei 5.692/1971, o ensino de música na escola brasileira declinou em função de vários fatores. A prática da polivalência para as artes – um professor para todas as linguagens artísticas –, a preferência dos licenciados pela atuação em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública e a educação básica, os salários pouco atraentes, dentre outros, contribuíram para uma ausência significativa da música na educação escolar desde a década de 1970” (FIGUEIREDO, 2010, p. 1).

⁷ Projeto coordenado por Villa-Lobos nas décadas de 1930 e 1940, cujos objetivos eram introduzir a educação musical e artística nas escolas públicas de todo o país por meio do canto coletivo.

oficiais, os conhecimentos privilegiados nas propostas curriculares e as falas de gestores, professores e alunos das instituições investigadas.

Diante do exposto, o desenvolvimento deste trabalho justifica-se ao ampliar as discussões sobre a formação de professores de música e por ainda haver poucas análises de cursos de licenciatura em música, especialmente estudos que problematizem as concepções e os modelos de formação docente, relacionando-se às especificidades de um determinado contexto. Mateiro (2009) indica a importância de investigações *in loco* com trabalhos que possam “confrontar com maior precisão a concepção do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos do programa e o perfil do egresso com a estrutura curricular e os conteúdos, assim como uma análise transversal entre as finalidades do programa, a estrutura e os recursos” (p. 65).

Segundo Aróstegui e Cisneros-Cohernour (2010),

Aunque en años recientes se ha incrementado el interés por examinar cuestiones curriculares en la formación del profesorado en educación musical, lo cual es evidente en las investigaciones acerca de enfoques tradicionales en la enseñanza de la composición o del desarrollo de un currículo basado en competencias, pocas investigaciones se han realizado acerca de la forma en que el currículo refleja una conceptualización de la educación musical en un país (ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010, p. 182-183).

Aróstegui (2010) expõe que é interessante comprovar que ante a mesma política de reforma – a da convergência europeia nos ensinos universitários – ocorrem aplicações e efeitos diversos em cada país, pois, ainda que os critérios sejam os mesmos, o contexto não o é, acarretando diferentes impactos.

Para fundamentar esta pesquisa e ampliar as discussões sobre o tema em questão, buscou-se um diálogo com a produção acadêmica da área, especialmente os estudos sobre políticas educacionais e curriculares (FELDFEBER, 2000, 2007, 2010; FELDFEBER; GLUZ, 2011; ALLIAUD, 1993, 2009, 2010, 2011, 2012-2013, 2014); currículo (APPLE, 1982; GOODSON, 1991, 1995, 1997, 2001, 2007, 2008, 2011; SILVA, 2002); formação docente (ZEICHNER, 1983, 1993, 2009, 2010, 2013; SCHÖN, 1992; TEDESCO; FANFANI, 2001; FANFANI, 2005; SARAIVA; FLORES, 2005; TARDIF, 2012; VAILLANT, 2007, 2009, 2013); e formação de professores de música (PENNA, 2007, MATEIRO, 2009, 2010, 2015; ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010; GAINZA, 2011, 2013, 2015; PEREIRA; 2013; CARABETTA, 2008, 2014).

1.2 Estrutura da tese

Quanto à estrutura deste texto, apresento a tese com introdução (Capítulo 1) e mais nove capítulos, assim constituídos:

O Capítulo 2 – *Currículo, modelos e paradigmas na formação docente* – abarca, especialmente, as contribuições de Goodson (1991, 1995, 1997, 2001, 2007, 2008, 2011), Zeichner (1983), Mateiro (2010) e Pereira (2013) em torno da construção de um arcabouço teórico que possibilitou o diálogo com os dados desta pesquisa.

O Capítulo 3 – *Formação docente na Argentina* – está dividido em duas seções: na primeira, tem-se um breve panorama da formação docente na América Latina, destacando-se alguns aspectos históricos, sociais e políticos, comuns a países latino-americanos, que interferem mais diretamente na formação de professores. Na segunda, há a descrição da organização da educação básica e superior argentina; um histórico da formação docente – as políticas educacionais e curriculares, leis e resoluções; e a caracterização da formação docente no país, abarcando o sistema formador, os formadores de formadores e o perfil dos alunos, além de desafios e perspectivas para a formação docente.

O Capítulo 4 – *Formação de professores de música na Argentina* – apresenta algumas características da formação de professores de música no contexto latino-americano; em seguida, a produção acadêmica argentina sobre a formação de professores de música, o ensino de música dentro do sistema educacional do país; as diretrizes para as propostas de formação de professores; as características das instituições formadoras e a distribuição da oferta de cursos no país.

O Capítulo 5 – *Procedimentos éticos e metodológicos* – descreve cada etapa da pesquisa – o campo de estudo e a escolha das instituições, as técnicas de coleta de dados, a seleção dos sujeitos envolvidos e as fases da análise dos dados.

Os Capítulos 6, 7 e 8 dedicam-se às três instituições escolhidas para o aprofundamento deste estudo – O *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla*, a *Universidad Nacional de La Plata* e a *Escuela de Música Popular de Avellaneda*, respectivamente. Os textos trazem a descrição e a análise das propostas de formação docente a partir de documentos oficiais e das falas de gestores, professores e alunos das três instituições participantes.

O Capítulo 9 – *Concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina* – expõe a análise da formação de professores de música na Argentina,

fundamentada em paradigmas de formação docente (ZEICHNER, 1983) e nos modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2009), considerando-se também o conceito de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013).

Finalmente, no Capítulo 10, apresentam-se as conclusões da pesquisa e os principais aprendizados e contribuições deste estudo para a formação de professores de música no Brasil, além de serem apontados possíveis desdobramentos em investigações futuras, a partir dos dados e das reflexões trazidas pela tese.

Acredito que este trabalho poderá contribuir para preencher uma lacuna no campo da educação musical latino-americana, fomentando as discussões atuais de interesse de instituições formadoras, docentes e dos próprios estudantes. Para a Argentina, especificamente, este estudo oferecerá reflexões sobre a formação de professores de música no país, em um âmbito que ainda tem sido pouco explorado em suas investigações acadêmicas. Em sentido mais restrito, penso que esta pesquisa poderá auxiliar nas futuras reformas curriculares e nos estudos sobre a formação de professores de música no Brasil, cuja demanda tende a crescer em função das Leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016, que tornam obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica.

2 CURRÍCULO, PARADIGMAS E MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo trata de estudos e teorias que deram aporte à pesquisa realizada. Para que fosse possível compreender as concepções e os modelos de formação de professores de música na Argentina, busquei as contribuições de autores que discutem currículo (APPLE, 1982; GOODSON, 1991, 1995, 1997, 2001, 2007, 2008, 2011; SILVA, 2002), paradigmas de formação docente (ZEICHNER, 1983) e modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2010), além do conceito de *habitus conservatorial*, forjado por Pereira (2013).

2.1 A construção social do currículo

Com o objetivo de realizar a análise das propostas curriculares para formação de professores de música na Argentina, foi necessário utilizar referências das teorias do currículo, especialmente, das teorias críticas, por essas trazerem profundas reflexões acerca dos estreitos vínculos entre educação e poder. Os estudos sobre o currículo datam do início do século XX e apresentam variadas vertentes e concepções em sua trajetória. Questões que versam sobre que conhecimentos devem ser ensinados e quais pessoas o currículo pretende modificar são comuns às diversas teorias. Entretanto, a questão do poder é que vai determinar as características fundamentais de cada uma delas: as teorias tradicionais caracterizam-se pelo cientificismo e neutralidade, enquanto as teorias críticas e pós-críticas acreditam que há conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2002, p. 14-16).

Para as teorias tradicionais, o currículo está intrinsecamente ligado à organização, à técnica e à aquisição de habilidades para atuação no mundo profissional. Elas surgem em um momento de expansão da educação para as camadas populares, no qual o ensino focava na preparação de trabalhadores para atender a indústria e seguia a mesma lógica da produção em massa. Conceitos tais como objetivos, planejamento, ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação e eficiência caracterizam as teorias tradicionais, cujos modelos de currículo enfatizam o conteúdo e “restringem-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo” (SILVA, 2002, p. 30).

Como reação às teorias tradicionais, emergem as teorias críticas que se fundamentaram em concepções marxistas – cujas análises recaíram sobre o papel

das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo – ou em teorias sociais como a fenomenologia e a hermenêutica – estratégias interpretativas de investigação cuja ênfase incidiu nos significados subjetivos das experiências pedagógicas dos sujeitos. Analisando-se o currículo sob esse prisma, as categorias – aprendizagem, objetivos, medição e avaliação – não eram compatíveis com os significados das experiências das pessoas no cotidiano, devendo ser, portanto, questionadas (SILVA, 2002, p. 38).

As correntes que tomaram o marxismo como base concebiam a escola e a educação como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo. A cultura foi vista como um bem simbólico de prestígio e valor social – *capital cultural* – que contribuía para a reprodução social.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2002, p. 73).

A escola, ao adotar a cultura das classes dominantes como única referência, excluía valores e hábitos de outras classes sociais. Ela impunha a cultura dominante e ocultava essa escolha, naturalizando-a, o que gerava, segundo Bourdieu e Passeron, o mecanismo de “*dupla violência* do processo de dominação cultural” (SILVA, 2002, p. 35). Dessa forma, a escola era vista como uma transmissora da ideologia central por meio do currículo e de suas matérias, que tanto auxiliavam na reafirmação de crenças sobre as estruturas sociais existentes, quanto ensinava a submissão e obediência a uns, e a capacidade de comandar e controlar, a outros. “É, pois, através de uma *correspondência* entre as *relações* sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção na sociedade capitalista” (SILVA, 2002, p. 33).

Há um complexo processo que sustenta essa ideologia. Primeiro, há a seleção de conhecimentos pertencentes a grupos e classes poderosas e a transformação desse capital cultural em conhecimento legítimo. A partir daí, exercendo seu papel econômico, a escola distribui, de forma diferenciada, um currículo oculto aos diversos grupos econômicos, culturais, raciais e sexuais, fazendo com que as diferenças

linguísticas, culturais e de classe sejam destacadas e rotuladas como desviadas. Utiliza-se o conhecimento técnico como um filtro para estratificar os estudantes de acordo com sua “competência”, aumentando o sentido de neutralidade desse processo de estratificação econômica e cultural, além de ocultar e legitimar o funcionamento do poder em uma sociedade de classes (APPLE, 1979).

O conceito de hegemonia⁸, formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, é fundamental para que se possa enxergar o campo social como “um campo onde grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 2002, p. 46). Assim sendo, para se compreender e transformar o currículo, é necessário fazermos perguntas sobre suas conexões com as relações de poder: “A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado?” (APPLE, 1979, p. 17).

Para as teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado e não só o Estado como toda a rede social pode exercê-lo. O poder não desaparece, apenas transforma-se, sendo o conhecimento, parte inerente do poder (SILVA, 2002, p. 148-149). “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2002, p. 149). O pensamento pós-moderno caracteriza-se pela rejeição às grandes narrativas e à ideia de utopia, pela descrença em uma consciência autocentrada e homogênea, pelo foco na linguagem e na subjetividade e pela valorização da diferença (MOREIRA, 1997). Os principais conceitos enfatizados nas teorias pós-críticas são – identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura, multiculturalismo, gênero, raça, etnia e sexualidade, saber-poder (SILVA, 2002).

Dessa maneira, Silva (2002) afirma que, após as teorias críticas e pós-críticas, não é possível olharmos para o currículo de maneira ingênua, pois ele “tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (p. 150). Ribeiro *et. al.* (2016) alegam que “a teoria curricular crítica ainda

⁸ Hegemonia “é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente (WILLIAMS, 1976, p. 205 *apud* APPLE, 1979, p. 15). “A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total [...] vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que [...] constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social [...] (WILLIAMS, 1976, p. 205 *apud* APPLE, 1979, p. 14).

tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas” (p. 257) e estar em constante transformação e ressignificação. A concepção desenvolvida por Ivor Goodson⁹ (1995) – *Construção social do currículo* – também foi uma referência que me ajudou a compreender os currículos para formação de professores de música. Goodson considera o currículo como uma construção social, elaborado sob influências de interesses, conflitos, relações de poder e dominação, e declara que “ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007, p. 243).

O currículo é produzido, negociado e reproduzido em diversos campos e níveis, e distingue-se, basicamente, entre currículo escrito e currículo como prática – atividade em sala de aula (GOODSON, 2001). O campo de estudos que concebe o currículo como construção social emergiu nos anos de 1960/1970, e, nessa época, a sala de aula era vista como o lugar central de ação, concretização, negociação e resistência. O currículo escrito, que tem função pré-ativa, era muitas vezes considerado irrelevante, por ser redefinido no âmbito da sala de aula (GOODSON, 1997). As investigações sob a perspectiva da prática deixavam “questões importantes por analisar, relativamente ao que conta como currículo e à forma como outras áreas curriculares potenciais se transformam, pura e simplesmente, em ‘extras’” (GOODSON, 2001, p. 53). Assim sendo, não se pode ignorar os processos de elaboração e controle do currículo escrito e de suas relações com a prática. (GOODSON, 1997).

O currículo escrito, considerando-se as estruturas curriculares, as orientações programáticas e os manuais das disciplinas, tem um significado simbólico por determinar as intenções educativas de forma pública e legitimada, como também, um significado prático, pois afeta a distribuição de recursos e as carreiras. Ele “proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (GOODSON, 1997, p. 20).

⁹ Ivor Goodson, nascido na Inglaterra, em 1943, é professor na Universidade de Brighton, no Reino Unido. Dedicou-se às seguintes linhas de pesquisa: história do currículo, políticas educativas, percursos de vida de professores e metodologias qualitativas.

Valendo-se das definições de “tradição inventada” e de “tradição” elaboradas por Eric Hobsbawm¹⁰, Goodson vê na elaboração do currículo um processo de invenção da tradição e, no currículo escrito, um “exemplo supremo da invenção da tradição” (GOODSON, 2001, p. 58). O currículo, como toda tradição, não é um dado intocável, mas sim “algo que tem de ser defendido, em que as mistificações têm que ser construídas e reconstruídas ao longo do tempo” (GOODSON, 2001, p. 58). Goodson (2001) afirma que a história e a construção social do currículo devem ser consideradas e resgatadas pelos pesquisadores, de modo a dificultar “a mistificação e a reprodução da forma e do conteúdo curricular ‘tradicional’” (p. 58).

Os professores associados por disciplinas são considerados uma força social capaz de atuar na construção social das disciplinas escolares. Esses grupos profissionais podem ser mediadores que negociam novas alianças e racionalidades, sendo possível identificar as regularidades e as mudanças conceituais realizadas, por meio da análise de estruturas curriculares, publicações especializadas, manuais escolares etc. (GOODSON, 1997).

Goodson alerta que “a batalha pelo *conteúdo* do currículo, embora por vezes visível, é, em muitos sentidos, menos importante do que o controle sobre as formas subjacentes” (GOODSON, 1997, p. 23) [grifo do autor]. O autor dialoga com Michael Young que discute sobre a relação entre conhecimento escolar e controle social, dando foco ao conteúdo e à forma. Young (1971, p. 52 *apud* GOODSON, 1997, p. 23) diz que os detentores de poder procurarão determinar tanto o que será considerado conhecimento e o grau de acessibilidade de diferentes grupos a ele, quanto quais serão as relações aceitas entre as áreas de conhecimento e pessoas que têm acesso a elas e as disponibilizam.

Diversas pesquisas foram realizadas, em vários países, utilizando-se métodos históricos no estudo do currículo, com o intuito de compreender-se a história social do currículo e das disciplinas escolares em uma perspectiva sociológica ou filosófica (GOODSON, 1997). Um exemplo é o estudo realizado por Graham Vulliamy (1976

¹⁰ Tradição inventada: “inclui tanto tradições efetivamente inventadas e construídas, formalmente instituídas, como aquelas que emergem, de uma maneira menos detectável, num período breve e datável – talvez alguns anos – e que se estabelecem com grande rapidez” [...] A tradição refere-se a um conjunto de práticas, normalmente governadas por normas aceitas, aberta ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado. Com efeito, sempre que possível, elas tentam, normalmente, estabelecer a continuidade com um passado histórico conveniente” (HOBSBAWM, 1985 *apud* GOODSON, 2001, p. 58).

apud GOODSON, 2001, p. 55) que pesquisou sobre “as origens daquilo que ‘é considerado como música na escola’”. Concluiu-se que a disciplina música, dentro do currículo escolar, foca na assim chamada “música séria”, afetando as orientações pedagógicas, a prática em sala de aula e a formação de professores de música. Essa opção curricular alimenta a dicotomia “música séria *versus* música pop”, privilegiando a primeira.

O currículo prescrito fundamenta-se na crença de que é possível estabelecer objetivos e etapas do estudo de maneira imparcial e ensinar os conteúdos de forma sistemática, além de sustentar a mística de que “a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária” (GOODSON, 2007, p. 242). A união de prescrição e poder foi-se constituindo ao longo do tempo e tornando-se um mecanismo de reprodução das relações sociais de poder, sendo o currículo “inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (GOODSON, 2007, p. 243). O capital cultural e social, o currículo prescrito e as formas de reprodução social, geradas pela escolarização, compõem uma “tríplice aliança de persistência de poder” (GOODSON, 2007, p. 249) que, segundo Zygmunt Bauman (2001 *apud* GOODSON 2007), está exposta a um “desafio considerável, no novo mundo de organizações de trabalho flexível” (p. 249).

Portanto, as pesquisas apontam para a necessidade de se olhar para o currículo de maneira mais crítica, considerando-se tanto o currículo escrito e os aspectos práticos – que ocorrem no interior das salas de aula – quanto os determinantes históricos que estão imbuídos de significados políticos, sociais e simbólicos. Esse complexo processo configura a *construção social do currículo*, proposta por Goodson, que conclui: “uma vez que a prescrição continua [...] precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático” (GOODSON, 2011, p. 72). As contribuições dos estudiosos do currículo, expostas neste capítulo, foram fundamentais para ampliar minha visão crítica sobre os projetos pedagógicos e as estruturas curriculares, bem como sua relação com as políticas curriculares que dão as diretrizes para a elaboração dos currículos.

2.2 Modelos e paradigmas de formação docente

A formação de professores tem-se configurado como um campo de investigação que se delimita, segundo Marcelo García (1999), por meio de cinco indicadores:

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 24-26).

As inúmeras investigações nesse campo têm resultado em uma diversidade de concepções, tipologias e modelos que pretendem compreender os processos, demandas e principais questões que envolvem a formação docente. No que se refere aos modelos de formação docente, a literatura da área aponta três perspectivas que delineiam concepções distintas de formação de professores.

O primeiro é denominado modelo de racionalidade técnica, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e do pedagógico na sua prática cotidiana de sala de aula” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 76). Pires (2015) afirma que

[...] o currículo torna-se sinônimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, que se orientam por um racionalismo acadêmico. A relação teoria-prática é marcada por forte hierarquização, com prevalência da teoria, que determina e antecipa o que deve acontecer na prática (p. 46).

O segundo modelo é baseado na racionalidade prática e contrapõe-se ao anterior, propondo a formação do professor reflexivo. Zeichner (1993) trata da prática reflexiva na formação docente e considera que os termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” estiveram no centro das reformas de ensino e da formação de professores em todo o mundo, a partir dos anos de 1980, com o intuito de reconhecer o papel ativo que os professores devem ter na formulação dos objetivos do seu trabalho e dos meios para atingi-los. O currículo é concebido “como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma determinada racionalidade prática que caracteriza todo esse processo” (MORGADO, 2005, p. 45). No conceito de ensino reflexivo, o papel dos formadores de professores

é o de “ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Entretanto, de acordo com Donald Schön (1992), há duas dificuldades para se introduzir um *practicum*¹¹ reflexivo na formação de professores: a epistemologia dominante na universidade e o currículo profissional normativo. “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHÖN, 1992, p. 91). Os alunos normalmente têm consciência dessa defasagem, mas os programas de formação pouco auxiliam na resolução do problema. “Os *practicums* reflexivos para os professores podem ocorrer de diferentes estágios da formação e da prática profissionais”, sendo que os espaços de supervisão na formação inicial poderão contribuir nesse processo (SCHÖN, 1992, p. 90).

O terceiro modelo, o sociocrítico, emerge dos questionamentos à racionalidade prática, especialmente por centrar-se nas práticas individuais e desconsiderar os impactos dos contextos nesses processos (LISTON; ZEICHNER, 1997). A perspectiva é de aliar “uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos” (CONTRERAS, 2012, p. 178-179).

Vários autores propuseram perspectivas de análise para se pensar a formação de professores, dos quais destaco Zeichner (1983), que apresenta quatro diferentes categorias – “comportamentalista”, “personalista”, “tradicional-artesanal” e “baseado na pesquisa”. Tais paradigmas¹² são tidos como matrizes de crenças e princípios que se referem “à natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, originando formas específicas de práticas na formação de professores” (POPKEWITZ; TABACHNICK; ZEICHNER, 1979 *apud* ZEICHNER, 1983, p. 5). O

¹¹ “*El practicum, entendido como la práctica de la enseñanza en la formación de profesores, es concebido entonces, como una instancia complementaria a la formación teórica y dentro de este enfoque se han sumado esfuerzos, con el objetivo de integrar la experiencia práctica a las demás disciplinas curriculares, ya sea a través la observación de determinadas prácticas, ya a través de la propia práctica de enseñanza*” (MATEIRO, 2003, p. 11-12).

¹² Um paradigma se faz a partir da proposição de novas teorias para a resolução de um problema considerado grave pelos cientistas. O novo paradigma afeta a estrutura do grupo envolvido, pois deve ser capaz de atrair adeptos e ser mais bem-sucedido que seus competidores na busca da solução dos problemas encontrados, adquirindo, assim, seu *status* (KUHN, 1998). Em resumo, segundo Kuhn (1998), “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p. 219).

autor acredita que o estudo das tipologias pode auxiliar nas discussões sobre as prioridades e objetivos da formação docente e atenta para a questão de que

[...] a identificação de orientações gerais de formação de professores visa meramente identificar as prioridades de cada abordagem. Todas as orientações estão relacionadas de alguma forma, com o domínio de matérias de conhecimento e competências técnicas de ensino, bem como com a reorganização das percepções dos professores e com a implementação de alguma forma de pesquisa sobre ensino. O que distingue uma abordagem de outra é o conjunto de prioridades que subordinam outras preocupações (ZEICHNER, 1983, p. 7)¹³.

As abordagens paradigmáticas apresentam características distintas e tendem a ser dominantes em determinado tempo. Entretanto, mesmo quando se concebe um programa sustentado em pressupostos de um determinado paradigma, no momento de sua execução, há uma mistura de orientações oriundas das perspectivas individuais dos sujeitos envolvidos no processo de formação (ZEICHNER, 1983).

O paradigma “comportamentalista” baseia-se na epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, enfatizando o desenvolvimento de “[...] técnicas específicas e observáveis sobre a formação que se consideram relacionadas com a aprendizagem dos alunos” (ZEICHNER, 1983, p. 4)¹⁴. Os critérios para medição do sucesso são explicitados e considera-se o desempenho como a medida válida da competência do professor. A educação é vista como uma “ciência aplicada”, podendo-se utilizar a metáfora da “produção”, na qual as atividades de aprendizagem são limitadas em perspectiva, o professor executa tarefas que foram formuladas por outras pessoas e o futuro professor é um receptor passivo, sem voz. Não há preocupações quanto ao desenvolvimento do professor como pessoa, ao desenvolvimento crítico do professor, ao ritmo próprio de cada professor e ao contexto em que serão realizadas as atividades.

O paradigma “personalista” fundamenta-se na epistemologia fenomenológica e na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, tendo abordagens baseadas em princípios de “educação aberta”, com estratégias de formação humanística e

¹³ “[...] *the identification of general orientations to teacher education is intended merely to convey the priorities within each approach. All of the orientations are concerned in some way with mastery of content knowledge and technical skill in teaching. All orientations are concerned with the reorganization of teacher perceptions and with fostering some form of inquiry about teaching. The set of priorities within which the other concerns are addressed distinguishes one approach from another*” (ZEICHNER, 1983, p. 7).

¹⁴ “[...] *of specific and observable skills of teaching which are assumed to be related to pupil learning*” (ZEICHNER, 1983, p. 4).

personalizada. Relaciona-se à metáfora do “crescimento”, na qual “[...] a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto, um processo de ‘se tornar’, do que um mero processo sobre como formar alguém em como ensinar” (ZEICHNER, 1983, p. 4)¹⁵. O programa de formação tem conteúdos baseados nas necessidades e preocupações trazidas pelos futuros professores, enfatizando mais a “reorganização das suas percepções e convicções do que ao domínio de comportamentos específicos, capacidades e conhecimentos dos conteúdos” (ZEICHNER, 1983, p. 4)¹⁶. O estudante é visto como um agente ativo que determina e orienta sua própria formação e o sucesso é medido em termos de efeitos sobre os indivíduos e não sobre sistemas sociais.

O terceiro paradigma apresentado por Zeichner (1983) é o “tradicional-artesanal” que encontra fundamentos no conceito de ensino como uma arte, e dos professores, como artífices. A formação de professores é vista como um processo de aprendizagem que envolve “sequências elaboradas de competências que o profissional/artesão aprende a tornar rotineiras” (TOM, 1980 *apud* ZEICHNER, 1983, p. 5)¹⁷, sendo o conhecimento sobre o ensino construído por tentativa e erro. Os futuros professores são vistos como receptores passivos e não determinam os conteúdos e as orientações dos programas de formação. “A relação mestre-aprendiz é, assim, vista como o veículo próprio para a transmissão ao novato do ‘conhecimento-cultural’ detido por bons professores” (ZEICHNER, 1983, p. 5)¹⁸. A aquisição de um leque de competências de ensino não garante que o professor novato consiga dominar situações particulares. Essa abordagem mantém-se atual nos Estados Unidos, em forma de experiências do tipo aluno-professor, apesar da relutância de professores universitários.

O último paradigma – “baseado na pesquisa” – prioriza o desenvolvimento de investigações sobre o ensino e os contextos educacionais. Tem como pressuposto que as competências técnicas de ensino devem ser valorizadas e vistas como um meio e não um fim. O futuro professor é considerado um sujeito ativo e conduzido à

¹⁵ “[...] *teacher education is a form of adult development, a process of ‘becoming’ rather than merely a process of educating someone how to teach*” (ZEICHNER, 1983, p. 4).

¹⁶ “[...] *reorganization of perceptions and beliefs over the mastery of specific behaviors, skills and content knowledge*” (ZEICHNER, 1983, p. 4).

¹⁷ “[...] *that crafts entail elaborate sequences of skills that the craftsperson learns how to routinize*” (ZEICHNER, 1983, p. 5).

¹⁸ “*A master-apprentice relationship is seen as the proper vehicle for transmitting the ‘cultural knowledge’ possessed by good teachers to the novice*” (ZEICHNER, 1983, p. 5).

problematização daquilo que em geral é tomado como certo. O processo de pesquisa crítica é um complemento do qual necessita para dar continuidade às próprias tarefas. Conhecimentos e técnicas não são apresentados *a priori*; busca-se responder às necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores. Este paradigma associa-se à metáfora da “libertação”, pois possibilita que os futuros professores desenvolvam a capacidade da “ação reflexiva” (DEWEY, 1933 *apud* ZEICHNER, 1983) e assumam “um papel maior na orientação dos contextos educativos de acordo com os objetivos dos quais estão conscientes e que podem ser justificados tanto em termos morais ou éticos como em termos instrumentais” (ZEICHNER, 1983, p. 6)¹⁹.

Os quatro paradigmas identificados por Zeichner estão relacionados a duas dimensões²⁰ que se referem:

- a) Ao grau com que o currículo do programa de formação de professores foi especificado previamente. A dimensão será denominada como “receptiva” quando não houver participação dos sujeitos envolvidos na elaboração dos currículos, ou “reflexiva”, se houver participação.
- b) Ao grau com que a concepção de formação de professores considera a estrutura institucional e o contexto social da escola. Nesse sentido, a dimensão terá caráter “problemático” se levar em conta e problematizar questões referentes aos contextos, ou “certo”, se ignorá-los.

Assim, são considerados dentro da dimensão “receptiva” os paradigmas “comportamentalista” e “tradicional-artesanal”, por pretenderem obter a aceitação dos conteúdos curriculares predominantemente não negociáveis por parte do futuro professor, enquanto o “personalista” e o “baseado na pesquisa” encontram-se na dimensão “reflexiva” que permite a participação ativa dos futuros docentes na elaboração dos conteúdos dos currículos.

Quanto à dimensão “problemático-certo”, os paradigmas “comportamentalista”, “tradicional-artesanal” e “personalista” são considerados “certos”, pois aceitam como estabelecidos, os contextos educacional e social em que os futuros professores irão trabalhar, avaliando o sucesso da formação docente pelos efeitos sobre a educação

¹⁹ “[...] *a greater role in shaping the direction of educational environments according to purposes of which they are aware and which can be justified in moral and ethical as well as instrumental terms*” (ZEICHNER, 1983, p. 6).

²⁰ Encontrado em: EGGLESTON, 1977 *apud* ZEICHNER, 1983.

individual dos alunos. Apenas o paradigma “baseado na pesquisa” está na dimensão “problemático”, porque é o único que instiga uma atitude questionadora no futuro professor frente a acordos já institucionalizados.

O Quadro 1 resume as principais características dos paradigmas da formação de professores propostos por Zeichner (1983).

Quadro 1 – Características dos paradigmas da formação de professores

PARADIGMAS	CARACTERÍSTICAS
Comportamentalista	Fundamenta-se na epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista Educação vista como “ciência aplicada” Metáfora da “produção” Desenvolvimento de técnicas específicas e observáveis Futuro professor: executor passivo de tarefas planejadas por outros Contexto: não é importante
Personalista	Fundamenta-se na epistemologia fenomenológica e psicologia perceptiva e desenvolvimentista Princípios de “educação aberta” Metáfora do “crescimento” Estratégias de formação humanística e personalizada Conteúdos baseados nas necessidades e preocupações trazidas pelos futuros professores Futuro professor: agente ativo que determina e orienta sua própria formação Contexto: não é o foco
Tradicional-Artesanal	Sustenta-se no conceito de ensino como uma arte e dos professores como artífices Relação mestre-aprendiz Conhecimento sobre o ensino construído por tentativa e erro Sequências elaboradas de competências que o profissional/artesão aprende a tornar rotineiras Experiências do tipo aluno-professor Futuro professor: receptor passivo Contexto: não é o foco
Baseado na pesquisa	Baseia-se em um processo de pesquisa crítica As competências técnicas de ensino são valorizadas e vistas como um meio e não como um fim Metáfora da libertação Desenvolvimento de investigações sobre o ensino e os contextos educacionais Conhecimentos e técnicas não são definidos <i>a priori</i> Futuro professor: sujeito ativo e conduzido à problematização Contexto: é o principal foco

Fonte: Elaborado pela autora (baseado em ZEICHNER, 1983).

Os paradigmas “comportamentalista”, “personalista”, “tradicional-artesanal” e “baseado na pesquisa” (ZEICHNER, 1983) contribuíram para a análise dos programas de formação de professores de música na Argentina, identificando as tendências mais evidentes, especialmente nas três instituições estudadas em profundidade.

2.3 Modelos de formação de professores de música na América Latina

Segundo pesquisa desenvolvida por Mateiro (2010), coexistem três modelos de formação de professores de música, que têm ênfase em três áreas – música, pedagogia e artes. Tal estudo foi realizado a partir da análise de 45 (quarenta e cinco) estruturas curriculares de oito países sul-americanos²¹, sendo possível, além de identificar os três modelos de formação, detectar a diversidade de instituições formadoras – faculdades de educação, faculdades de belas artes, conservatórios de música²² e universidades, dentre outras – e de terminologias para as carreiras de professor em educação musical. Tem-se, por exemplo: *Profesorado*²³ *de Música con Orientación*²⁴ *en Educación Musical*, *Profesorado de Artes en Música con Orientación en Instrumento o Canto*, *Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Producción Musical Didáctica*, e *Profesorado en Educación Musical*, sendo que “as características das carreiras são muito diferentes não só de um país a outro como dentro do mesmo país” (MATEIRO, 2010, p. 33).

Apesar da diversidade de nomenclatura, todos os cursos têm o mesmo objetivo: formar professores de música. Em alguns documentos, outras atividades são atribuídas a esses profissionais, tais como: dar aulas de instrumento, canto ou

²¹ Argentina (9); Bolívia (2); Brasil (15); Chile (8); Colômbia (1); Equador (2); Paraguai (1) e Venezuela (7) (MATEIRO, 2010).

²² “*Conservatorio, institución muy antigua nacida en Italia en el siglo XIV como institución asistencial con el objetivo de 'conservar' y preservar de la miseria los huérfanos y abandonados enseñándoles algunas artes, música incluida. Dedicada después de pocos años sólo a la música, esta institución fue adoptada como modelo en Europa y en el mundo aunque con cambios e reformas sucesivas*” (TAFURI, 2000, p. 15 *apud* MATEIRO, 2010, p. 34).

²³ Na Argentina, assim como em outros países da América Latina, os cursos de formação de professores são designados *Profesorados* que correspondem, no Brasil às Licenciaturas, enquanto os cursos designados *Licenciaturas*, equivalem aos Bacharelados no Brasil (MATEIRO, 2010). Nesta tese, as expressões “cursos de formação de professores” ou “cursos de formação docente” também serão utilizadas para designar os *Profesorados* da Argentina. “*Cabe esclarecer que las carreras de magisterio, profesorado y profesorado superior (universitarios o terciarios) incluyen la formación pedagógica, mientras las licenciaturas (universitarias) forman a músicos intérpretes, instrumentistas y compositores, entre otras especialidades*” (MATEIRO, 2010, p. 33).

²⁴ *Orientación* é a ênfase ou área na qual se focam os estudos nos cursos superiores. No Brasil, equivale à Habilitação.

matérias teóricas em conservatórios ou escolas livres de música; serem professores, diretores ou instrumentistas em projetos sociais; agentes culturais ou regentes de coro. Isso demonstra o grande âmbito e as possibilidades do mercado de trabalho para os egressos (MATEIRO, 2010).

Quanto aos três modelos de formação, eles trazem consigo diferentes concepções e apresentam características distintas quanto à oferta de disciplinas e à ênfase na área disciplinar ou pedagógica, tendo, inclusive, relação com o tipo de instituição formadora.

O primeiro modelo de formação docente centra-se no conhecimento da música enquanto fenômeno, atividade e objeto de estudo (NIELSEN, 2008 *apud* MATEIRO, 2010). Dá-se ênfase às disciplinas de conteúdo musical, que ocupam cerca de 50% (cinquenta por cento) do total de horas. Como exemplos têm-se: Teoria da Música, Análise Musical, Harmonia, Contraponto, História da Música, Percepção Musical, Instrumento, etc.

Os cursos têm a música como área principal e uma especialidade (habilitação ou *orientación*) em composição, direção coral, canto, execução instrumental, educação musical, entre outras. As propostas curriculares, geralmente, seguem uma estrutura comum para todas as especialidades, até a metade do curso, e depois têm-se as disciplinas específicas, de acordo com o campo escolhido. Nesse modelo de formação, o professor deve, antes de tudo, ser músico, o que muitas vezes ocasiona um conflito nos estudantes, no que se refere à identidade profissional. Muitos alunos desejam ser músicos, mas também trabalham como professores de música em diferentes espaços, não se limitando à escola básica (MATEIRO, 2010).

Essa concepção de formação tem origem nos conservatórios, nos quais os estudos visavam à formação do instrumentista. A tradição dos conservatórios foi levada a instituições de ensino superior e muitos cursos de bacharelado em música que mantêm em seus currículos um repertório essencialmente europeu demonstram o predomínio do pensamento eurocêntrico na formação musical formal (FUCCI-AMATO, 2006). Isso afetou a formação de professores de música em alguns países da América Latina, pois, quando os programas de formação docente foram elaborados, apenas acrescentaram-se algumas disciplinas pedagógicas à formação superior de músicos (MATEIRO, 2010).

Penna (2007) levanta a seguinte questão sobre essa discussão: “Para ensinar, não basta tocar?”. A autora reflete sobre a ideia recorrente na área de música de que

quem sabe tocar está apto a ensinar e afirma que essa concepção é oriunda do modelo tradicional de ensino de música “caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que por sua vez, tem como meta o ‘virtuosismo’” (PENNA, 2007, p. 51). A autora afirma ainda que

Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

O conceito de *habitus conservatorial*, cunhado por Pereira (2013)²⁵, pode auxiliar na compreensão dessas questões. Ele foi fundamentado na noção de *habitus*²⁶, de Bourdieu, em diálogo com a teoria crítica do currículo. A tese defendida por Pereira (2013) é a de que professores e estudantes de música apresentam um *habitus conservatorial*, “um conjunto de disposições de *habitus* elitista e hierarquizante, uma perfeita segunda natureza, que impede o desenvolvimento de propostas de democratização da prática musical” (SETTON *in* PEREIRA, 2013, p. 16).

Nesse contexto, é imprescindível recorrer ao conceito de campo, de Bourdieu²⁷, nestes termos: “certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31). Pereira (2013) considera o conservatório como um campo onde a visão de música, de músico e de ensino musical advinda é hegemônica, pois foi naturalizada e é

²⁵ Pereira (2013) cunhou o conceito de *habitus conservatorial* em sua tese de doutorado, na qual ele busca identificar a manutenção do *habitus conservatorial* na construção de quatro projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior brasileiras.

²⁶ Segundo Bourdieu (2007) *habitus* é um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191). Complementando, para Nogueira e Nogueira (2009), o conceito de *habitus* “[...] permite sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso [...]” (p. 26).

²⁷ “[...] Bourdieu (1990) define todo campo como un espacio de juego, un espacio estructurado de posiciones, un estado de relación de fuerzas entre agentes o instituciones que luchan por un capital en juego. Cada campo es relativamente autónomo y se constituye históricamente alrededor de un bien preciado, de un capital que vale en relación con ese campo determinado. Los agentes implicados luchan por alcanzar la legitimidad de tal capital en tanto bien acumulado en el curso de luchas anteriores. Un campo, entonces, se distingue de otro definiendo el tipo de capital que está en juego y los intereses específicos propios de ese campo [...]” (CARABETTA, 2014, p. 35).

considerada como realidade e verdade. Apesar de durável e estática, ela perpetua-se em um constante movimento de reprodução e atualização, mantendo suas principais características. O autor afirma que existe uma

[...] dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições (o Conservatório, nesse caso) só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de *habitus* (*conservatorial*) que os/as capacitam a “habitá-las” e mantê-las em atividade, a retirar a instituição persistentemente de uma estaticidade inerte por meio do reavivamento prático do cotidiano dos sentidos e exigências nelas depositados pela história anterior (PEREIRA, 2013, p. 147).

O conservatório ocupa-se por transmitir a cultura musical dominante. Assim sendo, “determinado tipo de música e, portanto, de práticas de se fazer e ensinar música, são escolhidas e legitimadas; ao passo que todas as outras formas de se pensar e fazer música são negadas, excluídas e destituídas de valor” (PEREIRA, 2013, p. 135). Estabelece-se, então, “um sistema de valorização do capital musical, a partir do qual práticas e sentidos musicais vêm sendo hierarquizados” (PEREIRA, 2013, p. 135), o que se caracteriza como a imposição de um arbitrário cultural, que admite um tipo de música como único legítimo. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), “os indivíduos normalmente não percebe[m] que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes” (p. 26), ocorrendo a naturalização desse processo.

O conceito de *habitus conservatorial* encontra-se, também, no âmbito da formação de professores de música, que tem como conhecimento oficial a ser incorporado pelos futuros docentes, a música erudita ocidental. Dessa maneira, reforça-se a concepção de formação do músico-professor²⁸ – é necessário ser primeiro um bom músico para ser professor – que se contrapõe à concepção de formação do professor de música. “[...] Por meio desse *habitus*, introjetado pelo modelo conservatorial, a música erudita seria justificada, pelos professores, como universal e legitimada no espaço escolar” (PEREIRA, 2013, p. 43). Bourdieu explica que o *habitus* “é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim” (BOURDIEU, 1983, p. 125).

²⁸ “O músico professor, concebido como artista civilizador, relaciona-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da *performance*, ao desenvolvimento da virtuosidade técnica” (PEREIRA, 2013, p. 149).

Consequentemente, o professor reproduzirá nas escolas o que foi apreendido dentro da ideologia dos conservatórios, suprimindo outras músicas e práticas musicais.

No que concerne ao contexto argentino, Carabetta (2014) afirma que *“la música de tradición y metodología europea, conocida vulgarmente como música clásica, es la que va a circular casi por excelencia en las instituciones de formación de profesores de música”* (CARABETTA, 2014, p. 41), pelo fato de a maioria das instituições formadoras na Argentina ser constituída por conservatórios. A autora conclui que o arbitrário cultural *“obstaculiza la posibilidad de construir un rol docente comprometido con la diversidad cultural, con una postura dialógica y, por lo tanto, con una educación democrática, tanto en términos sociológicos como epistemológicos* (CARABETTA, 2008, 145).

O segundo modelo de formação docente tem seus fundamentos na pedagogia, sendo prioritárias as disciplinas que se referem aos aspectos da educação, formação, ensino, aprendizagem, instrução e didática. Os cursos são oferecidos por Faculdades de Educação ou de Humanidades, cujo principal objetivo é formar professores nas várias áreas educativas para lecionar na educação primária e secundária. No caso da música, os cursos denominam-se Educação com especialidade em educação musical ou pedagogia musical. A concepção de educação musical contida nessa proposta formativa é diferenciada do primeiro modelo, pois o núcleo de disciplinas mais expressivo é da área de educação (MATEIRO, 2010).

Surge daí um debate sobre a formação do professor generalista com especialidade em música e a do professor especialista em música, visto que as duas preparam profissionais para dar aulas na escola básica, sendo necessário especificar o papel do professor e o papel da música na formação das crianças (MATEIRO, 2010). Dependendo de quem trabalha como docente – se o professor generalista ou o especialista, aquele centrado na música – obtêm-se resultados diferentes, pois os objetivos e a formação do docente vão gerar diferentes valores e concepções de educação musical e artística (ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010).

Un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun a riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas. Un maestro especialista podría ofrecer tal vez una experiencia artística más vivencial, siempre que dejara de estar focalizado en la parte más objetiva de la música y recordara que ésta está dentro del currículo para contribuir a los objetivos generales del nivel obligatorio en el

que está inserto (ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010, p. 185-186).

O terceiro modelo de formação docente tem ênfase na área de artes e especialidade em música, artes visuais, artes cênicas, artes cinematográficas ou produção cultural. Nesses cursos, inicialmente ampliam-se os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e introduzem-se disciplinas relacionadas à literatura, filosofia e técnicas específicas de cada matéria. Depois de ter uma noção geral do campo da arte, o aluno escolhe uma especialidade para continuar sua formação (MATEIRO, 2010).

Nessa concepção, a arte é vista de maneira integrada na educação de crianças e jovens, constando como uma única disciplina no currículo escolar. Assim, a formação do professor parte do conhecimento geral das áreas artísticas e depois especializa-se em uma delas (MATEIRO, 2010). Tem-se como exemplo o Brasil, que adotou essa proposta de formação, nos anos de 1970, com a criação dos cursos de educação artística, que culminaram na polivalência – que integrava as diversas subáreas de arte. A polivalência trouxe sérios prejuízos para a formação do professor e para a prática pedagógica. Deu-se o esvaziamento dos conteúdos de arte e as artes plásticas predominaram sobre as outras modalidades artísticas. A música, como campo de conhecimento, praticamente desapareceu dos currículos, passando a ser utilizada apenas em momentos de relaxamento, recreação ou festividades escolares, como elemento de apoio às disciplinas curriculares ou como instrumento disciplinador – por meio de “*musiquinhas de comando*” (FUKS, 1991, p. 68) ensinadas aos alunos pelas professoras generalistas.

El dilema en ese modelo está en lograr formar un profesional con tantas habilidades y conocimientos, evitando la superficialidad. Un profesional capaz de desarrollar proyectos artísticos integrados, sin perder la perspectiva de cada una de las artes (MATEIRO, 2010, p. 38).

Portanto, os três distintos modelos de formação de professores de música centram-se nas áreas de música, pedagogia e arte, o que permite pressupor a formação de músicos com especialidade em educação musical, pedagogos com especialidade em educação musical e arte-educadores com especialidade em educação musical, respectivamente (MATEIRO, 2010). As propostas curriculares advindas de cada modelo de formação de professores de música expõem as

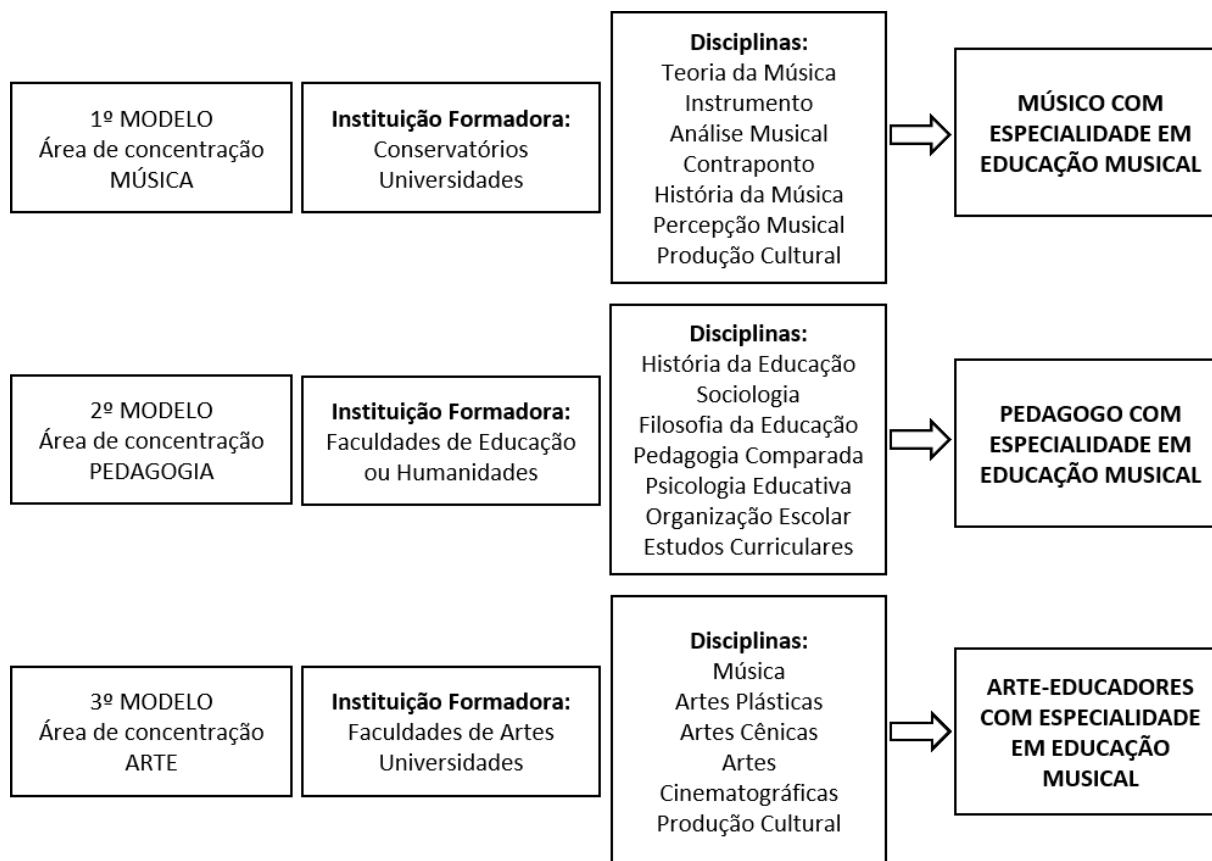
concepções de formação e demonstram sua explícita relação com as instituições formadoras, quais sejam: conservatórios superiores de música, faculdades de educação ou universidades. Aróstegui e Cisneros-Cohernour (2010) afirmam que há a possibilidade de se encontrar qualquer uma das tendências em qualquer país, mas que o enfoque musical predomina nos países latino-americanos estudados.

Una mayor atención a lo musical vendría a significar que ser un buen músico es el principal, si no el único, requisito para ser un buen maestro de música, de modo que lo pedagógico sería un añadido, algo prescindible y, si acaso, complementario a lo que realmente importa, que es saberse los contenidos. (ARÓSTEGUI; CISNEROS-COHERNOUR, 2010, p. 184-185).

Entende-se, então, que a concepção predominante seria aquela em que a formação musical é a base da preparação profissional e que os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano, explicitando uma hierarquização na formação do músico e do professor de música.

A Figura 1 expõe um resumo dos três modelos de formação de professores de música predominantes nos países latino-americanos, com base nos estudos de Mateiro (2010).

Figura 1 – Modelos de formação de professores de música na América Latina



Fonte: Elaborada pela autora (baseado em MATEIRO, 2010).

Gainza (2015) acredita que a formação docente deve proporcionar “*una capacitación integral (pedagógica y musical) a los profesores que tendrán a su cargo la formación musical de la ciudadanía, en el marco del sistema educativo, en todos sus niveles*” (p. 98). Os três modelos, por terem uma polarização em uma determinada área, acabam por deixar lacunas na formação do docente que vai ensinar música. Assim como Gainza, penso que as instituições responsáveis devem visar à formação do professor de música, promovendo a integração entre os campos pedagógico e musical ao longo de todo o curso, para que haja equilíbrio e diálogo entre eles, e se rompa com a dicotomia formação do músico *versus* formação do professor.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA

Neste capítulo, há um breve panorama da formação docente na América Latina, em sua seção inicial, apresentando aspectos históricos, sociais e políticos, comuns a países latino-americanos, e características da formação de professores. Considerei importante fazer essa rápida abordagem, sobretudo, por esta pesquisa ter sido desenvolvida em um Doutorado Latino-americano, que visa ampliar e divulgar o conhecimento sobre a docência nos países da América Latina. Em seguida, o texto descreve o sistema educacional argentino, traz um histórico da formação docente no país, os principais aspectos da legislação e das políticas curriculares, bem como as características da formação docente na atualidade.

3.1 América Latina: breve panorama da formação docente

A formação de professores na América Latina começa a ser pensada numa perspectiva especializada, a partir do estabelecimento dos sistemas educativos dentro da estrutura do Estado, no século XX. Antes disso, o exercício da docência esteve a cargo da Igreja, cujos objetivos estavam relacionados à catequese e difusão da doutrina cristã, o que explica a forte presença religiosa nos conteúdos e metodologias utilizadas.

No século XIX, iniciam-se debates e surgem novas tendências promovidas por crioulos estudados na Europa, que levam à compreensão da necessidade de preparação para a docência envolvendo ciência, valores, manejo metodológico e didático e práticas pré-profissionais.

O sistema de formação inicial de professores passou por muitas mudanças desde sua concepção, sendo marcado por aspirações e decisões políticas daqueles que detinham o poder. As transformações foram ocorrendo sem apoiar-se em um marco conceitual de referência²⁹ e visavam atender as demandas sociais (SARAIVA; FLORES, 2005). Aos poucos, a formação inicial de docentes transferiu-se do nível médio ao nível superior de educação, implicando na hierarquização social da profissão

²⁹ A referência mais antiga encontrada pelos pesquisadores foi a *Recomendación nº 4 de la Conferencia Internacional de Educación Pública*, de 1935, que prevê que “uma preparação profissional e pedagógica deve estar vinculada com uma adequada cultura geral para o desenvolvimento de sua profissão” (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 17).

docente, que passa a equiparar-se a outras carreiras profissionais. As escolas normais, os institutos de formação e as universidades tornaram-se as instituições responsáveis por oferecer as carreiras de professor ou licenciado em educação. Apesar de ter havido aspectos comuns para todas as reformas, cada país latino-americano processou de maneira diferente o impacto da conjuntura internacional devido às suas especificidades culturais, econômicas, sociais e políticas (TEDESCO; FANFANI, 2001).

Nos anos de 1960, as reformas educativas estiveram articuladas em torno da vinculação entre educação, desenvolvimento econômico e recursos humanos, dentro do processo de internacionalização de linguagens e agendas, apoiado nos conceitos da Teoria do Capital Humano³⁰. Em muitos países latino-americanos, as reformas desses anos foram associadas a governos militares (TEDESCO; FANFANI, 2001). Na década de 1980, os países centrais³¹ ocuparam-se com o tema da formação de professores, enquanto, na América Latina, os esforços de política e as pesquisas concentraram-se nos processos de democratização das instituições sociais, deterioradas pelos períodos de ditadura (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

Nas duas últimas décadas do século XX, percebe-se maior comprometimento dos Estados e governos dos países latino-americanos com a formação de professores. Iniciou-se a realização de diversos fóruns internacionais³² para se discutirem políticas de formação docente nos países da América Latina, envolvendo organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) (SARAIVA; FLORES, 2005).

³⁰ “Encontra-se em Harbison (1967:53) definição bastante precisa e sintética de capital humano: ‘A expressão formação de capital humano significa o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país’. [...] Na realidade, a Teoria do Capital Humano é a aplicação de um raciocínio puramente matemático, pretensamente objetivo, na relação entre educação e trabalho” (OLIVEIRA, 2010, p. 217).

³¹ São denominados países centrais, aqueles países que detêm o comando da economia mundial e possuem um alto nível de desenvolvimento econômico e social, utilizando-se critérios como renda *per capita*, PIB, industrialização e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

³² Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe (México, 1979); Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe (Quito, 1981); Seminario Subregional sobre Innovaciones en la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores (OREALC, 1981) (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 12-13).

Na década de 1990, as discussões sobre formação docente apoiaram-se em referenciais teóricos das Ciências Sociais, ganhando maior relevância e dinamismo, dentro de um debate internacional (SARAIVA; FLORES, 2005). As reformas tiveram a participação de organismos internacionais que não apenas discutiram, mas estabeleceram as diretrizes e os planos educativos tradicionalmente elaborados pelos órgãos dos governos de cada país latino-americano. A educação foi considerada como um meio de se alcançar o desenvolvimento social e econômico, para a qual foram formuladas diretrizes, buscando-se a “revalorização das políticas curriculares que direcionam os sistemas educativos, com o intuito de responder às demandas da sociedade e ao mercado internacional competitivo” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 121).

En todo ese escenario, la formación docente empezó a ser replanteada. Se requería de una mayor consistencia en la propuesta para formar al docente que tendría la responsabilidad de educar a los futuros ciudadanos (y futuros trabajadores) para un mundo cambiante (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 20).

A Conferência de Jomtien³³, em março de 1990, considerada como “revolução educativa”, inseriu as demandas da educação na agenda mundial, visando à reestruturação dos sistemas educativos, cuja base conceitual apoiou-se nas aprendizagens e no desenvolvimento humano permanente. A formação docente também foi contemplada, cabendo aos responsáveis pelas políticas sociais, desenhar programas que incluíssem, além do currículo, a formação inicial de professores (SARAIVA; FLORES, 2005). O Marco de Ação de Dakar, em abril de 2000, constituiu “um compromisso comum segundo o qual todos os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e realizações da Educação para Todos sejam alcançados e mantidos”³⁴ (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 19).

Os avanços produzidos por países centrais, nos anos de 1990, foram utilizados como referência para as experiências na região. Entretanto, nas reformas e mudanças

³³ Conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, na qual foi elaborada uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de reafirmar a noção de educação como um direito humano fundamental, estabelecendo-se que os países deveriam intensificar esforços para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>. Acesso em: 09 abr. 2017.

³⁴ “El Marco de Acción de Dakar (abril del 2000), que constituye un compromiso común según el cual todos los gobiernos tienen la obligación de asegurar que los objetivos y logros de la Educación para Todos sean alcanzados y mantenido” (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 19).

ocorridas na formação docente, “*al mismo tiempo que los maestros³⁵ y profesores fueron considerados actores clave de dichas políticas, se nota una tendencia a la descualificación que erosionó su imagen pública*” (ALLIAUD; FEENEY, 2014, p. 127). As principais mudanças referiram-se à profissionalização docente, objetivando elevar a qualidade e a aumentar a duração dos estudos de formação inicial. Foi utilizada uma lógica instrumental, baseada na racionalização e no controle técnico, cujos objetivos foram impostos e focaram nas políticas de formação, nas propostas curriculares e nas instituições de formação (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

Segundo Feldfeber (2007), a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)³⁶, cujos temas centrais são a formação docente, as políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional, o estabelecimento de sistemas de avaliação de docentes “não se traduz em políticas públicas em cada um dos países da região” (p. 447). Ainda nas palavras dessa autora,

De acuerdo con Dale (2007), la globalización, que representa un cambio cualitativo en la naturaleza de las relaciones nacionales y supranacionales, no implica necesariamente una mayor homogeneidad en las políticas o en las prácticas educativas. Por lo tanto, la naturaleza e impacto de los efectos de la globalización varían enormemente entre los diferentes países, de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la economía global y con sus propias estructuras económicas y de poder internas (FELDFEBER, 2007, p. 447).

A AGEE expõe as relações entre a economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas. As ações tomadas sob as novas orientações de organismos internacionais atuantes na América Latina visaram ao controle político-ideológico sobre o magistério e atingiram tanto a formação quanto o trabalho docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

³⁵ *Maestros* são os docentes que lecionam para os níveis de Educação Inicial e Primária e *Profesores* são os que lecionam disciplinas específicas para o Ensino Secundário e Superior.

³⁶ A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) desenvolvida por Roger Dale (2004) é uma abordagem analítica que se refere à relação entre a globalização e a educação. A AGEE introduz “novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui essas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guíões imunes às forças da globalização, econômica, política e cultural” (DALE, 2004, p. 455 *apud* MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 408).

Feldfeber (2010) afirma que, de certa forma, as reformas educativas têm sido funcionais a esse modelo, pois as profundas mudanças nos sistemas educativos latino-americanos inscrevem-se nos processos de reestruturação dos Estados nacionais “em que a centralidade da política foi deslocada pela primazia da lógica baseada nos valores de mercado” (p. 28). As demandas vêm tanto do setor produtivo, aspirando a modernização produtiva e tecnológica, quanto de dimensões políticas, para enfrentar os desafios da democracia e do Estado de Direito (TEDESCO; FANFANI, 2001). Para Feldfeber (2007),

Tampoco puede realizarse este análisis al margen de las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas, que cuestionan los sentidos de la escolarización y el rol de los docentes. Entre otras transformaciones podemos señalar: una nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo; los procesos de reforma de los Estados nacionales y las nuevas funciones que estos asumen en el contexto de la globalización; los procesos de individualización y polarización social que multiplican los ejes de la desigualdad; la crisis del modelo de la sociedad salarial y la flexibilización de las relaciones laborales; los cambios en la estructura social y en el modelo productivo; la mundialización de la cultura; el impacto de las nuevas tecnologías de la información y al comunicación; la crisis institucional de la escuela y del proyecto moderno que orientó la institucionalización de sistemas educativos centralizados y las nuevas demandas que se le formulan a las escuelas y a los docentes desde el paradigma de la sociedad del conocimiento (FELDFEBER, 2007, p. 445-446).

Na América Latina, as reformas educativas, ocorridas nos anos de 1980 e 1990, trouxeram certo progresso no cenário da educação em seus países, mas não conseguiram garantir um desenvolvimento educativo sustentável (VAILLANT, 2007). Dados da UNESCO assinalam para a desconfiança na capacidade das universidades e institutos superiores em atender as atuais demandas da profissão docente, demonstrando as falhas no desenvolvimento das habilidades e atitudes pertinentes à prática profissional, na formação de valores cidadãos, no conhecimento de línguas estrangeiras, na formação para o mundo globalizado e na apropriação e uso pedagógico das tecnologias da informação (VAILLANT, 2013). Entretanto, Torres (2000) alega que não apenas os docentes, mas também todos os envolvidos com a educação, como diretores e administradores, deveriam atualizar-se, contrapondo-se ao discurso em que sempre salienta serem os docentes os que não sabem, defendendo a necessidade de “capacitá-los” (sic).

Nos anos 2000, percebe-se a mudança de algumas orientações e princípios que sustentam as agendas latino-americanas, expressas nas leis nacionais de

educação sancionadas. Em relação à docência, os desafios referem-se à expansão da cobertura, à necessidade de melhorar a qualidade dos sistemas educativos, às demandas da democratização e à busca de elevação da equidade educativa (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

Segundo Zeichner (2013), para se analisar a situação atual da formação de professores, é preciso que se considerem inúmeros fatores que atingem o trabalho docente e os resultados de sua atuação, tais como as péssimas condições do trabalho e os baixos salários, a situação socioeconômica dos alunos e a diversidade cultural. Ele declara ser importante discutir sobre as influências do pensamento neoliberal e neoconservador sobre os atuais problemas na formação de professores, pois, na lógica neoliberal, a educação é transformada de um bem público em um item do consumidor privado, atacando os fundamentos da cultura democrática.

Roggi (1999 *apud* SARAIVA; FLORES, 2005) assinala alguns elementos dos sistemas educativos que afetam a formação docente na América Latina, destacando, em primeiro lugar, o crescimento da demanda do sistema educacional para atendimento à educação básica e média. Em segundo lugar, ele cita as exigências que a sociedade tem estabelecido tanto em termos teóricos quanto em relação aos que advêm dos diversos movimentos populares que reivindicam uma educação bilíngue e multicultural, da população rural e das pessoas com necessidades especiais. Em terceiro lugar, ele expõe o fato de o ensino estar com uma imagem desvalorizada e haver uma pressão sobre a formação docente, além dos escassos investimentos na educação a influenciarem negativamente nos salários, manutenção de prédios, equipamentos e materiais didáticos.

Para Torres (2000), a formação docente não é suficientemente adequada aos objetivos das reformas e ao papel que se atribui ao professor, como também a participação dos docentes nos processos de reforma e nas definições sobre formação docente é pequena ou nula. Segundo Rodríguez (2008), “existe consenso a respeito de que as políticas de formação de professores, na maioria dos países, não foram bem sucedidas, porque foram implantadas desconsiderando-se seus protagonistas” (p. 124). Ferreira (2007) também verifica, em seus estudos, que os docentes geralmente não são chamados a discutir as mudanças na educação, sendo este um ponto comum e recorrente nos países da América Latina. Alliaud (2009, p. 4) acredita que “*La reconstrucción de un sistema nacional de formación docente que supere las*

dificultades existentes podrá concretarse si en su desarrollo se consideran la voz y la experiencia de los actores directamente involucrados”.

Segundo Santos (2004), são as políticas públicas, articuladas à globalização econômica, que têm reconfigurado as políticas sociais. Com a adoção do Estado mínimo, o setor privado assumiu encargos do setor público, trazendo consequências para o setor educacional, que passa a adotar critérios de eficiência e eficácia de acordo com os interesses do mercado. Configura-se um aspecto contraditório: ao mesmo tempo em que se defende a descentralização, impõem-se currículos nacionais e sistemas nacionais de avaliação que minam a autonomia das escolas. Isso afeta a carreira docente, por exemplo, na adoção da cultura do desempenho, que avalia o professor a partir dos resultados dos alunos em testes, desvalorizando os aspectos relacionados à formação humana.

Ao analisar o contexto educacional latino-americano, Oliveira (2007) questiona a capacidade das políticas educacionais atuais promoverem justiça social, pois, ao mesmo tempo em que elas expandiram a escolarização básica democratizando o acesso à educação, massificaram o ensino e acarretaram uma precarização das condições de trabalho do professor. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica que, a princípio, dá maior autonomia às escolas, traz a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, uma maior responsabilização dos professores e a intensificação dos dispositivos regulatórios. Além disso, a dependência político-econômica dos governos latino-americanos com os organismos internacionais e o lugar secundário que a educação ocupa nesses países enfraquecem os movimentos sociais que aspiram a novas políticas.

Portanto, pode-se depreender que a formação docente está diretamente vinculada às questões sociais, políticas e econômicas. Muitos aspectos marcam a trajetória de países latino-americanos como a intensa influência das agendas internacionais, geralmente impostas pelos países centrais que têm interferido nas políticas educacionais. As inúmeras transformações pelas quais a sociedade tem passado nas últimas décadas também são fatores expressivos que interferem na formação de professores, tais como a globalização, os avanços tecnológicos e as mais diversificadas demandas sociais. O papel do professor na educação de crianças e jovens continua sendo primordial, requerendo, por conseguinte, mais investimentos na preparação e valorização dos docentes.

O Quadro 2 destaca algumas características da formação de professores, comuns a países da América Latina.

Quadro 2 – Características gerais da formação docente em países latino-americanos

QUESITOS	DESCRIÇÃO
Instituições formadoras	Instituições universitárias: Universidades, Universidades Pedagógicas Instituições não universitárias: Institutos Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação Instituições secundárias: Escolas Normais
Nível de formação	Tendência a se transferir a formação docente do nível secundário para o superior Professor para níveis iniciais: foco nos aspectos pedagógicos Professor para o ensino secundário: foco nos conteúdos disciplinares
Duração dos cursos	Entre dois e seis anos Países do Mercosul: três a quatro anos – média de 3.000 horas Pré-requisito: conclusão do Ensino Médio ou Secundário
Perfil dos candidatos	Antecedentes socioeconômicos mais limitados Padrões de admissão nas instituições formadoras tendem a ser mais baixos que no conjunto das carreiras de educação superior
Atratividade para a carreira docente	Pouca atratividade; a profissão docente não tem atraído os melhores candidatos; profissão está com <i>status</i> diminuído
Estrutura das propostas curriculares	a) estudos gerais; b) estudos dos elementos fundamentais de filosofia, psicologia e sociologia aplicados na educação; c) estudos relativos à disciplina a ser lecionada pelo futuro professor; d) prática da docência (ocorre de maneira progressiva e gradual) e) atividades complementares
Tendências da formação docente	a) modernização dos desenhos curriculares; b) necessidade de aproximação entre sistema formador e sistema educacional; c) protagonismo das práticas pré-profissionais nas propostas curriculares com acréscimo de tempo e tratamento diferenciado
Ações a serem desenvolvidas	a) haver critérios de seleção para formação inicial e qualificação de docentes de acordo com as demandas dos níveis de ensino; b) melhorar a gestão das instituições formadoras; c) haver professores formadores bem qualificados e com experiência escolar; d) regularem-se as condições de egressos e certificação ou titulação de professores; e) melhorar a qualidade dos programas; f) estabelecer sistemas de competências que sirvam para orientar a formulação de conteúdos curriculares da formação; g) rever a função do Estado na formulação de políticas de apoio aos programas de formação docente (UNESCO, 2008 <i>apud</i> VAILLANT, 2013).

Fonte: Elaborado pela autora.

Não obstante haver pontos comuns, os principais problemas e desafios relativos à formação docente na América Latina tomam características próprias em

cada país da região. Sendo assim, a formação de professores na Argentina será tratada em suas especificidades nas próximas seções. Porém, antes disso, compartilho informações gerais sobre o sistema educacional argentino.

3.2 Sistema educacional da Argentina

Na Argentina, a educação é considerada um bem público e um direito pessoal e social garantidos pelo Estado. De acordo com o art. 2º da *Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN/2006)*,

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (ARGENTINA, 2006, p. 1).

O *Sistema Educativo Nacional* argentino é “um conjunto organizado de serviços e ações educativas reguladas pelo Estado que possibilitam o exercício do direito à educação” (ARGENTINA, 2006, p. 1). O Sistema é integrado pelos serviços educativos de gestão estatal, privada, cooperativa ou social dos distintos níveis, ciclos e modalidades de educação do país e está sob a responsabilidade do Estado Nacional, das Províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), que devem garantir seu planejamento, organização, supervisão e financiamento. A instituição educativa é definida como a unidade pedagógica do sistema responsável pelos processos de ensino-aprendizagem destinados à realização dos objetivos estabelecidos pela *Ley de Educación Nacional* (art. 122). Há uma previsão de investimento de, pelo menos, 6% (seis por cento)³⁷ do Produto Interno Bruto destinado, exclusivamente, para a educação (art. 9) (ARGENTINA, 2006). Em 2015, o sistema contava com mais de quatorze milhões e meio de alunos, incluindo todos os níveis e modalidades (ARGENTINA, 2017).

³⁷ “La Ley de Financiamiento impulsada a principios de los noventa proclamaba la necesidad de alcanzar un 6% del Producto Bruto Interno (PBI) como contribución del Estado al financiamiento de la educación, correspondiendo un 1.2% a la educación superior. Hasta la nueva ley dictada hacia fines del año 2006, el máximo de financiamiento como porcentaje del PBI sólo había alcanzado el 4.5% y alrededor del 0.9% en el caso de la educación superior. Este indicador, además de mantenerse siempre por debajo de la meta fijada, fue muy variable a lo largo de los años. Por ejemplo, hacia el año 2004, el gasto público en educación representó el 3.8 % del PBI de Argentina, mientras que el gasto público total en instituciones educativas de nivel superior rondaba solamente el 0.6 % del PBI” (ROJAS, 2012, p. 107-108).

A obrigatoriedade escolar estende-se desde a idade de 4 (quatro) anos³⁸ até o final do nível de Educação Secundária, em todo o país. A estrutura do *Sistema Educativo Nacional* organiza-se em quatro níveis – Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior – e oito modalidades – Educação Técnico-Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilingue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar (*Ley 26.206*, art. 17) (ARGENTINA, 2006).

O Quadro 3 demonstra os níveis de ensino³⁹, o público atendido e suas principais características:

Quadro 3 – Níveis de ensino, público atendido e principais características de cada nível

NÍVEIS DE ENSINO	PÚBLICO ATENDIDO	CARACTERÍSTICAS
Educação Inicial	Crianças de 45 dias a 5 anos de idade	- Obrigatoriedade do ensino para crianças de 4 anos - <i>Jardines Maternales</i> atendem crianças de 45 dias a 2 anos - <i>Jardines de Infantes</i> atendem crianças dos 3 aos 5 anos
Educação Primária	Crianças a partir de 6 anos de idade	- Educação obrigatória - Escolas primárias têm jornada estendida ou completa
Educação Secundária	Adolescentes e jovens que completaram a Educação Primária	- Ciclo Básico: comum a todas as orientações - Ciclo Orientado ⁴⁰ : caráter diversificado segundo distintas áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho - Mínimo de 25 horas/relógio de aulas semanais - Estabelece vínculo das escolas secundárias com o mundo da produção e do trabalho
Educação Superior	Aluno aprovado em nível médio ou no ciclo polimodal de ensino	- Forma cientistas, profissionais, técnicos e professores - Promove o desenvolvimento de pesquisas e de criações artísticas - Compreende universidades e institutos universitários estatais ou privados e institutos de educação superior de jurisdição nacional, provincial ou da Cidade Autônoma de Buenos Aires, estatais ou privados

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁸ “La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 estableció en el país 10 años de educación obligatoria (el preescolar más los 9 de la Educación General Básica). A partir de fines del 2006, se elevaron a 13 los años de educación obligatoria: los 12 años de educación primaria y secundaria más el preescolar. Por su parte, la ley 27045 de diciembre de 2014, estableció también la obligatoriedad de la sala de 4 años de nivel inicial, llevando a 14 los años de educación obligatoria en el país” (ARGENTINA, 2017, p. 8).

³⁹ Há duas opções de estrutura para os níveis de Educação Primária e Secundária, às quais cabe a cada jurisdição decidir (*Ley 26.206*, art. 134): a) 6 anos para o nível de Educação Primária e 6 anos para a Educação Secundária; b) 7 anos para o nível de Educação Primária e 5 anos para a Educação Secundária (ARGENTINA, 2006).

⁴⁰ Como exemplo têm-se as ofertas educativas para a Educação Secundária obrigatória na Cidade Autônoma de Buenos Aires: a) Educação Orientada (Ciências Sociais / Ciências Sociais e Humanidades; Ciências Naturais; Economia e Administração; Línguas; Arte; Agrária / Agro e Ambiente; Turismo; Comunicação; Informática, e Educação Física); b) Educação Secundária modalidade Técnico-profissional; c) Educação Secundária modalidade Artística; d) Educação Secundária modalidade Educação Permanente de Jovens e Adultos (CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, 2013).

A Educação Superior é regulada pela *Ley de Educación Superior n° 24.521/1995*, a *Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058* (ARGENTINA, 2005) e a *Ley de Educación Nacional n° 26.206* (ARGENTINA, 2006). O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a competência de planejar a oferta das carreiras e dos pós-títulos, desenhar as estruturas curriculares, gerenciar e alocar recursos e aplicar os regulamentos específicos que se referem aos institutos de educação superior sob sua dependência (Lei n° 26.206, art. 37) (ARGENTINA, 2006).

A formação superior acontece em instituições universitárias ou não universitárias⁴¹ – nacionais, provinciais ou municipais, estatais ou privadas, que compõem o *Sistema Educativo Nacional*, sendo a formação docente parte constitutiva do referido sistema. Segundo Rojas (2012), o desenvolvimento das instituições universitárias e das não universitárias não coincidiu no tempo. Além de as universidades serem mais antigas – diferença de mais de dois séculos em sua criação – elas têm sofrido, ao longo da história, períodos⁴² de maior ou menor grau de autonomia, assim como várias mudanças nas formas legais que as regulamentam. Em contrapartida, os fatos político-institucionais ocorridos na Argentina não repercutiram de maneira tão intensa nas instituições não universitárias.

O ensino superior universitário está a cargo das universidades nacionais, provinciais e privadas reconhecidas pelo Estado nacional, e dos institutos universitários estatais ou privados que integram o Sistema Universitário Nacional (ARGENTINA, 1995). São denominadas universidades as instituições que desenvolvem atividades em várias áreas disciplinares não afins, organizadas em faculdades, departamentos ou unidades acadêmicas, enquanto os institutos

⁴¹ “**ARTÍCULO 133.-** Sustituyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación ‘instituciones de educación superior no universitaria’ por la de ‘institutos de educación superior’” (ARGENTINA, 2006).

⁴² Fernández Lamarra (2002 *apud* ROJAS, 2012, p. 97) descreve dez períodos da evolução do ensino universitário em relação ao grau de autonomia e às formas legais que regulamentavam as universidades: “a) período colonial y los primeros años de la Independencia – los orígenes de la educación superior en Argentina se remontan a la creación de un colegio jesuítico en 1613, en la actual provincia de Córdoba -; b) la organización nacional y constitucional, de 1810 a 1863; c) la universidad oligárquica y liberal, hasta 1918; d) la Reforma Universitaria, de 1918 a mediados de los cuarenta; e) la Universidad y el peronismo, durante los dos gobiernos de aquel presidente; f) la restauración reformista y su crisis, desde fines de los cincuenta hasta empezada la década del setenta; g) el peronismo de los setenta, de 1973 a 1976; h) la dictadura militar, hasta 1983; i) la recuperación democrática, de 1983 a 1989; j) Los noventa y la Ley de Educación Superior, desde entonces y hasta la actualidad”.

universitários são os que ofertam formação em apenas uma área disciplinar (ARGENTINA, 1995).

É de exclusividade das universidades⁴³ a oferta de cursos de pós-graduação⁴⁴, sendo que, para cursá-los, deve-se possuir o título universitário de graduação. Também cabe apenas às instituições universitárias outorgarem o título de licenciado⁴⁵ e títulos profissionais equivalentes, assim como os de pós-graduação de mestre e doutor que, reconhecidos pelo *Ministerio de Cultura y Educación*, têm validade nacional (ARGENTINA, 1995). As instituições universitárias têm autonomia acadêmica e institucional, sendo as universidades nacionais pessoas jurídicas de direito público, criadas por meio de lei nacional e com autonomia econômico-financeira. De acordo com o Artigo 62 da *Ley de Educación Superior nº 24.521/95*, as instituições universitárias privadas devem constituir-se sem fins lucrativos, obter personalidade jurídica como associação civil ou fundação e ser autorizadas por decreto do Poder Executivo Nacional. O *Ministerio de Cultura y Educación* é o responsável pela formulação das políticas gerais referentes às universidades⁴⁶, com a participação de órgãos de coordenação e consulta, respeitando-se o regime de autonomia dado às instituições universitárias (ARGENTINA, 1995).

No nível universitário, registram-se 2.015.597 alunos, sendo que a grande maioria está em cursos de graduação ou nos *pregrados*⁴⁷ e os outros, em estudos de pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado (ARGENTINA, 2017). A Argentina tem 131 instituições de nível universitário, distribuídas nas 24 jurisdições. Pode-se observar nos dados do Gráfico 1, que a distribuição não é homogênea, havendo grande centralização na província de Buenos Aires e na Cidade Autônoma de Buenos Aires.

⁴³ Em casos específicos também em centros de investigação e instituições de formação profissional superior que tenham feito convênios com universidades para esse fim (art. 39) (ARGENTINA, 1995).

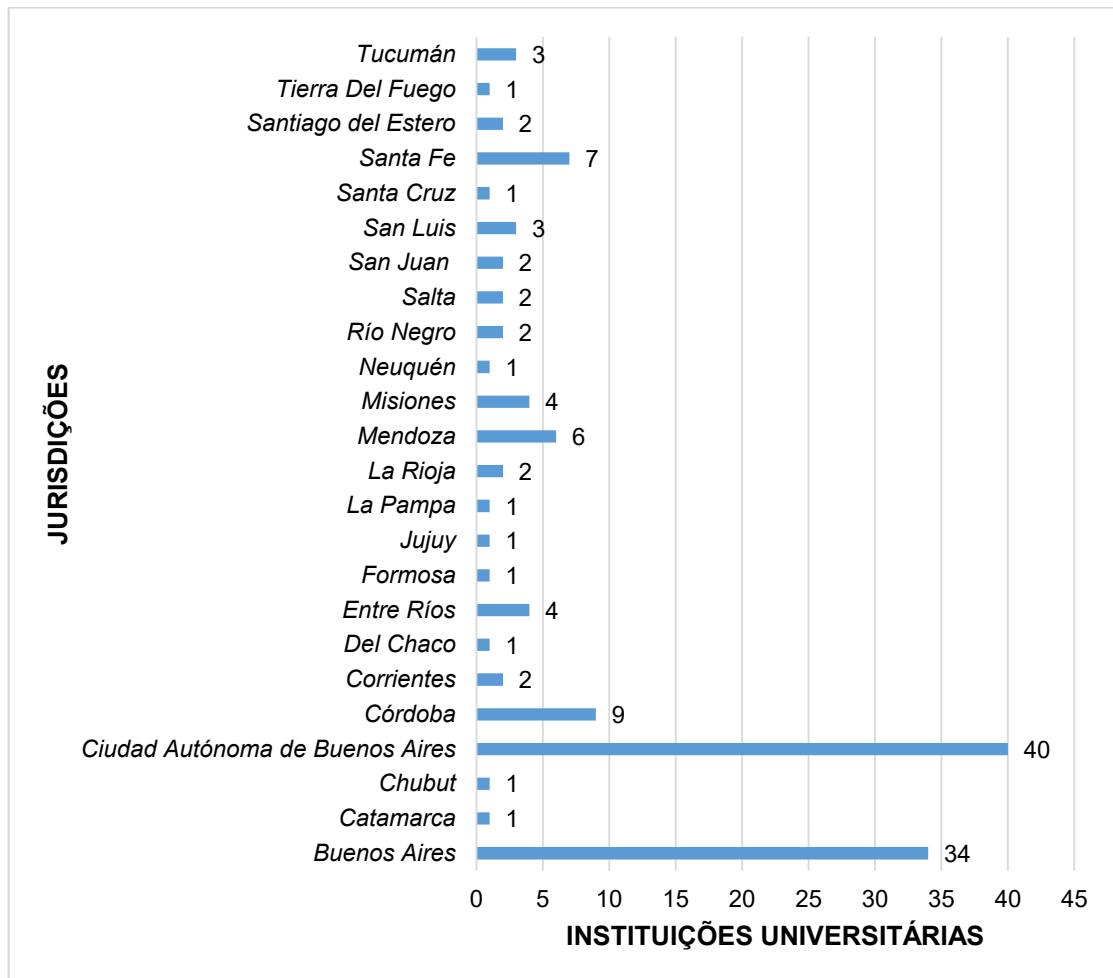
⁴⁴ Em 1995, os programas de pós-graduação passaram por um processo de acreditação instituído pela *Comisión Nacional de Acreditación de Pos grados (CAP)*, pelo qual avaliaram, acreditaram e qualificaram 176 programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas (MOLLIS, 2008).

⁴⁵ Na Argentina, as licenciaturas são cursos de graduação que têm foco na investigação e no ensino de um campo particular da ciência. Correspondem aos cursos de bacharelado, no Brasil.

⁴⁶ A *Ley de Educación Superior*, de 1995, instituiu a *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*, organismo público nacional argentino de avaliação e acreditação universitária, cuja concepção relaciona-se à tendência do surgimento de entidades de controle, comum à toda a América Latina. A mesma lei autorizou, a criação de entidades privadas de avaliação e acreditação (ROJAS, 2012).

⁴⁷ A formação de *pregrado* antecede um curso de graduação e seus conteúdos estão centrados em conhecimentos específicos visando sua aplicação em determinados tipos de trabalho. Os cursos de *pregrado* têm duração entre quatro e seis quadrimestres e podem permitir que a pessoa aceda a um título de licenciado ou técnico. Disponível em: <https://definicion.de/pregrado/>. Acesso em: 18/08/2018.

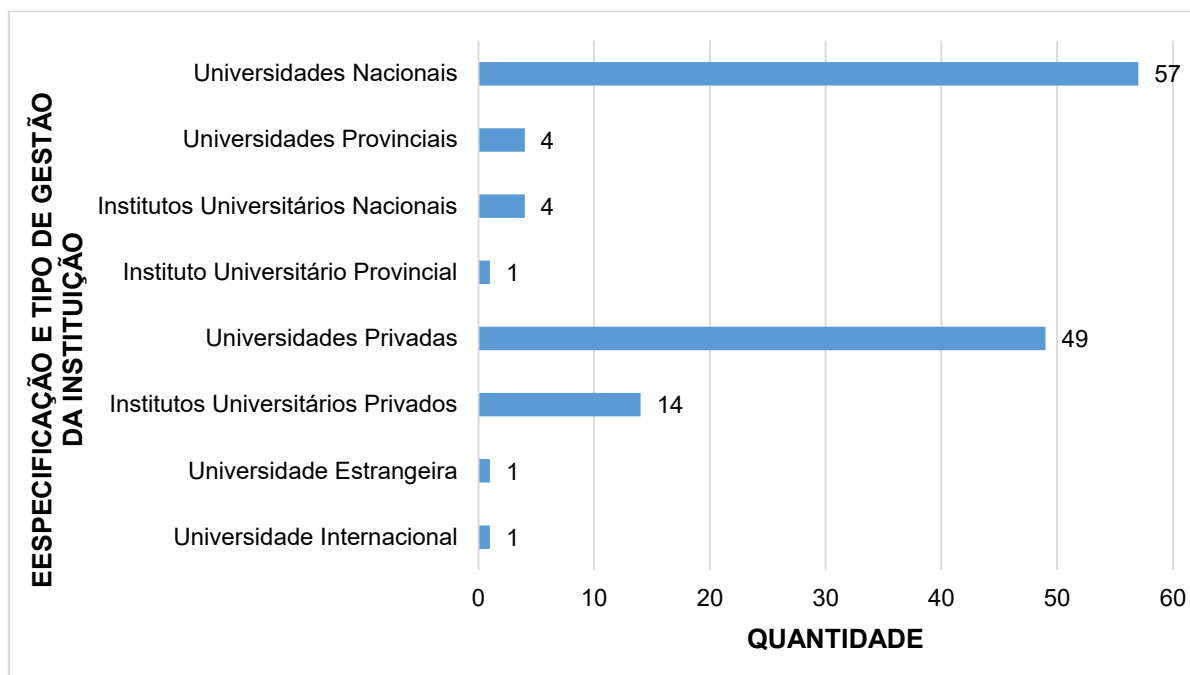
Gráfico 1 – Número de instituições universitárias por jurisdição



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao tipo de gestão, a distribuição é homogênea, havendo um equilíbrio entre o número de instituições sob o controle estatal e o privado. O Gráfico 2 apresenta a especificação e a quantidade de instituições universitárias na Argentina.

Gráfico 2 – Especificação, tipo de gestão e quantidade de instituições universitárias na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora.

O nível superior não universitário é composto por duas redes – os *Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)* e os de *Formación Técnico-profesional*. Em 2015, registraram-se 2.239 instituições com cursos para esse nível de ensino, sendo que 27% ofertavam apenas formação docente, 41%, apenas formação técnico-profissional, e 32%, ambos os tipos de oferta, sendo a maior parte das matrículas (58%) nos cursos de formação docente. Dos 902.316 alunos, 94% estão nos cursos de graduação e o restante, na pós-graduação. No nível superior não universitário, diferente do que acontece nos outros níveis do sistema educacional argentino, a oferta de ensino é majoritariamente privada. O setor estatal detém 46,7% das unidades educativas e a participação privada é mais significativa no âmbito da formação técnico-profissional (ARGENTINA, 2017). A maioria dos quase 500 mil alunos em formação docente nos institutos superiores do país divide-se em habilitações por nível de ensino: 14,7% estudam para exercer a docência no nível inicial, 22,4% para o nível primário e 62,9% para áreas disciplinares específicas, no nível secundário. O Quadro 4 expõe as características das instituições não universitárias – denominadas *institutos de educación superior* – quanto aos tipos de rede, número de instituições, oferta de cursos e número de alunos.

Quadro 4 – Características dos institutos de educação superior na Argentina

INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
REDES	<i>Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)</i>
	<i>Formación Técnico-Profesional</i>
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	2.239
	46,7% Estatais
	53,3% Privadas
OFERTA DE CURSOS	27% Formação docente
	41% Formação técnico-profissional
	32% ambos os tipos de oferta
ALUNOS	902.316
	94% nos cursos de Graduação
	485 mil alunos em Formação docente

Fonte: ARGENTINA, 2017 (dados de 2015).

A educação a distância é concebida como “*una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional*” (Lei nº 26.206, art. 104), podendo cursá-la jovens e adultos a partir dos 18 anos de idade. Em relação à formação docente, o artigo 75 aponta que o desenvolvimento dos estágios⁴⁸ nos estudos a distância deverá realizar-se de maneira presencial.

O Quadro 5 traz as características gerais da educação superior universitária e da não universitária na Argentina, apresentando as denominações das instituições, suas vinculações, os tipos de curso oferecidos, as principais áreas de formação e os conhecimentos privilegiados.

⁴⁸ Argentina, os estágios curriculares obrigatórios são denominados “*prácticas pedagógicas*”. Portanto, quando se fizer referência aos estágios, tratar-se-á das “*prácticas pedagógicas*” previstas nos currículos de formação docente na Argentina.

Quadro 5 – Características da educação superior universitária e da não universitária na Argentina

QUESITOS	EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA	EDUCAÇÃO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIA
INSTITUIÇÕES	Universidades organizadas em Departamentos, Faculdades, Unidades Acadêmicas	Institutos Superiores de Educação Institutos ou Escolas especializadas de orientação técnica
VINCULAÇÃO	<i>Ministerio de Cultura y Educación</i> (Formulam as políticas gerais juntamente com os Conselhos das universidades) Autonomia acadêmica e institucional	Províncias e Municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires
CURSOS	Graduação Pós-Graduação	Graduação
ÁREAS	Formação nas diversas áreas disciplinares	Formação docente para o sistema educacional Formação de caráter instrumental nas áreas humanísticas, artísticas e técnico-profissionais
CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS	Saberes específicos disciplinares	Saberes pedagógicos específicos

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior concentração da matrícula na educação superior encontra-se no nível universitário público. Há uma grande oferta educativa e ocorrem superposições de títulos e diplomas oriundos dos subsistemas universitário e não universitário, configurando-se uma fragmentação e desarticulação entre as instituições formadoras. Segundo Mollis (2008), *“esta situación se produce como consecuencia de históricas políticas educativas fragmentadas e implementadas por distintos gobiernos, en función de intereses, proyectos políticos y modelos económicos diferentes para la educación”* (p. 514).

A Argentina apresentou um crescimento expressivo no ensino superior, especialmente a partir da década de 1980, “com a reinstauração democrática e o estabelecimento de políticas de ingresso irrestrito e gratuidade nas universidades nacionais” (GARCÍA SOLÁ, 2004 *apud* ROJAS, 2012, p. 95). A massificação dos sistemas de educação superior universitária e não universitária pode ser percebida por meio da quantidade de alunos que ingressaram nas instituições: um aumento de 275.000 em 1970 para 2,25 milhões em 2010 (ROJAS, 2012).

Não obstante a grande expansão e o crescimento da cobertura da educação superior na Argentina nas últimas décadas, não há homogeneidade na distribuição e características nas diversas províncias e regiões do país (MOLLIS, 2008). Outrossim,

a articulação dos sistemas de educação com o mercado de trabalho e o nível médio de educação requer, segundo a *Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior*, a homologação de títulos, a criação de mecanismos para mudança de um sistema a outro, e a necessidade de orientar o ingressante no ensino superior juntamente com a disponibilização de bolsas direcionadas às demandas de áreas estratégicas (ROJAS, 2012).

O *Consejo Nacional de Calidad de la Educación* foi criado, no âmbito do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT)*, como órgão de assessoramento especializado para os processos de informação e avaliação do *Sistema Educativo Nacional* (Ley 26.206, art. 98). As principais variáveis relativas ao funcionamento do Sistema a serem analisadas são a cobertura, a repetência, a deserção, o egresso, a promoção, a origem socioeconômica, os investimentos e custos, os processos e realizações de aprendizagem, os projetos e programas educativos, a formação e as práticas de docentes, diretores e supervisores, as unidades escolares, os contextos socioculturais de aprendizagem e os próprios métodos de avaliação. O *Consejo Federal de Educación*, também criado pela Lei nº 26.206 (art. 116), tem o objetivo de coordenar a política educativa nacional, assegurando a unidade e articulação do *Sistema Educativo Nacional* (ARGENTINA, 2006).

Na seção seguinte, serão trazidas as principais características do histórico da formação docente e das políticas educacionais na Argentina, a partir da literatura e de relatos de entrevistados, em particular, de uma professora participante nesta pesquisa, Esperanza, especialista em Educação.

3.3 Histórico da formação docente e políticas educacionais na Argentina

Quando o Estado começa a responsabilizar-se pela formação sistemática do professor com a criação de instituições específicas para isso, dá-se origem à profissão docente na Argentina. A institucionalização da formação docente ocorreu no final do século XIX, dentro do processo de expansão e desenvolvimento do sistema de educação e instrução pública (ALLIAUD, 2011). A prática de ensinar, que era feita de modo mais espontâneo, começou a requerer, por parte daqueles que a desempenhavam, a posse de certas habilidades que seriam certificadas por um título que as garantisse. O próprio Estado não apenas criou as instituições para preparação

de professores, como também determinou as características da formação, as formas de ingresso e de acesso ao exercício. O surgimento do professor enquanto grupo social deu-se, então, no momento em que a instrução primária institucionalizou-se e integrou o sistema escolar (ALLIAUD, 1993).

Todo esse processo implicou na criação e expansão⁴⁹ de instituições especializadas para formação de *maestros* e professores; na transmissão de um saber especializado, e na formação de agentes com habilidades e destrezas capazes de formar cidadãos (ALLIAUD, 2011). Esse corpo de especialistas, suficientemente homogêneo asseguraria o processo unificado de inculcação cultural do qual se obteria uma homogeneidade social. A tarefa do professor “*tenía menos que ver con la transmisión de conocimientos que con la difusión de ciertas normas, valores y principios que un ciudadano ideal debía portar*” (ALLIAUD, 1993, p. 4). Nas palavras de Aisenstein et al. (2017),

La institucionalización del subsistema de formación inicial docente para el nivel primario tenía además el objetivo de centralizar dicha formación en manos del Estado, para quitar del circuito educativo a aquellos que se desempeñaban como maestros sin poseer un título ni preparación y reemplazarlos por futuros agentes estatales. Es así como el estado se haría cargo de formar maestros a través de la creación de establecimientos específicos para ello, denominados escuelas normales (p. 136).

À escola e aos professores também cabia a função da educação moral, que implicava ensino e direção em um sentido disciplinador. Os professores adquiriram uma feição de apóstolos, enquanto sua tarefa converteu-se em uma missão social. As mulheres foram consideradas como mais aptas para exercer o magistério, por terem qualidades relacionadas à segurança emocional, ao cuidado dos sentimentos e à preservação das tradições. O ensino normal⁵⁰ nasceu destinado às mulheres e, quando se estabeleceram escolas para professores homens ou escolas mistas,

⁴⁹ De 1870 a 1885, criou-se uma Escola Normal em cada capital de província argentina (ALLIAUD, 2011, p. 1).

⁵⁰ “[...] *el atributo ‘normal’ de estas instituciones remite al método, a la metodología de enseñanza (saber especializado), pero también remite a la transmisión de normas (normal/ normar/ normalizar). Es así que no sólo fue necesario contar con docentes en posesión de un saber especializado acerca de las formas de enseñar. Para la gesta civilizadora fue necesario, asimismo y fundamentalmente, contar con maestros (un ‘ejército de maestros’) normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos ‘vivos’ de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar)*” (ALLIAUD, 2011, p. 2).

verificou-se que os homens passaram a assumir preferencialmente as atividades disciplinares (ALLIAUD, 1993).

O título de *maestro*, além de dar uma garantia de competência a seus portadores, contribuiu para instituir um valor de grupo, diferenciando-o de outros grupos, e dar um reconhecimento social que legitimava os professores como encarregados de difundir a cultura entre a população. Surgiram, também, nesse período, as Ciências Pedagógicas que se instituíram como saber teórico sobre o ensino que, diferentemente dos saberes práticos, exigiram novas formas de apropriação, mais precisas, relacionadas ao conhecimento científico, racional, e escrito em tratados e livros (ALLIAUD, 1993).

O sistema formador na Argentina tem características peculiares. A atual distribuição da oferta de formação docente em nível superior, em sua maioria, por instituições não universitárias e também por universidades, relaciona-se mais às lógicas fundantes dos circuitos formativos que às necessidades do sistema formador (ALLIAUD, 2010). Isto se explica pela formação de professores ter-se dado, inicialmente, nas escolas normais de nível médio, criadas a partir de 1870 e, um século mais tarde, convertidas em escolas normais superiores, passando a constituírem-se instituições de nível superior não universitário, como confirma uma professora entrevistada:

En general, en todo el país, los profesorados de formación docente en inicial y en primaria, están en las escuelas normales nacionales. ¿Por qué? Porque en los años 1880, Sarmiento, armó las escuelas normales, y ahí se formaban los docentes en la formación secundaria. Y en los años 68, eso se cambió...y se pasó a la formación terciaria. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

A partir do surgimento das escolas normais, criaram-se também escolas de comércio e indústrias, em 1890, e os Seminários Pedagógicos que formavam professores para o ensino secundário, em 1903. Com a transferência da formação de professores do nível médio ao superior, em 1970, a maioria das escolas normais transformou-se em institutos superiores de formação docente, sob a dependência do estado nacional, das jurisdições provinciais ou da gestão privada (ROJAS, 2012). As instituições terciárias⁵¹ tiveram, em sua evolução histórica, “*en estrecha relación con*

⁵¹ Instituições que oferecem cursos de nível superior (formação terciária) geralmente se referem às instituições de caráter não universitário.

las preparaciones técnicas y de carreras vinculadas con el mercado de trabajo, además de la formación docente” (ROJAS, 2012, p. 104). Ainda nas palavras dessa autora,

El surgimiento del Sistema de Educación Superior en Argentina se produjo, desde sus comienzos, sin una estructuración planificada sino más bien respondiendo a las necesidades históricas y la lógica de los gobiernos de turno: las primeras universidades en épocas coloniales, los primeros institutos de formación docente a inicios del siglo XX, las instituciones de formación técnica bajo los gobiernos peronistas, son un claro ejemplo de ello (ROJAS, 2012, p. 111).

Assim sendo, coexistem diversos tipos de instituições formadoras no país: escolas normais, institutos de ensino superior, institutos provinciais de formação docente, institutos terciários de formação docente e técnica, e universidades, as quais preparam, preferencialmente, professores para o nível médio e universitário (RODRÍGUEZ, 2008). A professora Esperanza dá detalhes sobre os cursos que ofereciam formação de *maestra de inicial* ou *maestra de primario*.

[...] desde el 68, más o menos, hasta el 86, son 20 años más o menos... estaba esa carrera de formación docente terciaria de 2 años y medio que tenía una lógica formativa aplicacionista. Ese era el modelo. Primer año, teoría, segundo año teoría, un poco de observación, tercer año solo residencia. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Ao final da década de 1980, a Argentina desenvolveu políticas de melhoramento da formação docente, embora os resultados das avaliações internacionais continuassem manifestando baixo rendimento relativo aos conteúdos mínimos das principais áreas de aprendizagem.

Segundo Esperanza, *“para reconocerse con mayor nivel académico exigía que los profesores de práctica, además de ser maestros de educación inicial con experiencia, tuviesen un título universitario”*. Entretanto, *“seguía la estructura de la carrera que era un plan de estudios de 2 años y medio. Lo que había como definición curricular era un plan de estudios, un listado de materias de primer año, listado de materias de segundo año y la residencia”*.

Nos anos de 1990, ocorreram diversas mudanças no âmbito educacional na Argentina, gerando um contexto de reforma em que as políticas de formação foram orientadas para o aperfeiçoamento e atualização dos docentes, no pressuposto de

que era necessária a apropriação pelos professores dos novos conteúdos determinados para a escola (ALLIAUD, 2013). Um relato exemplifica esse movimento na formação de professores:

[...] en el año 1988, empezamos a armar equipos de profesores que en segundo año, si bien las chicas iban solas a los jardines, había equipos que las iban a observar. Empezamos con ese proyecto de innovación. Después empezamos a armar en el Eccleston, la carrera, a diferencia de todos los profesorados, en lugar de ser 2 años y medio, eran 3, porque [...] había un cuatrimestre que los alumnos se quedaban sin hacer nada, entonces inventaron algo que se llamaba “seminario”, que [...] no estaba en el plan de estudios, que era un regalo que le hacía la institución a los alumnos. Eh, y ahí, en el año 93, [...] armamos un seminario que era muy interesante... donde poníamos en marcha una formación práctico-profesional sostenida en los principios de la investigación-acción. Y armamos un taller, bueno, armamos ese seminario, ¿no? que era muy intenso, muy rico... yo creo que es una de las cosas más interesantes que hice como formadora. [...] y hubo otro antecedente... a nivel nacional, en el año 1993... había... se llamaba así, [...] “Programa de Transformación de la Formación Docente”, ahí nos llamaron a todas nosotras y trabajamos con esta idea de que la práctica estuviese desde el principio. Pasa que hubo un cambio de gestión, ¿y que hizo este Programa? En lugar de trabajar en CABA, a CABA lo dejó. Se fue a trabajar a San Juan, a Neuquén, arrancó por las provincias. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Feldfeber (2000) afirma que as transformações sofridas nesse período⁵² têm sido associadas ao posicionamento do Estado de desregulamentar, descentralizar e privatizar, de acordo com as medidas promovidas pelo Consenso de Washington⁵³. A autora ainda esclarece que

Las políticas implementadas en la Argentina en la década de los '90, en consonancia con las tendencias internacionales, se articularon en torno a la descentralización de los servicios educativos y la discusión de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la definición de mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior y el desarrollo de

⁵² Durante o governo de Carlos Menem (1989/1999), a política educativa na Argentina cumpriu a agenda do Banco Mundial, caracterizando-se por: reduzir a oferta de educação ao mínimo; proporcionar a educação de acordo com a demanda; diminuir a quantidade de docentes e eliminar convênios coletivos de trabalho; descentralizar os sistemas escolares, dentre outros. Difundiui-se a concepção neoliberal na qual o Estado afasta-se da função educativa e considera a educação como um elemento do mercado regulado pela lei da oferta e da demanda, e não como um bem social (PUIGGRÓS, 2010, p. 25).

⁵³ Consenso de Washington refere-se a “um menor denominador comum das recomendações políticas a ser abordado pelas instituições sediadas em Washington para países latino-americanos a partir de 1989”. Tais recomendações foram formuladas por economistas de instituições financeiras tais como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e tornaram-se a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, para os países em desenvolvimento. Disponível em: <http://www.cid.harvard.edu/cidtrade/issues/washington.html>. Acesso em: 16/07/2016.

políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo (FELDFEBER, 2010, p. 28).

As políticas dos anos de 1990 adotaram estratégias para a reestruturação do sistema de formação docente, tendo centralidade a *Ley de Transferencia* (1991) que transfere a responsabilidade das instituições formadoras da jurisdição nacional para as províncias e a municipalidade da cidade de Buenos Aires. As atribuições de avaliação, acreditação e reconversão institucional continuaram centradas no *Ministerio de Educación Nacional* e no *Consejo Federal de Cultura y Educación* (CFCyE) (MISURACA; MENGHINI, 2010). A transferência ocorreu sem que se discutisse o papel do Estado Nacional em matéria de formação docente e a integração do sistema formador (FELDFEBER, 2010).

A *Ley Federal de Educación*, nº 24.195/1993, que substituiu a *Ley nº 1.420/1884*, primeira a estruturar o desenvolvimento do sistema educacional na Argentina, gerou um conjunto de políticas que caracterizaram a reforma educativa do país. Os principais eixos da reforma foram: reforma da estrutura de níveis do sistema educacional e extensão da obrigatoriedade; definição dos *Contenidos Básicos Comunes* para todos os níveis da educação geral básica e para a formação docente; institucionalização de um sistema nacional de qualidade da educação a cargo do Ministério da Educação; implantação de políticas compensatórias por meio do *Plan Social Educativo*; modernização da gestão institucional com a implantação do programa *Nueva Escuela Argentina*; e aumento do investimento no sistema educacional (TEDESCO; FANFANI, 2001).

Em relação à formação de professores, a *Ley Federal de Educación/1993* assinala que a profissionalização deve cumprir-se em institutos de formação docente ou equivalentes, visando preparar os estudantes para lecionarem em cada nível e modalidade do sistema educacional. Além disso, objetiva-se

[...] *perfeccionar con criterio permanente a los graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural; formar investigadores y administradores educativos; formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático; y fomentar el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa con sentido responsable* (SARAIVA; FLORES, 2005, p. 21-22).

Entretanto, as propostas de formação docente inicial, que foram modificadas para responder às demandas das escolas, viram os docentes como meros executores dos processos instaurados de fora para dentro (MISURACA; MENGHINI, 2010). As

políticas, que pretendiam uma transformação educativa, foram elaboradas por técnicos; as instituições não participaram das formulações e implementações, e os docentes foram culpabilizados. *“La reforma hablaba ‘sobre’ los docentes en base a un diagnóstico formulado en términos de carencias: ‘No saben, no se actualizan, no son profesionales, los mejores ya no eligen la docencia y no quieren innovar”* (FELDFEBER, 2010, p. 29). E nos dizeres de Alliaud (2010),

Se consideraba entonces la necesidad de que los docentes se apropiaran de los “nuevos” contenidos definidos para una “nueva” escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una “Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua”, los efectos formativos resultaron paradójicos sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambio en los niveles del sistema, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su “no” saber (p. 24).

As leis e resoluções do CFCyE responderam às recomendações de organismos internacionais e constituíram um corpo normativo que, embora compacto, regulava todos os níveis do sistema educacional (MISURACA; MENGHINI, 2010). Os autores afirmam, ainda, que

Las resoluciones del Consejo aprobaron diversos documentos que delinearon los tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos que podían emitir y sus cargas horarias, los contenidos básicos comunes (CBC) para la formación docente inicial, las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua, entre otras.

La acreditación controlaba la inclusión de los CBC en los planes de estudios, la reconversión de los docentes, su titulación en el nivel superior, las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, y los límites temporales establecidos para el cumplimiento de las metas establecidas (MISURACA; MENGHINI, 2010, p. 256).

Dessa maneira, com a *Ley Federal de Educación (LFE/1993)*, a *Ley Nacional de Educación Superior (LNE/1995)* e a implantação do *Sistema Nacional de Acreditación de Instituciones de Formación Docente*, o governo nacional passou a assumir funções de regulação e controle (FELDFEBER, 2010). As mudanças que ocorreram no sistema formador tinham caráter instrumental, apresentando-se como naturais e necessárias, mas, apesar de os aspectos técnicos serem imprescindíveis, tentou-se ocultar a dimensão político-ideológica subjacente aos processos de transformação adotados. Uma das consequências em nível institucional foi a instalação de mecanismos competitivos e disciplinadores – como a responsabilização

(ou prestação de contas) – característicos dos pensamentos neoliberal e neoconservador, e da lógica mercantil (MISURACA; MENGHINI, 2010).

A crise institucional ocorrida em 2001⁵⁴, muito embora tenha sido um marco nas relações entre o Estado e a sociedade, não gerou mudança significativa no modelo educativo vigente nos anos de 1990. Nas palavras de Misuraca e Menghini (2010), “[...] *las medidas más importantes no alcanzan a marcar un quiebre con aquél sino más bien parecen dejar inalterado su núcleo de definiciones básicas*” (p. 258).

A partir de 2003, as críticas ao neoliberalismo acentuam-se e na Argentina, assim como em outros países latino-americanos, os governos voltam a ganhar protagonismo na economia e nas políticas sociais, adotando uma postura de oposição ao consenso reformista dos anos de 1990, que chegam a ser “*en algunos casos a nivel más retórico que de las políticas concretas que implementan*” (FELDFEBER, 2010, p. 28). As políticas educacionais na Argentina passaram a apresentar contradições nas diretrizes socioeconômicas, verificando-se a coexistência de tendências tanto de continuidade como de mudanças a respeito das políticas hegemônicas da década de 1990 (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

A *Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006*, que aboliu a *Ley Federal de Educación/1993* e “*constituyo un acto simbólico de cambio del rumbo y expresión en el campo educativo del quiebre del consenso reformista de los ‘90*” (FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 346), contém elementos de ruptura e continuidade, como aponta Feldfeber (2010):

Si bien mantiene algunos de los principios cuestionados en la Ley Federal de Educación (entre otros la conceptualización de que toda la educación es pública diferenciándose por el tipo de gestión e incorporándose la gestión social y cooperativa), incluye algunos avances relevantes, en especial en la definición de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho (FELDFEBER, 2010, p. 28).

Segundo Misuraca e Menghini (2010), o que mudou em relação à política da década anterior foi, basicamente, um diagnóstico sobre o sistema de formação

⁵⁴ A Argentina passou por um longo processo que a conduziu ao colapso político, econômico e social, culminando na crise de 2001. O Estado argentino submeteu-se a um processo de enfraquecimento acelerado de suas instituições, agravado pela falta de credibilidade junto à opinião pública. “O desfecho drástico da crise política e econômica, que provocou a renúncia do presidente De la Rúa; a decretação da moratória da dívida pública pelo presidente interino Adolfo Saá; e a eleição indireta pelo Parlamento argentino de Eduardo Duhalde – ocorrida no curto intervalo entre o final de dezembro de 2001 e início de janeiro de 2002 –, foi apenas mais um estágio no processo de deterioração política, econômica e social daquele país” (PEREIRA, 2001, p. 118).

docente, que conseguiu identificar uma fragmentação institucional, a falta de monitoramento e avaliação do sistema formador, a baixa inter-relação entre o sistema estatal e o privado, bem como a escassa informação sobre as demandas do sistema.

A *LEN de 2006* criou o *Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)* visando, entre outras questões, superar a fragmentação herdada dos anos de 1990 (MISURACA; MENGHINI, 2010). O *INFD*, concebido como um organismo regulador nacional, tem como atribuições fortalecer as relações entre o sistema de formação docente e os outros níveis do sistema educacional; reorganizar o sistema formador mediante a aprovação de lineamentos curriculares básicos para a formação docente inicial e continuada; estimular e desenvolver ações de investigação e desenvolvimento curricular nos institutos formadores; coordenar ações de acompanhamento e avaliação das políticas e impulsionar ações de cooperação técnica interinstitucionais e internacionais (ALLIAUD; FEENEY, 2014). Propõe-se articular os níveis nacional, jurisdicional e institucional, contando com a assistência e o assessoramento de um conselho consultivo composto por representantes do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, do Conselho Federal de Educação, do Conselho de Universidades, do setor gremial, da educação de gestão privada e do âmbito acadêmico (FELDFEBER, 2010).

Outros documentos oficiais incidiram diretamente sobre a formação docente no país, tais como as Resoluções do Conselho Federal de Educação. A *Resolución nº 24/2007* trouxe os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Essa resolução consiste em um plano para se discutir e melhorar as proposições curriculares e, especialmente, fortalecer a integração nacional do currículo de formação docente, visando assegurar níveis de formação e resultados equivalentes nas distintas jurisdições, facilitar a mobilidade dos alunos durante sua formação e garantir o reconhecimento nacional dos títulos dos egressos. O documento é um marco regulatório e antecipatório dos desenhos curriculares e das práticas de formação docente inicial, para todos os níveis e modalidades do *Sistema Educativo Nacional*. Ele refere-se à gestão do desenvolvimento curricular, aponta linhas para a capacitação e recomenda questões relativas à organização da oferta de formação (ARGENTINA, 2007a, p. 3-6). A Professora Esperanza esclareceu que

El INFD tiene grandes líneas [...] Tenemos “Nuestra Escuela”, “Formación en Terreno”, después tenemos “Especializaciones”, carreras... y después tenemos... toda la línea de investigación que se llama “Investigación Para

Mejorar las Prácticas”, o algo así. Acá, es donde nosotras hicimos toda la investigación de los lenguajes musicales. Presentamos proyectos, acá había que presentar proyectos, te los aprobaban y te daban muy poca plata... Por ejemplo, para decirte, \$5000 por año para cada una de las profesoras, pero te daban plata para comprar libros, para comprar equipamientos para las instituciones, para viajar a otros lugares e intercambiar [...] hicimos desde 2007 a 2017, 10 años, investigación cómo enseñar lenguajes artísticos expresivos en el maternal. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Todas as províncias, a partir de 2007, tiveram que mudar suas estruturas curriculares e elaborar suas diretrizes ou *lineamientos*, orientados por um *Documento Nacional de Recomendaciones*. Segundo o relato de Esperanza, o INFD convocou os reitores de todo o país para ajudá-los nessa tarefa; havia reuniões uma vez por mês ou a cada dois meses. As experiências do grupo no qual a professora trabalhou durante muitos anos serviram de referência para a elaboração dos *Planes de Formación Docente* da *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (CABA) que, por sua vez, tornaram-se parâmetro para o resto da Argentina. Ainda segundo a Professora entrevistada,

Hicimos unos avances maravillosos [...]. Entonces, este fue el gran cambio, que, yo... para mí es como un regalo de la vida, porque lo pude hacer, todo lo que veníamos estudiando y haciendo... con proyectos de innovación, se convirtió en la carrera. Ese seminario se convirtió en el Taller V para todos los profesorados. Eh, otros... otros proyectos que teníamos de innovación que en primer año vayan a las escuelas, se convirtió en Taller I y II... observación y... Entonces, nosotras, que yo estaba en el equipo, en el 1999, convocamos a todos los profesores, y les pagaban por venir, eh, y armé... eh, traían sus programas. Yo, por ejemplo, agarraba todos los programas de los que venían haciendo, sistematicé, y con todos estos insumos armé el lineamiento. O sea, fue un trabajo... realmente democrático, de recuperar lo que andaba muy bien, que habíamos hecho, a pesar de esto, de este plan de estudios limitadísimo, todas las experiencias interesantes se sistematizaron acá. Hicimos un documento en el 1999 sobre las prácticas docentes que tuvo el 98% de aceptación, entonces, cuando hicimos el cambio curricular de los 6 talleres, todos querían y nosotros, tomamos a Edelstein una especialista cordobesa muy especializada en formación docente, tomamos su concepto de “práctica docente” y “práctica de la enseñanza” [...]
Y ahí nosotros, en el 2001, pasamos de este plan a los lineamientos de la formación docente; la carrera ya duraba 3 años para todos. [...] Porque lo que paso acá fue como antecedente que la Nación reconoció como potente. Lo hicimos nosotras... Vino de una práctica, es una construcción. Es una construcción de casi 20 años, ¿sabes? De mucha gente, de mucha experiencia en terreno, o sea, las que nos juntábamos somos todas maestras. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

De acordo com o relato dessa professora, em 2009, houve outro ajuste nas estruturas curriculares, tendo os cursos de aumentar sua duração para quatro anos, contemplando os três campos de formação previstos nos LCN.

Segundo Saforcada e Vassiliades (2011), pode-se perceber a centralidade do Estado na responsabilidade pela educação em grande parte das leis sancionadas na primeira década dos anos 2000, o que caracterizou um contexto de crítica aos governos neoliberais de décadas anteriores, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos por meio do financiamento e desenvolvimento de políticas educacionais. Entretanto, algumas continuidades são detectadas. O projeto neoliberal implantado na Argentina nos anos de 1990 afetou as políticas de formação de professores formuladas pelo *Consejo Federal de Cultura y Educación*, que se alinharam ao discurso da qualidade educativa, enfatizando a avaliação e acreditação institucional. O *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* de cada instituição foi utilizado como instrumento para se alcançar a continuidade da oferta acadêmica e a formação docente tendeu a formar o professor “aplicador” de estratégias para solucionar os problemas relativos à aprendizagem dos alunos (MISURACA; MENGHINI, 2010).

No mesmo sentido, a ação da *Red Federal de Formación Docente Continua* imputou à capacitação de professores um caráter competitivo, baseada em critérios mercantis. O *Instituto Nacional de Formación Docente*, composto por diversas áreas (desenvolvimento institucional, desenvolvimento curricular, investigação educativa, desenvolvimento profissional docente, entre outras), apresenta programas que visam à construção de acordos e desenvolvimento de projetos mediados por recompensas financeiras. Há concorrência para se ter acesso aos fundos públicos, e apenas os melhores projetos são contemplados, beneficiando alguns professores e instituições mais competitivos – características de um mercado educativo. Ao mesmo tempo em que esses mecanismos possibilitam a injeção de recursos nas instituições, ocorre o desfinanciamento para a implementação dos desenhos curriculares obrigatórios (MISURACA; MENGHINI, 2010).

Pode-se afirmar que a tendência, instituída nos anos de 1990, de se criar organismos suprainstitucionais é mantida e combinada com a introdução de mecanismos de financiamento adicional, havendo diferença no que se relaciona às estratégias adotadas, que objetivaram resultados eficazes na adoção das políticas. Todo esse conjunto de normas, estabelecido pelo nível central, prescreve funções, responsabilidades e prazos de execução às instituições formadoras, sem, contudo, garantir formas que assegurem às províncias o cumprimento da oferta da formação de professores de acordo com as necessidades de cada jurisdição e do que foi estabelecido na *Ley de Educación Nacional* (MISURACA; MENGHINI, 2010).

Es decir que el Estado nacional efectúa la transferencia de las instituciones con una retórica descentralizadora y un comportamiento centralizador; los Estados provinciales controlan a las instituciones con esa misma retórica y unos mecanismos aún más burocráticamente centralizados que los que venían experimentando los institutos bajo la dependencia nacional; y las instituciones deben ser mediadoras entre las imposiciones tecnoburocráticas, el logro de la disciplina institucional prevista y los sujetos (MISURACA; MENGHINI, 2010, p. 265).

Registrou-se, também, a pretensão de articular a esfera estatal e a privada em torno da responsabilidade social de sujeitos e instituições, antes pertencente ao aparato estatal. O *Consejo Federal de Cultura y Educación* passa a ser denominado *Consejo Federal de Educación (CFE)*⁵⁵ e sofre alterações em sua constituição, contando com representantes da educação de gestão privada e organizações sociais vinculadas à educação, o que coloca o setor privado nas instâncias decisivas das políticas públicas. Há, ainda, representantes de universidades privadas no *Consejo de Universidades*, no âmbito do *Consejo Consultivo do Instituto Nacional de Formación Docente*. O Instituto aglutina as regulações referentes à formação docente e assegura o controle das ações nesse contexto, tendo caráter executivo e verticalista, de acordo com a lógica da “nova gestão pública”, que adota tecnologias de gestão próprias do âmbito privado. Pelo fato de o *INFD* formular políticas para todas as instituições formadoras do país, incluindo os institutos superiores ou universidades públicos, privados, provinciais e nacionais, possibilita-se a ocorrência de problemas quanto à autonomia e autarquia das universidades nacionais, conferida pela *Constitución Nacional* (art. 19) (MISURACA; MENGHINI, 2010).

Dessa maneira, identificam-se duas tendências: uma de continuidade e outra de ruptura com as políticas características dos anos de 1990. A primeira pode ser percebida com a distribuição de recursos por meio da concorrência de projetos para o desenvolvimento de pesquisas ou participação em programas no exterior. A segunda tendência oferece abertura para uma participação mais ativa dos docentes com espaços de trabalho em conselhos e mesas de discussão, dando-lhes maior protagonismo (FELDFEBER, 2010).

No APÊNDICE 2, há uma relação das principais leis e resoluções que tratam da formação docente na Argentina, destacando alguns de seus principais aspectos. Observa-se que a legislação evidencia as diversas iniciativas do Estado para

⁵⁵ De acordo com o art. 76 da *Ley de Educación Nacional* de 2006.

promover uma melhoria na formação de professores no país, especialmente, pela intrínseca relação atribuída à formação docente e a qualidade de ensino na educação básica, como fica evidente na *Ley de Educación Nacional/2006*. A educação é, de acordo com o art. 3º, uma prioridade da nação e constitui-se em política de Estado que visa à construção de uma sociedade mais justa e também ao fortalecimento do desenvolvimento econômico-social do país, enquanto a formação de professores deve preparar profissionais capazes de “*generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa*” (art. 71) (ARGENTINA, 2006).

Tomando como base as políticas públicas vigentes, Alliaud (2009) aponta três dimensões em sua análise sobre os problemas da formação de professores na Argentina – o sistema formador, a dimensão institucional e as práticas pedagógicas.

Los problemas que quedan por delante y que caracterizan la situación del sistema formador en Argentina se refieren básicamente al desarrollo de una institucionalidad específica que contemple la formación inicial y continua de los docentes en función de la mejora de las escuelas. Temas vinculados con la planificación de la oferta formativa y una mayor articulación de estas instancias con la carrera profesional; la producción de saberes sobre la enseñanza y una pedagogía específica para la formación; la articulación con las universidades en tanto instituciones que también forman docentes y producen conocimientos sistemáticos; los procesos de seguimiento y evaluación permanentes, la definición de marcos normativos específicos que regulen la educación superior merecen, entre otros, una atención especial (ALLIAUD, 2009, p. 3-4).

Trago, aqui, a declaração de um dos professores entrevistados sobre sua percepção acerca da formação de professores na Argentina:

Yo creo que la formación docente en la Argentina ha tenido los cambios que se han promovido en este país en consonancia con los cambios que se viene produciendo a partir de la década del 80 y del 90 en todos los países latinoamericanos. Creo que se ha apuntado a una mayor profesionalización de los docentes, que se ha intentado jerarquizar la formación de los docentes, [...] fue muy importante la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, el INFOD, que nos permitió unificar un criterio nacional de formación docente, tratando de unificar los nombres de los títulos, de las titulaciones. Argentina, igual que Brasil, es un país federal en el cual los Estados, o sea, las Provincias, tienen autonomía en materia educativa, por lo cual durante muchísimos años en la formación docente podría ser muy disímil entre una Provincia u otra, e incluso en la Ciudad de Buenos Aires, entonces a partir de los 90 y en los años, en los 2000, se intentó unificar eso. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

A partir do exposto sobre o histórico da formação de professores e as principais políticas educacionais da Argentina, serão apresentados, a seguir, aspectos concernentes ao chamado sistema formador argentino.

3.4 O sistema formador argentino

A formação de professores na Argentina expandiu-se, historicamente, até o século XX, em dois circuitos paralelos – o normalista, que atendia o sistema educacional formal e o universitário, que se destinava às diversas profissões (ALLIAUD, 2013). A formação docente integra o nível de Educação Superior e tem como funções a formação docente inicial, a formação docente continuada e o apoio pedagógico às escolas e à investigação educativa (ARGENTINA, 2006). A *Resolución nº 30/2007 do Consejo Federal de Educación* trata do *Sistema Nacional de Formación Docente* instituindo, como sua principal função, a contribuição para a melhoria da educação argentina. Dentre seus propósitos tem-se a

[...] *formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional [y la] Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplan la complejidad del desempeño docente* (ARGENTINA, 2007b, p. 2).

Essa resolução ainda amplia as funções do *Sistema de Formación Docente*, incluindo o assessoramento pedagógico às escolas, a atualização dos docentes em exercício, a realização de pesquisas sobre o ensino, o trabalho e a formação docente, a preparação para o desempenho de distintas funções no sistema educacional e a produção de materiais pedagógicos, dentre outras.

Como já foi mencionado, atualmente, coexistem instituições superiores de caráter universitário e não universitário que formam *maestros* e professores, e compõem o *Sistema Nacional de Formación Docente*. Segundo Alliaud (2013), as universidades priorizam a formação acadêmica em detrimento da pedagógica enquanto as instituições não universitárias – denominadas *institutos superiores de educación* – têm a formação docente como eixo da proposta formativa, existindo, assim, diferença entre a formação para os níveis inicial e primário e o nível médio. As universidades criadas nas duas últimas décadas, no *Conurbano Buenarense*, são

exceções, pois conjugam a investigação para assegurar a excelência acadêmica e a centralidade na formação pedagógica. Os institutos superiores de educação dependem, desde os anos de 1990, das respectivas jurisdições educativas dos governos das províncias, enquanto as universidades são autônomas, embora estejam sob a responsabilidade nacional.

O *Sistema Nacional de Formación Docente* organiza-se institucionalmente em todo o país, respeitando “*los principios de integración federal y convergencia de las políticas jurisdiccionales con la política nacional*” (ARGENTINA, 2008a, p. 3). A administração do Sistema é de responsabilidade do *Ministerio de Educación* e dos poderes executivos das províncias e do governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires. O *Consejo Federal de Educación* trata das políticas e estratégias de formação docente, enquanto a coordenação do Sistema fica a cargo do *Instituto Nacional de Formación Docente* (ARGENTINA, 2008a). O *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* e o *Consejo Federal de Educación* decidem sobre as políticas e as propostas de formação docente inicial; as diretrizes para a organização e administração do sistema e os parâmetros de qualidade que orientam os desenhos curriculares; e as ações que garantem o direito à formação continuada a todos os docentes do país, em todos os níveis e modalidades, assim como a gratuidade da oferta estatal para essa formação (art. 74) (ARGENTINA, 2006).

O art. 3º da *Resolución nº 72/2008* prevê que a gestão do sistema formador docente se organize em cada jurisdição educativa como uma unidade específica e conte com uma estrutura orgânica, equipes técnicas, recursos de acordo com os planos de trabalho estabelecidos e instâncias que articulem políticas, ações e projetos de sua competência, em conjunto com as áreas do governo, instituições de formação sob sua responsabilidade, universidades e organizações gremiais. Cada jurisdição deverá garantir a gestão do sistema formador – planejamento, desenvolvimento, avaliação das políticas, acompanhamento institucional e vinculação com as escolas, universidades e entorno social e cultural (ARGENTINA, 2008a). Como esclarece a Professora Esperanza:

Luego, en la Argentina, cada provincia es un mundo distinto. Si bien hay algunos lineamientos nacionales, hay mucho desarrollo por provincia muy distinto, por ejemplo, La Pampa tiene en simultaneo, formación de docentes de inicial, en profesorado y en la Universidad. Lo mismo pasa, por ejemplo, creo que en Neuquén o en Río Negro también, o sea, tienen las dos carreras. En Entre Ríos, por ejemplo, tenes Carrera de Formación Docente que forma

parte de Ciencias de la Educación, pero además están los profesorados en los Institutos de Formación Docente, en las escuelas normales. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

As jurisdições formulam os desenhos organizacionais das instituições de formação docente de gestão estatal e regulam os de gestão privada. Os desenhos organizacionais e os regulamentos orgânicos de cada instituição devem garantir os seguintes princípios que caracterizam uma organização democrática, descritos no art. 7º:

- a) Participación de docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo a la actividad académica, según corresponda a los asuntos tratados, en la información, consulta, toma de decisiones e instancias de control, que aseguren el carácter público de las acciones.*
- b) Legitimidad en el acceso y ejercicio de los roles y funciones de los integrantes de las instituciones, de las instancias de representación previstas, y de las decisiones que se adopten.*
- c) Articulación de instancias de vinculación efectiva y sistemática con el resto del sistema educativo, con el propio sistema formador, con las universidades y con los procesos de desarrollo social y cultural del territorio.*
- d) Dinámica del propio diseño organizacional atendiendo a las necesidades y desafíos que el sistema educativo genera para el sistema formador (ARGENTINA, 2008a, p. 4-5).*

A formação docente está presente na maioria das universidades argentinas, especialmente nas de gestão pública, inserindo-se de diversas maneiras nas instituições. A maior parte da oferta concentra-se nas faculdades de Humanidades e/ou Ciências Sociais e nas de Ciências, em que predomina o perfil acadêmico sobre o profissional. Há, também, os cursos de formação de professores – *profesorados* associados às *licenciaturas*⁵⁶ de cada área, sendo que estas detêm maior prestígio e visibilidade dentro das unidades acadêmicas. Nas faculdades de Ciências da Educação, a parte pedagógica tem uma importância institucional equivalente à das outras disciplinas, legitimando as disciplinas que compõem o currículo de formação docente dos *profesorados* (RASETTI et al., 2006). Entretanto, Rasetti et al. afirmam que

Se trata, en general, de facultades con tradición y fortaleza en la investigación pero esta fortaleza radica en los campos específicos de cada disciplina, marginalmente en aplicaciones didácticas y en educación sólo cuando existe

⁵⁶ Ressalta-se que as licenciaturas, na Argentina, são os cursos de graduação que formam os profissionais em suas áreas específicas e não se referem à formação de professores, a qual é ofertada nos *profesorados*.

una carrera de la especialidad o afin, que incide favoreciendo el desarrollo del área (RASETTI et al., 2006, p. 3).

A formação de professores das disciplinas para o currículo do nível médio realiza-se, tradicionalmente, em faculdades de perfil acadêmico, o que pode explicar o fato de os saberes pedagógicos específicos não serem privilegiados na formação docente em instituições universitárias. As faculdades de educação, pertencentes a universidades nacionais, dedicadas especificamente ao campo da educação, não concentram todas os cursos de formação docente, pois a maioria desses cursos (*profesorados*) tem maior relação de dependência com as respectivas áreas disciplinares do que com os estudos pedagógicos. A formação docente também ocorre em unidades acadêmicas especializadas em línguas estrangeiras, artes e educação física. A oferta na área de artes está mais relacionada às humanidades, mas existem faculdades específicas, como nas universidades nacionais – de La Plata, do Centro da Província de Buenos Aires, de Tucumán e de Missões – além da Universidade Nacional das Artes (RASETTI et al., 2006).

Ademais, tem-se uma extensa oferta marginal de programas de formação docente (*carreras de profesorado*), sendo alguns de perfil tecnológico, organizados em torno de áreas predominantemente profissionais (como engenharia, agronomia, bioquímica, psicologia, contabilidade etc.), nos quais normalmente não há pesquisas vinculadas à oferta de formação docente nem articulação com outras unidades da universidade dedicadas a esses campos (RASETTI et al., 2006).

Nas universidades privadas, a formação docente atinge cerca de dois terços do total de instituições, incluindo todas as universidades de perfil confessional. Os cursos de formação docente encontram-se nas unidades acadêmicas de humanidades e/ou ciências sociais, de educação e de perfil profissional da área de ciências sociais, havendo uma concentração em ciências da educação e poucas que abarcam os “*profesorados disciplinares*” (RASETTI et al., 2006). Quanto ao financiamento,

[...] el sector de educación superior de gestión privada, queda completamente excluido por su modalidad de financiamiento. Las universidades privadas no reciben ningún aporte estatal desde la sanción de la Ley 14.557 – conocida como Ley Domíngorena por el legislador que la impulsó – en el año 1958, por lo que se financian enteramente con lo percibido en concepto de aranceles y la generación de recursos propios. Por su parte, las universidades nacionales argentinas financian su actividad casi totalmente con los aportes que les otorga el Estado a través del Presupuesto Nacional aprobado año a año (ROJAS, 2012, p. 107).

A demanda por estudos de formação docente nas universidades apresentou uma tendência de crescimento no período de 1999-2004 em torno de 8,7%, superando o índice de crescimento médio do sistema, que foi de 4,7%. Apesar de haver universidades com programas de formação docente nas 24 jurisdições provinciais da Argentina, ocorrem diferenças significativas no que se refere à distribuição desses cursos, notando-se uma concentração de quase 50% dos alunos do setor público nas províncias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza e Tucumán (RASETTI et al., 2006).

A educação superior não universitária é tratada na *Ley Nacional de Educación Superior nº 24.521/1995*, no Título III. As províncias e a municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires são as responsáveis pela organização da educação superior não universitária, o que inclui ditar normas para a criação, competência, modificação e fechamento das instituições, além do estabelecimento das condições de seu funcionamento. O Estado Nacional poderá apoiar programas de educação superior não universitária (ARGENTINA, 1995).

Os institutos superiores de educação têm por finalidade “*formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo*” e “*proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas*” (ARGENTINA, 1995, p. 9-10). Os principais propósitos da educação não universitária são:

[...] a) *estructurar los estudios con base en una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral*; b) *buscar la articulación con carreras de nivel superior universitario*, c) *prever la realización de residencias, sistemas de alternancia u otras prácticas de carácter técnico-profesionales, entre otras* (ROJAS, 2012, p. 103).

Quando se trata de sistemas centralizados, tem-se como contraponto a avaliação, que consiste em um “*mecanismo que permite asegurar, mejorar, corregir, la dirección de la formación que se imparte*” (ALLIAUD, 2009, p. 8). A excelência acadêmica das instituições é medida por padrões de qualidade estabelecidos nos processos de avaliação e acreditação internacionais. As avaliações consideram o conteúdo curricular dos programas, os métodos de ensino e/ou as práticas de avaliação utilizadas pelos formadores, bem como a infraestrutura e recursos disponíveis, as modalidades de gestão institucional, a cooperação entre instituições formadoras e escolas, o desempenho dos alunos e suas opiniões sobre a formação

(CTD PREAL/2006 y 2007 *apud* ALLIAUD, 2009, p. 8)⁵⁷. Os critérios para avaliação dos institutos, particularmente aqueles que oferecem cursos para habilitação ao exercício de atividades reguladas pelo Estado, são instituídos pelo *Consejo Federal de Educación*, visando à garantia de interesses públicos (ARGENTINA, 1995). Pretendeu-se, a partir de um marco legal, estabelecer maior regulação e introduzir elementos de intervenção estatal, inclusive nas instituições privadas, por meio de processos de avaliação e acreditação (ROJAS, 2012).

Os *Institutos de Formación Docente* são numerosos no país, havendo diversos problemas que os afetam como divergências quanto à oferta, localização, quantidade de alunos e tipo de formação oferecida; a convivência de cursos não similares em uma mesma instituição, sejam de formação docente, ou não; e a separação entre a formação de *maestros* e professores. Nas palavras de Alliaud (2013), “*Así, a la falta de especialización de la mayoría de las instituciones, se suma la desarticulación entre carreras que presentan tramos formativos comunes*” (p. 200).

Relaciona-se ao sistema formador um dos problemas centrais que concerne à formação docente na Argentina. A transferência da educação superior para as províncias, em 1994, promoveu uma configuração mais no âmbito organizacional que curricular ou institucional. Isso provocou a coexistência de subsistemas com características divergentes, chegando-se ao não reconhecimento de títulos expedidos em uma jurisdição por outra. Essa fragmentação dá-se não apenas entre as províncias, mas também no interior das instituições e entre as instituições formativas (escolas normais, institutos superiores, universidades, de dependência estatal ou privada). Foram diagnosticados diversos pontos de desarticulação: entre as jurisdições do país, entre as instituições de uma mesma jurisdição, entre a formação docente inicial e o desenvolvimento profissional, entre as instâncias de formação e o sistema educacional e entre o sistema terciário e o universitário, no interior do sistema superior. Coexistem a formação do “funcionário do Estado”, estabelecida pelo modelo terciário, e a do “professor universitário”, que nem sempre é um profissional do ensino. Por isso, é igualmente importante procurar uma articulação do nível superior entre as universidades e os institutos de formação docente, já prevista na *Ley de Nacional de Educación Superior nº 24.521/1995*, para se assegurar um sistema integrado de formação docente (ALLIAUD, 2009).

⁵⁷ *Boletín GTD-PREAL/ORT. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Período 2006-2008.

Alliaud (2009) destaca algumas ações desenvolvidas por instituições ou atores particulares que poderiam ser tomadas como referências, tais como o reconhecimento de matérias cursadas pelos alunos, as equivalências de concursos docentes, a realização de cursos de pós-graduação, o desenvolvimento de projetos conjuntos de pesquisa e extensão, dentre outros. A definição de diretrizes políticas, institucionais e pedagógicas dentro de um acordo federal são fundamentais para se avançar no “*fortalecimiento de un sistema formador integrado con base a una identidad propia del nivel superior terciario que combine excelencia académica con formación para el trabajo (escolar)*” (ALLIAUD, 2009, p. 6).

Em relação à dimensão institucional, Alliaud (2009) acredita que “*considerar a fisionomia que adota a organização institucional constitui um aspecto crucial para entender os processos formativos que se geram no interior das instituições formadoras*” (p. 17). Tem-se demonstrado que os processos de aprendizagem e formação podem ser favorecidos ou não, dependendo dos contextos institucionais nos quais eles se dão. Segundo Davini (2005 *apud* ALLIAUD, 2009), a falta de uma normativa legal, administrativa e organizativa foi reconhecida como um dos problemas centrais do nível terciário. O *Instituto Nacional de Formación Docente* tem adotado algumas estratégias acerca da dinâmica organizacional, tais como o trabalho em redes, a articulação com as escolas destino, a participação dos docentes das escolas como orientadores de estágios, além de autoavaliação, planejamento e acreditação institucional (INFD, 2007 *apud* ALLIAUD, 2009).

Segundo Alliaud e Feeney (2014), um dos desafios atuais é manter a identidade e a especificidade das tradições institucionais universitárias e não universitárias, aproveitando a especialidade e a experiência acumulada pelos dois tipos de instituição. Em 2008 e 2009, foram aprovados *Proyectos de articulación e integración de la formación docente (Resoluciones 113/08/ANEXO e 563/09/ANEXO)*, com o objetivo de promoverem a articulação e integração do sistema formador, aproximando universidades e institutos superiores de formação docente, na “*búsqueda y abordaje de alternativas de acción sobre problemáticas comunes de la formación docente*” (ARGENTINA, 2008d, p. 1) em ambos os subsistemas.

Para se alcançar essa integração e articulação, faz-se necessário que os projetos identifiquem e abordem os problemas comuns aos dois subsistemas no que concerne à formação inicial e continuada, respeitando-se as diversidades e normas de cada um, sem, contudo, perder a visão do conjunto. O principal objetivo é apoiar

processos de melhoria das escolas com a participação de equipes das instituições formadoras e de diretores e docentes das escolas, “*analizando en forma conjunta los procesos institucionales, de enseñanza y aprendizaje y las diversas modalidades de integración de teoría y práctica que acontecen en cada unidad escolar*” (ARGENTINA, 2009, p. 2).

O texto de introdução da *Resolución nº 140/2011*, que trata dos *Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador*, traz um balanço das principais ações desenvolvidas desde a instauração do *Plan Nacional de Formación Docente (CFE 23/07)* até a publicação da Resolução, em 2011, ressaltando a/o:

- a) Renovação dos desenhos curriculares de formação docente de nível inicial e primário com critérios nacionais e elaboração jurisdicional, superando a dispersão das estruturas curriculares, durações e cargas horárias;
- b) Unificação das nomeações de títulos, passando de mais de 1.500 a 33 títulos válidos para todo o país;
- c) Geração do processo de *Registro de Instituciones y Ofertas* que precede o circuito de *Validez Nacional*;
- d) Fornecimento de equipamentos aos sistemas informáticos, multimídias e bibliográficos e constituição da rede virtual de *Institutos Superiores de Formación Docente* em todo o país;
- e) Implementação de processos de desenvolvimento profissional que atendem diretores e docentes em sua formação continuada e bolsas para pós-graduação;
- f) Geração de espaços de acompanhamento das trajetórias estudantis;
- g) Instalação de processos de autoavaliação institucional no marco do *Programa de Mejora Institucional* que recuperou o protagonismo das instituições;
- h) Difusão das pesquisas nacionais e internacionais; abertura à comunidade educativa do *Centro de Documentación virtual* do *INFD (CEDOC)*;
- i) Avanço na assistência para o cumprimento dos produtos normativos que asseguram a coesão do sistema, entre eles o *Régimen Académico Marco* e os *Reglamentos Orgánicos* de cada jurisdição (ARGENTINA, 2011a).

Outrossim, verificou-se que é necessário prosseguir, incidindo sobre questões antigas, que acompanham o subsistema há sete décadas:

[...] *la definición de Instituto Superior, las Condiciones Institucionales que permiten asegurar la consistencia organizacional para decidir sobre la Validez Nacional de los títulos, la efectiva instalación de las funciones que marca la Ley Nacional y la modificación, paulatina y gradual, de un sistema organizacional que se mantuvo invariante a lo largo de todos los años que transcurrieron desde el pasaje de la formación docente de modelo secundario a su inclusión como formación superior* (ARGENTINA, 2011a, p. 4).

Finalmente, o documento instala o planejamento como uma ferramenta sistemática inevitável que incorpore *“la lógica de la planificación de oferta de nivel superior como respuesta al sistema educativo al que nutre”* (ARGENTINA, 2011a, p. 4). Todo *Instituto Superior de Formación Docente* deverá contar com matrícula de estudantes; emitir títulos de formação docente inicial; criar dispositivos de apoio pedagógico a escolas do território; manter vínculos ativos com as outras instituições de formação docente do subsistema da jurisdição; ter um desenho organizacional que garanta um funcionamento democrático e cumprir com as regulamentações estabelecidas para o sistema formador (ARGENTINA, 2011a).

Outro aspecto da formação docente é o que se refere aos formadores de formadores. A *Ley Nacional de Educación Superior* (1995) trata da titulação do professor formador, esclarecendo que *“los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia”* (art. 36); e definindo que a formação de docentes para os distintos níveis da educação básica *“debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad”* (ARGENTINA, 1995, p. 10).

De acordo com Alliaud (2009), os docentes que têm o título de *maestro normal* tendem a realizar estudos superiores, enquanto os que têm título docente de nível superior não universitário, em geral, não realizam um segundo curso. Ressalta-se que aqueles que cursaram a graduação em uma universidade têm mais possibilidade de realizar um aperfeiçoamento acadêmico, pois vários mestrados exigem um título não inferior a quatro anos de curso como requisito para os que têm nível terciário, enquanto os universitários têm acesso direto. Quanto aos cursos de atualização, os professores que trabalham no setor estatal participam mais que os do setor privado, não obstante as temáticas mais procuradas sejam as mesmas – conteúdos disciplinares, estratégias de ensino e características dos sujeitos que aprendem.

Observa-se que o nível de titulação não se tem constituído em um problema central da formação docente.

Os professores na Argentina comumente iniciam sua trajetória no nível médio, para depois ingressarem na docência terciária, sendo elevada a rotatividade institucional no começo da carreira. Verifica-se, em geral, o fator “endogenia interna”, que ocorre quando o professor se formou ou já realizou algum estudo no estabelecimento onde leciona, o que pode dificultar uma reflexão crítica do processo de formação. As licenças para ocupação de cargos de maior hierarquia ou comissões de serviço são dadas, em especial, para os professores com mais tempo de trabalho, havendo, assim, uma menor porcentagem de docentes mais velhos à frente dos cursos. Os institutos de formação docente de maior porte apresentam melhores condições de ensino e formação por possuírem docentes com dedicação exclusiva de tempo integral (ALLIAUD, 2009).

Uma característica que se observa é o processo de envelhecimento do corpo docente em todos os níveis educativos, alertando-se para que se veja a mudança geracional paulatinamente, evitando-se que o nível superior seja afetado pelas aposentadorias em massa. Pode-se, também, desenvolver políticas que incentivem estratégias para que os formadores aposentados transmitam suas experiências aos professores mais novos (ALLIAUD, 2009).

O ANEXO II da *Resolución nº 30/2007* refere-se aos *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*, no qual recomenda-se o fortalecimento dos saberes profissionais dos docentes formadores em suas diferentes funções no sistema formador. Conta-se, ainda, com o *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”*, implantado em 2013, que é um programa universal e gratuito para todas as instituições de educação obrigatória e institutos de educação superior.

A professora Esperanza conta que participou do Programa *Nuestra Escuela*, no ano de 2014 e 2015, como formadora nacional:

[...] era un programa muy interesante que apuntaba a que todos los maestros de todo el país tuviesen formación docente en terreno durante las horas de trabajo. Entonces, yo coordinaba equipos de todas las Provincias que eran como referentes, por ejemplo, de la Provincia de Mendoza, de Jujuy, y a su vez esos referentes tenían a cargo todos los equipos de directores de los jardines de infantes, y los directores eran los que llevaban delante la formación docente en sus instituciones, con el objetivo de que la formación docente en terreno o en servicio, o sea, en horas de trabajo, formara parte de

la elaboración del proyecto institucional de los jardines, así que era un proyecto maravilloso. [...] Este era el Componente I, que era el componente obligatorio, o sea, los docentes no podían elegir, dentro de sus horas recibían esa formación, esa capacitación a cargo de su Director que a su vez recibía formación por los referentes, y los referentes recibían formación por los especialistas nacionales que éramos como 30. Esa era una de las líneas de acción del INFOD, que era muy interesante y después tenía [...] el Componente II era que los docentes pudieran elegir cursos que el INFOD financiaba y le daba plata a las Provincias para que las Provincias pusieran a sus especialistas a dar los cursos, en sus universidades, en sus profesorado de formación docente [...]. Entonces mandaban sus proyectos, nosotros los evaluábamos, eh, y ellos recibían por un lado en terreno, y por otro lado elegían lo que ellos querían profundizar pero que tenía un sentido de proyecto institucional, ¿sí? (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

A docente acrescenta que havia cursos virtuais de especialização, como *Educación Maternal e Tecnología de la Información*, que eram oferecidos gratuitamente pelo INFOD e forneciam títulos aos professores. Entretanto, lamenta que, com a mudança de governo, os cursos tenham sido extintos.

[...] y luego, cambió el Gobierno y se empezó a desarmar todo esto. O sea que durante el 2016/2017 se desarmó el INFOD, [...] se cerró la carrera que yo armé con otro equipo, es decir, todo lo que es de política pública de formación docente a nivel nacional se cierra. Se deja delegado a que las provincias hagan lo que puedan, ¿sí? [...] el INFOD no sé si todavía se terminó de desarmar, no tengo información pero las acciones desaparecieron. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Um dos gestores entrevistados relata a queda do investimento na educação e suas consequências.

La Ley de Financiamiento Educativo en este momento no se está cumpliendo, era el 6% del producto bruto interno y ahora es el 3% de facto, o sea, lo que hace que inmediatamente, diga lo que diga la currícula, diga lo que diga la Ley es bastante irrealizable. Se terminaron las formaciones docentes permanentes, el Plan Nacional de Formación Permanente no. No ocurre más porque no hay presupuesto, sí... el Instituto Nacional de Formación Docente, también, tiene la mitad del personal, los títulos salen tarde, todo lo administrativo tarda muchísimo.

[E conclui:] Nuestra Ley de Educación es muy buena, el tema es que hay que llevarla a cabo y para eso necesitamos una serie de políticas, además de la [...]. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Em contrapartida, o *Plan Nacional de Formación Docente*, para o período de 2016 a 2021, propõe fortalecer a formação de professores das instituições formadoras, implementando assistência técnica presencial e virtual e instâncias de formação especializada, focando na problematização das estratégias de ensino, na

articulação das três áreas de formação (geral, específica e prática profissional) e na diversidade de formatos de ensino, dentre outros (ARGENTINA, 2016). Não obtive relatos de entrevistados sobre ações nesse sentido.

Quanto ao perfil dos alunos dos cursos de formação docente, a Argentina apresenta semelhanças com o dos candidatos à formação docente na América Latina, de modo geral. Diretores e professores assinalam que *“los ingresantes tienen problemas en las competencias básicas (Davini, 2005:35): capacidad de expresión, técnicas de estudio, etc. necesarias para brindar una base que posibilite una formación exigente y de calidad”* (ALLIAUD, 2012-2013, p. 201).

Registra-se, mais, o abandono dos estudos por parte de alunos dos cursos que formam professores para o nível médio. Esse fato pode estar associado ao maior interesse dos discentes pela área disciplinar do que pela docência. As instituições formadoras têm realizado oficinas introdutórias de nivelamento ou exames de ingresso como estratégias para suprir as carências advindas da educação média, visando homogeneizar e nivelar conhecimentos dos alunos ou realizar diagnósticos. Ainda assim, pesquisas apontam para um baixo rendimento dos institutos, considerando-se a relação entre matriculados e egressos da formação docente (ALLIAUD, 2009).

Pode-se depreender que o sistema formador argentino é vasto e complexo, o que implica demandas e desafios para sua administração pelo governo do país. A formação de professores na Argentina passou por diversas transformações desde seu início, nas escolas normais. Tanto as influências das orientações internacionais quanto as novas demandas da sociedade têm cobrado do professor uma constante atualização, tendo em vista a responsabilidade que lhe é imputada sobre a educação de crianças, jovens e adultos. As recentes políticas de formação docente tentam avançar na unificação do sistema formador, devido a sua importância estratégica para prover docentes para o sistema educacional. A legislação do país contém uma grande quantidade de documentos que visam a melhoria dos sistemas formador e educativo e sua maior integração, sendo recorrente a ênfase dada à relação entre formação docente e qualidade da educação.

As metas previstas nos documentos nem sempre conseguem ser atingidas dentro dos prazos estabelecidos. Podem-se destacar diversas questões ainda pendentes: a) a produção de um balanço crítico das limitações das políticas implementadas anteriormente que aumentaram a fragmentação e desigualdade dos sistemas educativos; b) a procura de uma unidade e integração do sistema de

formação docente, atendendo ao desenvolvimento e interesses locais; c) a adoção de um discurso de revalorização dos docentes; d) a elaboração de um marco orientador da formação continuada e a articulação do aperfeiçoamento de professores com a formação inicial; e) a abertura para a participação dos diversos atores da educação nos processos de construção curricular (ALLIAUD; FEENEY, 2014). Além disso, “*junto con las condiciones materiales, el reconocimiento y valor simbólico de la profesión se presentan entre los desafíos a asumir por las políticas de formación*” (ALLIAUD, 2012-2013, p. 200).

Alliaud (2013) analisa algumas tendências internacionais que poderiam ser consideradas como possibilidades para as futuras decisões e práticas nos sistemas de ensino na Argentina, tais como: a formação docente ser assumida pelas universidades ou instituições que adotem os parâmetros de atividade universitária; o aumento de autonomia institucional na gestão curricular para que haja mudanças nos formatos tradicionais e se incorporem novas tecnologias; implementação de programas a distância; e a adoção de certificações alternativas e certificações no emprego, baseadas em evidência.

Consta no *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021* que, durante os últimos anos, a partir da criação do *Instituto Nacional de Formación Docente*, o Estado Nacional deu passos importantes relativos à formação de professores no país. No entanto, admite-se que há desafios a serem enfrentados e novas metas se impõem para as políticas nacionais de formação docente, abarcando tanto os *Institutos Superiores de Formación Docente* de gestão estatal ou privada quanto as universidades (ARGENTINA, 2016).

Portanto, a partir de aspectos históricos, das principais políticas educacionais, das características da formação docente na Argentina e das contribuições dos diversos autores trazidos neste estudo, buscar-se-á compreender como se dá a formação de professores de música na Argentina, analisando a incidência das políticas curriculares na área, as concepções e os modelos de formação docente. Cabe esclarecer que diversos aspectos serão discutidos em diálogo com os entrevistados desta pesquisa, que são sujeitos diretamente envolvidos com os efeitos das decisões tomadas nas esferas nacional, jurisdicional e institucional.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA

Este capítulo está dividido em cinco seções. A primeira trata da educação musical e da formação de professores de música na América Latina, e as outras, com foco na Argentina, apresentam: a produção acadêmica argentina sobre formação de professores de música; a situação da educação artística e do ensino de música dentro do sistema educacional argentino; as diretrizes para as estruturas curriculares de formação docente na Argentina, e os dados referentes às instituições formadoras e à distribuição da oferta no país.

4.1 Educação musical e formação de professores de música na América Latina

O século XX, segundo Gainza (2011), pode ser considerado o século da revolução educativa, quando sobressaem os aportes metodológicos do movimento da Escola Nova, a influência da Psicologia e das Ciências Humanas que põem em questão os enfoques positivistas da Pedagogia do século XIX, a difusão de novos métodos – Montessori, Pestalozzi, Froebel, Decroly, e as ideias do filósofo John Dewey, que constituem a base de uma pedagogia ativa, centrada na experiência. No âmbito da educação musical, os anos de 1950 trazem as contribuições de educadores musicais como Dalcroze, Willems, Orff e Suzuki que, em anuência aos princípios do ensino ativo, revolucionaram a pedagogia musical, principalmente no nível inicial, em todo o mundo, tendo seu período áureo na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970. Após esse período, o meio pedagógico-musical passou por um momento ambíguo, no qual, ao mesmo tempo em que se multiplicavam os recursos e materiais didáticos, verificou-se a escassez de oportunidades de formação e atualização pedagógica para os professores que lecionavam nos diferentes níveis educativos.

Nos anos de 1990, as políticas neoliberais instalaram-se no panorama pedagógico e, progressivamente, ganharam terreno no sistema educacional. A distância entre a reflexão e a *praxis* educacional aprofundou-se, fortalecendo o neobehaviorismo, enquanto a pesquisa educacional foi impulsionada em função do progresso e da eficácia profissional. Gainza (2011) afirma que estamos em um momento de crise educacional, no qual se deve refletir sobre suas causas e buscar a qualidade dos processos pedagógicos na área de educação musical e artística, levando-se em consideração o tipo de ensino que se quer dar aos alunos e a

preparação dos docentes, recorrendo-se à prática reflexiva, apoiada na pesquisa. A autora alega que os jovens a cursarem carreiras musicais e pedagógicas nos anos noventa foram vítimas da falta de eficácia organizativa na esfera do ensino musical e, por essa razão, encontram-se hoje limitados para opinar criticamente sobre a situação. Ao mesmo tempo, a formação de professores vê-se restrita aos aspectos que o sistema estabelece como prioritários (o modelo curricular, suas normas, conceitos, nomenclaturas, etc.) (GAINZA, 2013).

A situação em que se encontra o ensino de música nos currículos da educação básica nos países latino-americanos é bem diversa. Em alguns países, a música está presente nas escolas como disciplina obrigatória há muitos anos, como é o caso da Guatemala (desde 1871), da Argentina (1884) e da Costa Rica (desde 1925). No caso do Brasil, a partir das Leis 11.769/2008 e 13.278/2016, o conteúdo de música torna-se obrigatório na educação básica, mas ainda há muitas questões pendentes para sua efetiva implementação.

Observa-se, em muitos países, que o ensino de música nas escolas é ministrado por professores especialistas, mas também por professores generalistas e, até mesmo, pessoas sem formação específica na área, muitas vezes sob a justificativa de falta de docentes. É explícita a diversidade na formação do professor de música, tanto no que se refere aos tipos de instituição formadora – universidades, conservatórios, faculdades de belas artes – quanto à duração dos cursos – dois a seis anos, e à oferta. Tem-se como exemplo El Salvador que está em processo de recuperar os cursos de formação de professores de música que foram excluídos do sistema desde a última reforma educativa, nos anos de 1990 (BATRES; FLADEM, 2016)⁵⁸.

Outra questão relevante concerne à depreciação do ensino de música no sistema educacional, que tende a restringir o número de horas de aulas de música em favor de outras disciplinas (GAINZA, 2013). Segundo Aróstegui et al. (2015), as atuais políticas educacionais de reforma que estão vigorando em todo o mundo têm acarretado uma drástica redução da educação artística nos currículos nacionais. Esse modelo concebe o desenvolvimento do currículo como motor da economia do

⁵⁸ A publicação – *Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano* (BATRES; FLADEM, 2016) – contribuiu para a discussão sobre a realidade da formação dos futuros professores e do ensino de música na América Latina. O livro contou com a participação de 18 países e 58 especialistas, representantes de 65 instituições dedicadas à educação musical, artes musicais e formação de professores de música da América Latina.

conhecimento e baseia-se no desenvolvimento por competências e na avaliação entendida como medição. Ainda nas palavras desses autores:

Otro problema con el currículo por competencias para la educación musical es que la naturaleza de este diseño curricular difiere de la del hecho artístico. Es decir, un enfoque analítico y mensurable es difícilmente aplicable a un contenido cuya esencia artística y estética es más bien global y, desde luego, difícil, por no decir imposible, de medir. Esta contradicción se está reproduciendo en la mayoría de los currículos nacionales (ARÓSTEGUI et al., 2015, p. 27).

Enquanto aludidas reformas são instauradas, grande parte dos professores de música continua a pensar no ensino de música *porque é muito importante* [grifos dos autores] e acreditar na ideia da arte pela arte, quer dizer, uma arte neutra e independente do contexto social em que se passa o feito artístico (ARÓSTEGUI et al., 2015). Em suas palavras,

[...] la educación musical debería dar otra respuesta a esta reducción de la música en la enseñanza, pues la actual visión romántica que aún mantenemos de creemos más músicos y artistas que maestros, asumiendo una concepción del arte presuntamente neutral, está muy lejos de dar respuesta a los retos que tenemos que afrontar en este Siglo XXI (ARÓSTEGUI et al., 2015, p. 26).

Os autores alertam que os docentes têm que reconhecer as circunstâncias sociais e políticas que vão emparelhadas ao ato de ensinar e aprender. A formação inicial muitas vezes falha na compreensão dessa vertente política inerente à educação. Na opinião desses autores:

Las acciones políticas que podemos ofrecer a nuestro profesorado en formación están tanto en conocer las legislaciones y luchar por su modificación como en la utilización de metodologías de enseñanza de la música que permitan adquirir una visión política de los aprendizajes musicales a través de, por ejemplo, prácticas narrativas que cuestionen los supuestos previos de nuestros maestros y maestras en formación. [...] Tenemos que formar para la economía, sin duda, pero también la ciudadanía, y aquí es donde entra lo ético y lo estético, además de lo que el arte pueda capacitar para la innovación y la creatividad que demanda la economía del conocimiento (ARÓSTEGUI et al., 2015, p. 31-32).

Para Queiroz e Penna (2012), é necessária a inserção de professores no âmbito das políticas educacionais, para que o ensino de música possa se estabelecer nos currículos escolares. “Além de uma legitimação epistêmica, metodológica e

formativa, precisamos de uma legitimação política, se almejamos sedimentar a música como um componente curricular relevante” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 93).

Vincenzi (2015) acredita que, para se modificar a formação de professores de música, deve-se promover mudanças nas instituições formadoras a partir das pessoas envolvidas diretamente com o trabalho: professores, diretores e não docentes. É fundamental também redesenhar a formação docente dentro do sistema educacional, vinculando-se à realidade dos alunos, dos docentes e das pessoas em geral. Gainza (2013) destaca a necessidade de haver uma sólida preparação musical e pedagógica para os futuros professores, para que eles sejam capazes de escolher e decidir, além de ser flexíveis e criativos, assegurando a humanização da pedagogia musical.

Entre os anos de 2004 e 2007, desenvolveu-se uma pesquisa sobre a formação de professores de música em países latino-americanos, com o objetivo de se compreenderem as condições, causas e formas de construção do conhecimento musical e educativo dos futuros docentes (ARÓSTEGUI, 2010). Depreendeu-se que coexistem três modelos de formação de professores de música, sendo as ênfases em música, pedagogia ou artes, o que acarreta, além de formações muito diferenciadas, a existência de diversas nomenclaturas para os cursos em questão (MATEIRO, 2010). O estudo levanta, também, um antigo debate sobre quem deve lecionar no ensino obrigatório, se o professor generalista (chamado *maestro*) ou o professor especialista (ARÓSTEGUI, 2010).

No âmbito das metodologias de ensino, Gainza (2015) traz uma discussão sobre a atual convivência de tendências opostas, o que vai afetar as práticas docentes e o ensino musical nas escolas. Ela afirma que, atualmente, no campo da música, convivem as pedagogias ativas do século XX, os enfoques teóricos do tradicionalismo do século XIX e as abordagens cognitivistas típicas do neoliberalismo e da globalização. Há uma multiplicidade de cursos e oficinas pedagógicas nos quais predominam as técnicas grupais e as práticas orais de transmissão direta. Encontram-se presentes também diversos recursos tecnológicos e materiais didáticos em que se privilegiam as atividades lúdicas. Gainza afirma, então, que é possível depreender características comuns nesse panorama variado: “*más tocar y moverse que cantar, más conjuntos instrumentales que coros, más percusión que melodía, más entretenimiento que reflexión*” (GAINZA, 2015, p. 91). Segundo a autora, no que concerne à docência, especialmente, na educação pública, tal diversidade não

expressa riqueza, mas “um estado de confusão” que gera uma desorientação nos professores pouco experientes. Gainza entende que:

La falta de proyectos concretos por parte de quienes deberían liderar una necesaria transformación pedagógica, unida a la precaria capacitación profesional de los docentes es, probablemente, el motivo que impide a unos y a otros captar la riqueza y complejidad de la música en tanto construcción cultural y bucear con mayor profundidad en la naturaleza del vínculo humano con ésta (GAINZA, 2015, p. 91).

Pode-se verificar uma fragmentação entre o conhecimento e a *praxis* musical, visto que a ênfase no lúdico – como reação ao racionalismo neoliberal – tem monopolizado o ensino musical, nas últimas décadas. Para Gainza (2015), um enfoque educativo deve basear-se na “*integración natural y funcional del hacer, del sentir y del pensar*” (p. 94). “*El desafío consiste hoy, pues en enseñar música haciendo música, compartiendo música, interactuando con la música. Es decir, de una manera participativa, con **conciencia y creatividad***” (GAINZA, 2015, p. 100) [grifos da autora].

Para o FLADEM (Fórum Latino-americano de Educação Musical), é importante que: i) as instituições encarregadas da administração e aplicação das políticas públicas educativas dos distintos países latino-americanos revejam o lugar que ocupam as artes no sistema educacional e, particularmente, a educação musical, dando-lhe visibilidade; ii) se aprofundem os estudos comparativos e críticos das políticas educacionais, visando estabelecer as bases a partir dos contextos de cada país, valorizando o pensamento pedagógico latino-americano; iii) a formação dos professores de música seja considerada prioritária e em igualdade de condições a de outros professores, e; iv) a música dentro do sistema escolar seja tomada como uma necessidade e direito básico dos estudantes, como elemento fundamental e integral na formação de crianças e jovens (BATRES; FLADEM, 2016).

A partir das reflexões apresentadas pelos diversos autores que estudam a educação musical e a formação de professores na América Latina, entende-se que essa área, assim como a educação, em geral, foi afetada pelas políticas neoliberais. O ensino de música na educação básica tem perdido seu valor, apesar de ser imputada aos professores a responsabilidade por uma formação cidadã. A falta de conscientização de alguns docentes e futuros docentes sobre o papel político da arte e da música na educação é um fator que pode contribuir para o enfraquecimento da educação musical escolar. Da mesma maneira, a opção por adotar estratégias

metodológicas que priorizam o fazer musical em detrimento da reflexão sobre o fazer também impactam a qualidade do ensino de música. As propostas de formação de professores de música nos países latino-americanos apoiam-se nas áreas de música, pedagogia e arte, sendo que essa diversidade traz consequências tanto para a formação docente quanto para os egressos. Tais modelos não contribuem para a formação profissional do professor de música, pois faltam, ao primeiro, os conhecimentos pedagógicos, didáticos e contextuais e ao segundo, os conhecimentos musicais suficientes para se trabalhar a música na sua totalidade. No terceiro, o mais frágil de todos, são escassos tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os musicais.

Considero importante registrar neste trabalho algumas instituições latino-americanas que têm pesquisado, difundido e promovido a educação musical por meio de cursos, concertos didáticos, seminários e investigações, contribuindo, direta ou indiretamente, para a formação de professores de música. Por isso, destaquei algumas, dentre as que atuam na Argentina.

A ISME – *International Society of Music Education* – foi criada em 1953 durante uma conferência convocada pela UNESCO visando “estimular a educação musical como parte integrante da educação geral”⁵⁹. Ela representa uma rede internacional, interdisciplinar e intercultural, tem membros de mais de oitenta países e conta com ajuda de patrocinadores. A ISME procura fomentar o diálogo e a cooperação entre os educadores musicais e acredita no respeito à diversidade da música no mundo e na importância do acesso a oportunidades para o desenvolvimento de habilidades musicais das pessoas. De dois em dois anos, a ISME promove sua Conferência Mundial de Educação Musical, sempre em um lugar diferente, buscando “refletir melhor a participação multicultural da sociedade em todo o mundo” (idem). Dentre suas principais publicações está o *International Journal of Music Education* (IJME). São suas afiliadas, na América Latina, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a *Asociación de Docentes de Música* (ADOMU), na Argentina. A Sociedade também apoia projetos e pessoas que investem na melhoria do acesso a uma educação musical de alta qualidade para grupos menos favorecidos.

A ADOMU – *Asociación de Docentes de Música* – fundada em 1955, é representante da ISME na Argentina e tem como principal finalidade promover a

⁵⁹ Disponível em: <https://www.isme.org/about>. Acesso em: 03/10/2018.

educação musical em todos os âmbitos em que é ensinada. Organiza congressos, concertos didáticos, jornadas, seminários, cursos presenciais, semipresenciais e a distância, e dá assessoramento pedagógico. Dentre suas ações, destaca-se a participação na redação do *Estatuto del Docente (Ley 14473)* e em comissões para atualização de programas de ensino das escolas básicas⁶⁰.

A SADEM – *Sociedad Argentina de Educación Musical* – foi criada em 1965, como uma ramificação da ISME. Apesar de terem propósitos similares, ADOMU e SADEM nunca se fundiram, mas ambas conseguiram “*generar un movimiento de actualización docente que se concretó, sobre todo, en la divulgación de los distintos métodos que, para la enseñanza escolar de la música, han ido apareciendo y difundiéndose en el mundo*” (FREGA, 1994, p. 4-5).

O FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical – é uma instituição privada e independente, composta por educadores musicais de dezesseis países⁶¹, que visa ao fortalecimento da educação musical latino-americana. Sua criação, em 1995, foi uma resposta à imposição de modelos e valores culturais decorrentes do neoliberalismo e da globalização, reagindo à dominação de pressupostos pedagógicos eurocêntricos e/ou norte-americanos que determinaram e continuam interferindo nas concepções e percursos da educação musical na América Latina” (BRITO, 2012). Para essa instituição,

[...] *al Foro le ha preocupado esencialmente desarrollar, mediante acciones concretas, una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y de establecer una red profesional solidaria y operativa que reúna a los educadores musicales a través del continente latino-americano*⁶².

Os princípios do FLADEM “trazem a Educação Musical como um direito do ser humano, detentora de elementos culturais latino-americanos, representante das diversas identidades locais e da identidade do povo latino-americano como um todo”. Um de seus objetivos é “lutar para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educativos dos países do continente”⁶³. O FLADEM realiza seminários

⁶⁰ Disponível em: <http://www.musicaclasicaargentina.com/adomu/inicio.html>. Acesso em: 09/10/2018.

⁶¹ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-janeiro>. Acesso em 09/10/2018).

⁶² Disponível em: <http://www.fladem.info/custom.html>. Acesso em: 09/10/2018.

⁶³ Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/historia>. Acesso em: 04/10/2018.

internacionais, anualmente, e seminários nacionais e cursos, que acontecem nos países integrantes do Fórum.

A SaCCoM – *Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música* – foi fundada no ano 2000, tendo músicos, docentes e investigadores de diversas instituições do país como seus integrantes. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento da pesquisa científica e artística no campo da música, buscando a cooperação entre seus membros e a difusão do conhecimento no meio educacional e público. Ela investe na pesquisa teórica, experimental e aplicada nas ciências cognitivas da música, fomentando suas aplicações práticas e contribuindo para a formação de recursos humanos na pesquisa científica. A Revista *Epistemus* é uma publicação da SaCCoM que trata do conhecimento musical em geral com ênfase no estudo da experiência musical, a partir de uma perspectiva multidisciplinar e internacional⁶⁴.

Destaco dois movimentos da canção infantil na América Latina – MOCILyC (Movimiento da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha) e MOMUSI (*Movimiento de Música para Niños*) – que têm divulgado a música produzida na região por meio de concertos didáticos, encontros, oficinas para professores e pais, dentre outros. O MOCILyC foi criado em 1994 e reúne artistas, educadores e adeptos que se preocupam com a qualidade da produção musical dirigida a crianças.

Neste sentido, toda a produção e promoção da participação da infância no fazer musical leva a gerar um amplo repertório de experiências e experimentações lúdicas e estéticas que possibilitem um crescimento como participantes diretos ou como espectadores, que esteja arraigado em suas tradições e seu vínculo com a contemporaneidade⁶⁵.

O MOMUSI, fundado em 1997, na Argentina, é constituído por mais de vinte grupos musicais que compõem, interpretam e difundem música para crianças.

*Con este fin, el MOMUSI realiza jornadas y talleres de capacitación para docentes y padres, además de desarrollar programas educativos para instituciones públicas y privadas presentados bajo el formato de ciclos de música. Organiza cada dos años el Encuentro Nacional de Música Infantil y participa en múltiples actividades que se desarrollan a nivel regional, nacional y latinoamericano.*⁶⁶

⁶⁴ Disponível em: <http://saccomm.org.ar/v2016/node/22>. Acesso em: 10/10/2018.

⁶⁵ Disponível em: <http://mocilyc.blogspot.com/>. Acesso em: 10/10/2018.

⁶⁶ Disponível em: <http://momusicba.blogspot.com/>. Acesso em: 10/10/2018.

As ações promovidas por instituições dessa natureza colaboram na formação de professores, pois oferecem oportunidades de ampliação de conhecimentos e experiências musicais que muitas vezes não acontecem dentro das salas de aulas nas instituições formadoras. Possibilitam também o contato com pessoas de outros países e com a diversidade da produção musical, além de serem, potencialmente, um espaço para a atuação de egressos dos cursos de formação docente em música.

4.2 Produção acadêmica argentina sobre formação de professores de música

Para ter acesso à produção acadêmica argentina sobre a formação de professores de música, iniciei as buscas em repositórios digitais das universidades da Argentina, priorizando as instituições que oferecem cursos nas áreas de educação, humanidades e artes. Utilizei como principais descritores: *formación docente*, *formación de profesores*, *formación de profesores de música*, *profesores de música*, *profesorados en música*. Também recorri a Anais de seminários e congressos de instituições relacionadas à educação musical como FLADEM, SaCCoM, ADOMU e ABEM e solicitei informações a professores de música, que pudessem me indicar artigos e pesquisas sobre o tema.

Atualmente, a formação docente tem sido foco de preocupação e gerado pesquisas e políticas, visando a seu melhoramento (ALLIAUD; FEENEY, 2014). Os estudos sobre formação docente na Argentina têm abarcado, especialmente, as políticas educacionais, o que se justifica pelo predomínio das pesquisas no nível da política educativa ser um padrão da produção historiográfica latino-americana, comum na Argentina, conforme demonstra uma recente investigação (AISENSTEIN et al., 2017).

Aisenstein et al. (2017) realizaram um estado da arte⁶⁷ de pesquisas que trataram da formação inicial docente na Argentina, compreendendo o período entre 1860 e 1990⁶⁸, com o objetivo de identificar, analisar e sistematizar a produção. O

⁶⁷ Antes do trabalho de Aisenstein et. al. (2017) foram encontrados apenas dois estados da arte sobre formação inicial docente: o de Messina (1999) que identifica e sistematiza as investigações em formação inicial e continuada na América Latina produzidas a partir de 1990; e a de Brugaletta (2012) que identifica e sistematiza estudos históricos sobre o normalismo, entendido como projeto político educacional e pedagógico surgido no final do século XIX na Argentina (AISENSTEIN et al., 2017, p. 137).

⁶⁸ Segundo AISENSTEIN et al. (2017), “*El comienzo del período de estudio fue colocado en el año de 1860 por ser el momento en el cual comienza la organización del sistema formador de docentes y del*

corpus da investigação contou com 82 pesquisas, sendo 43% em formato de palestras, 24% artigos em revistas, 16% livros, 12% capítulos de livros e 5% teses. Os temas analisados configuraram nove categorias de análise e os resultados apontaram para a concentração de investigações sobre análise das políticas de formação, em especial as etapas de criação e consolidação dos níveis primário (1869-1910 e 1910-1930) e médio (1904-1930 e 1930-1955), e a invisibilidade de aspectos como as ideias pedagógicas e as práticas educativas. 51% dos trabalhos fizeram uma análise macropolítica, 27% estudaram as ideias pedagógicas e 22%, as práticas educativas. Apenas 6% dos trabalhos trataram da história da formação inicial docente em disciplinas distintas – incluindo a Arte – fato explicado pela maioria dos estudos centrar-se nas políticas educacionais e nas instituições formadoras mais do que nas características próprias e nas diferenças da formação em cada especialidade. Isso também pode justificar-se porque alunos e professores especialistas das disciplinas, que teriam interesse na temática, nem sempre têm formação pedagógica ou histórica para se dedicarem à pesquisa educacional. Os autores sugerem que novas pesquisas explorem temas como história do componente prático na formação docente, características dos formadores de docentes e outras questões que sejam forjadas a partir das necessidades educativas atuais.

Segundo Aisenstein et al. (2017), a partir da preocupação com a dificuldade do sistema educacional nacional em oferecer uma educação de qualidade para todos, especialistas apontaram para a necessidade de realizar reformas na formação docente, tomando como pressuposto o papel-chave que o professor tem no processo educativo. Entretanto, as reformas das duas últimas décadas não conseguiram ser executadas de forma completa nem uniforme. Assim sendo, o estudo realizado pelos autores apoiou-se na convicção de que *“solo conociendo el proceso histórico de desarrollo de la formación inicial docente en Argentina es posible aprehender su complejidad y ensayar políticas de intervención en la realidad contemporánea que no estén destinadas al fracaso”* (p. 135).

Sánchez (2000) e Gorostiaga (2014) afirmam que a produção de conhecimento na Argentina tem crescido por meio do aumento de publicações sobre educação, da participação de trabalhos nos principais congressos e do surgimento e consolidação de grupos de pesquisa nas universidades públicas e privadas. Entretanto, ainda há

sistema educativo nacional. El período se cierra en la década del 1990 por la transformación profunda que experimentó el sistema de formación inicial docente” (p. 140).

uma escassez de trabalhos que tratem da formação de professores de música no país, porquanto a ênfase recai sobre as políticas educacionais, como já foi mencionado. Para a revisão de literatura desta pesquisa, consultei repositórios digitais de universidades argentinas, como também revistas, livros e outras publicações. Foram localizados poucos trabalhos, que destaco nesta seção.

Frega (1994), em sua tese de doutorado, apresenta um breve histórico do ensino de música e da formação de professores de música na Argentina. A autora relata que o canto coral esteve presente nas escolas desde a época da independência e tinha objetivos funcionais. A partir da *Ley nº 1420*, de 1884, a música passa a ocupar um lugar na organização escolar, havendo docentes especializados nas escolas primárias. Nos departamentos de aplicação das escolas normais, exercitavam-se práticas docentes de música. Os professores de música, formados geralmente em classes particulares ou em academias musicais, sustentaram com maior ou menor eficiência o ensino de música no sistema educacional argentino.

De acordo com Frega (1994), na primeira metade do século XX, a presença de coros era notada nas celebrações de cunho patriótico, especialmente nas escolas normais e nacionais. Na escola primária, o repertório diversificava-se, incluindo canções de autores argentinos do movimento nacionalista. Com a criação do Conservatório Nacional de Música, em 1924, e de Escolas Universitárias de Música em Tucumán, Mendoza, Santa Fé e outras, inicia-se a preparação acadêmica estatal de nível terciário. A autora afirma que “[...] *También fueron fundados conservatorios provinciales y municipales para abastecer las demandas del interés de la población y las necesidades surgidas de la ampliación del sistema general de educación*” (FREGA, 1994, p. 3). Nessa época, desenvolve-se uma forte corrente de educação musical, apoiada pela ADOMU, ISME e SADEM, instituições que tinham como um de seus objetivos facilitar o aperfeiçoamento de docentes nessa especialidade. Destaca-se também a *Ley 14.473/58*, denominada *Estatuto del Docente*, que regulou a carreira docente desde o início, com base em concursos e pontuação para os títulos e certificados de cursos. Frega (1994) considera que, apesar dos problemas gerados por tais normativas, percebeu-se, nesse período, uma movimentação dos docentes em busca de atualização em todas as áreas, inclusive na de música.

Sánchez (2000) estudou a estrutura do sistema educacional e a formação do músico profissional e do educador musical na Argentina, mostrando as possíveis transformações na educação musical com a instalação da reforma educativa em fins

dos anos de 1990. A autora apresentou um panorama da educação musical no país, abarcando tanto o ensino musical nas escolas básicas quanto nos conservatórios de música. A respeito da formação de professores de música na Argentina, expõe que o regime conservatorial de nível terciário é predominante quantitativamente em relação ao sistema universitário, sendo, portanto, a maioria das instituições da Capital Federal e do interior do país, de nível superior não universitário. Nas palavras dessa autora:

Como contrapartida a este grupo compuesto por una escasa docena de instituciones universitarias, existen más de ochenta establecimientos de nivel terciario dedicados a la enseñanza de la música, de los cuales aproximadamente treinta corresponden a Capital Federal y provincia de Buenos Aires (SÁNCHEZ, 2000, p. 21-22).

Nesta tese, foi possível verificar que a oferta de cursos de formação de professores de música está concentrada em instituições não universitárias e em uma determinada região do país, como será apresentado, posteriormente.

Costa e Leguizamón (2000) desenvolveram uma investigação sobre os cursos de educação musical de três universidades nacionais argentinas – de *La Plata*, *Córdoba* e *San Juan* – para identificar fatores que contribuam para melhorar a situação da graduação universitária àquela época. Um dos objetivos da pesquisa foi analisar os desenhos curriculares dos cursos escolhidos, estabelecendo classificações relacionadas às disciplinas que os compõem e às especificações das áreas contempladas, com foco na adequação das mudanças que se produziram no sistema educativo.

Em pesquisa realizada na Universidade Nacional de Córdoba, Sarmiento e Rivarola (2010) investigaram as tradições e perspectivas que subjazem na formação inicial e continuada dos professores de música e artes visuais. Por meio de análise das estruturas curriculares dos cursos de *profesorado*, as pesquisadoras aprofundaram-se nos processos históricos da *Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* que oferece tais carreiras e realizaram entrevistas para ouvir os docentes egressos da primeira coorte dos programas de *Postitulación Docente en Educación Musical* (1998-1999). Como resultados, elas destacaram que a formação docente se constitui um campo complexo em que se entrelaçam tradições, instituições, sujeitos, saberes e formas de fazer, sendo necessário partir das origens das instituições e de seus processos históricos para dar conta de compreender alguns aspectos dessa trama. Esse relato atentou-me para a

importância de se valorizar as trajetórias de cada escola para que se pudesse compreender mais profundamente os contextos e características de cada uma delas nos dias de hoje.

Malbrán (2011) publicou um capítulo de livro que traz as principais reflexões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre o currículo para formação de professores de música da *Universidad Nacional de La Plata*. O projeto do curso, elaborado em 1985, na era pós-ditatorial em que a democracia trouxe uma significativa mudança nos valores na Argentina, passou por reformas entre 1994 e o ano 2000. O currículo original considerou o lugar a música como um desenvolvimento humano integrado e a ênfase foi dada a uma formação especializada que considerasse os diferentes contextos e níveis de ensino. As principais mudanças ocorridas foram relatadas e a autora alerta que os currículos devem diferenciar um professor com alguma formação musical de um músico que também foi formado como pedagogo. “O segundo é um músico capaz de ensinar em todos os níveis de ensino. A duração dos estudos e a qualificação final devem ser diferentes. Essa distinção aponta o tipo de currículo” (MALBRÁN, 2011, p. 108)⁶⁹. Nesse sentido, as duas propostas ainda mantêm a cisão entre a formação do professor e a formação do músico.

Em 2015, a *Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata* publicou uma coletânea⁷⁰ composta de artigos de professores de disciplinas pedagógicas na área de música e de trabalhos de alunos de *Profesorado*, objetivando o intercâmbio de experiências dos docentes e a formalização das apresentações dos trabalhos dos estudantes. Os artigos tratam dos problemas e desafios do ensino de música na educação obrigatória e específica, tais como: estratégias pedagógicas que se desenvolvem em disciplinas didáticas para o ensino das artes (ÁLVAREZ, 2015); análise e problematização do modo como professores e alunos pensam a música, a cultura e o outro, visando a uma perspectiva crítica na pedagogia musical (CARABETTA, 2015); análise de planos de ação sobre as dimensões institucional, pedagógica e comunitária de uma escola de arte popular (HUIDOBRO, 2015); trajetória da música popular na universidade (CEDEÑO et al., 2015); representações

⁶⁹ “The second is a musician able to teach in all educational levels. The length of the studies and the final qualification must be different. This distinction points the kind of the curriculum [...]” (MALBRÁN, 2011, p. 108).

⁷⁰ Ver Mardones (2015). Disponível em:

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ensenanza%20musical.pdf>. Acesso em 06/07/2019.

sociais nas aulas de música (CÁNEPPA et al., 2015; ACUÑA et al., 2015); uso de tecnologias nas aulas de música (LLARGUÉS et al., 2015; ALARCÓN et al., 2015; VARGAS et al., 2015); e influências das leis na inclusão educativa e na educação musical na escola obrigatória (CARBALLO et al., 2015; BERTOLA et al., 2015). Evidenciam-se nos textos, a criticidade e uma visão mais politizada da educação musical em relação às demandas sociais e aos contextos em que ela se dá.

Orengo (2015, 2017) reflete sobre a necessidade de se repensar a formação e a função do professor de música que trabalha sob a influência das mudanças permanentes e das desigualdades sociais e econômicas, especialmente, quando se pensa na Educação Infantil. Ela propõe que se construa “*un perfil docente abierto y flexible sobre la base de una formación sólida, competente y continua*” (ORENGO, 2015, p. 340). Cabe destacar o livro *Experiencias musicales en el Nivel Inicial* que, apesar de não ter foco na formação docente, reúne diversos relatos de professores sobre atividades musicais desenvolvidas com crianças que podem contribuir na formação de novos professores. Como esclarece Akoschky (2017),

Las experiencias que aquí presentamos abren puertas que permiten acercarse al tejido didáctico, elaborado y probado, repetido y repensado por quienes las concretaron. Diferentes experiencias de docentes de música de niños pequeños de entre 3 y 5 años dan acceso a la intimidad del formato didáctico elegido: desmenuzan y desgajan los componentes haciendo que la planificación y la realización de una clase, o de una secuencia de actividades o de un proyecto didáctico, cobren vida (AKOSCHKY, 2017, p. 22).

Silva (2015) desenvolveu uma pesquisa na qual analisou os casos de dois alunos residentes durante os seus três meses de prática docente em uma escola. Considerou a interação pensamento-ação na seleção, elaboração e implementação dos recursos musicais em alunos que estão realizando residência pedagógica no *Profesorado Universitario en Educación Musical* da *Universidad Nacional de San Juan*, durante as aulas, e os problemas apresentados pelos residentes que levaram a processos reflexivos, buscando compreender a articulação entre o campo disciplinar e o campo pedagógico nas práticas pedagógicas. Foram consideradas três fases de ensino – Pré-ativa (planejamento, previsão de recursos e elaboração de recursos musicais); Interativa (realização da prática docente), e Pós-ativa (reflexão sobre o que ocorreu na aula).

Como conclusões, a autora destacou a importância da formação do professor de música desenvolver competências para “*el manejo de los contenidos específicos*

referentes al uso de la voz, la ejecución instrumental, la adaptación y creación de arreglos vocales-instrumentales, la conducción de las técnicas de dirección” (SILVA, 2015, p. 88). Além disso, foi registrado o confronto entre teoria e prática, a avaliação e o planejamento de novas estratégias a partir de uma reflexão pós-ativa. Silva afirma que a formação docente deve contribuir para o desenvolvimento da criticidade e de um pensamento flexível e criativo, para que o professor seja capaz de selecionar, elaborar e implementar arranjos em diferentes contextos; possa modificar seu planejamento de acordo com as respostas dos alunos e das dificuldades que surgirem; e tenha a capacidade de “*transformar lo difícil en posible*” (SILVA, 2015, p. 88).

A formação docente foi vista por um outro ângulo, o da Reitora de uma Escola Superior de Música, que propôs a seu grupo gestor e professores estudar e compreender as dinâmicas da própria instituição. O ponto inicial foi “*pensar la educación formal y las prácticas docentes en términos de ‘violencia simbólica’, problematizando cómo se mira/identifica/comprende interpreta clasifica/nombra a los estudiantes*” (CORONEL, 2016, p. 134). Buscou-se ter um olhar a partir de perspectiva “outra”, questionando-se sobre as possibilidades de pensar as práticas educativas e a formação docente de um lugar distinto. Foram analisadas histórias de formação de estudantes e professores de música, revendo, sob essa nova perspectiva, “[...] *si existe relación entre historias de vida y configuración de identidades de ser profesores de arte en música, o en qué medida las biografías singulares expresan y traducen identificaciones colectivas [...]*” (idem, p. 134). Uma das evidências foi de que há uma tensão permanente entre a subjetividade artista-músico e a escolha pela formação docente.

As duas publicações mais densas, encontradas sobre formação de professores de música na Argentina, foram as escritas por Carabetta (2008; 2014), nas quais a autora descreve pesquisas realizadas sobre o tema. Em *Sonidos y silencios* (2008), Carabetta analisa a formação de professores de música, tomando os conservatórios – que historicamente focam no ensino da *performance* musical – como instituições-chave, por serem os principais responsáveis pela preparação de docentes para lecionarem nas escolas básicas argentinas. A investigação focou em um caso empírico de um dos dezoito conservatórios de música da província de Buenos Aires, a fim de identificar o modelo cultural que fundamenta a formação de professores. Para isso, consideraram-se quatro pontos: a seleção/exclusão de conhecimentos

escolhidos pela instituição para a formação docente (que especificaria o arbitrário cultural); o discurso de professores (de disciplinas especialmente selecionadas) sobre a percepção do que ensinam; o discurso de alunos e sua percepção sobre o que estavam aprendendo e sobre uma possível fronteira estabelecida pelo conservatório entre música clássica e música popular e, finalmente, a inferência do grau de naturalização do arbitrário cultural, o *habitus* dos alunos do conservatório, futuros professores de música. A autora conclui que “*el arbitrario cultural obstaculiza la posibilidad de construir un rol docente comprometido con la diversidad cultural, con una postura dialógica y, por lo tanto, con una educación democrática [...]*” (CARABETTA, 2008, p. 145). Isso reflete nas escolhas pedagógicas dos professores, perpetuando o eurocentrismo no repertório utilizado e nas práticas musicais.

Em seu outro livro *Ruidos en la educación musical*, Carabetta (2014) parte da afirmação de que a educação musical nas escolas atravessa uma forte crise e busca respostas para explicar esse fato. A pesquisadora analisou o modelo dominante de formação de professores presente nos conservatórios de música, explorando a possibilidade de haver tensões ou distâncias entre as experiências musicais que carregam o conceito de música legitimada e as experiências musicais cotidianas das crianças e jovens nas escolas. A partir de entrevistas com professores e alunos de três níveis diferentes (básico, 1º e 4º anos de formação docente) de um conservatório de música, da aplicação de questionários em alunos de escolas básicas, e da análise de programas de disciplinas e dos *Diseños Curriculares*, a autora estabeleceu relações de continuidades e descontinuidades entre a formação dos professores e o que se espera em sua prática docente nas escolas.

A escassa produção acadêmica sobre formação de professores de música na Argentina foi uma surpresa para mim, pois esperava encontrar muitos estudos e registros a respeito do tema. Diante dessa ausência, ouvi de alguns de meus entrevistados estes depoimentos a confirmarem minha observação:

G⁷¹: Bien, yo tengo una duda. Procuré, mucho, artículos y escritos acerca de formación docente en música en Argentina, y...

Nilce: No hay.

G: Yo entré a todos los sites, de todas las universidades de Argentina... donde había música, yo entré, busqué publicaciones en repositorios digitales, no, no, no vi nada.

⁷¹ Utilizarei a letra G para indicar as minhas falas enquanto entrevistadora na coleta de dados desta pesquisa.

Nilce: No. Está bien, hay libros, hay algunos libros de Educación musical de la década de hace, de la época anterior...

G: Pero de formación docente en música...

Nilce: No. Hay en INFOD; ¿entraste en el INFOD? Fijate, ahí en el INFOD puede haber algunos materiales. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

G: Yo no encontré muchas publicaciones acerca de investigaciones de formación docente en música en Argentina. Casi nada...

Otón: Bueno... Ese es uno de los temas. Eso es lo que decimos. Hay que escribir. Hay que escribir porque hay mucha gente que... te cuento que yo también estoy investigando, yo estoy haciendo también, el doctorado en educación artística, y tengo libros y libros y libros, e investigaciones todas de artes visuales, muy pocas de música [...] paradójicamente los pocos libros que hay, las pocas ediciones que hay de investigaciones en educación de música, de didáctica de la música, son investigaciones de tipo cognitivista de la Universidad de La Plata que toma como modelo los modelos anglosajones de investigación cognitivista [...] y los que no son de ese cohorte de investigación, por ejemplo, me llama la atención, libros por editoriales españolas muy importantes dedicados a la música, siguen con propuestas pedagógicas basadas en Dalcroze, Orff, Kodály, 1930, 1940, 1950 [...]. Si hay proyectos y se están haciendo reflexiones, aparecen reflexiones pedagógico didácticas, pero casualmente hay poco escrito sobre eso. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

G: Yo procuré, mucho, textos, artículos acerca de formación docente, acá, pero yo no encontré casi nada. ¿La producción es poca de formación de profesores de música en Argentina?

Eleno: Ah, no... No hay casi nada. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

Pode-se verificar que há poucas publicações relacionadas com a formação de professores de música na Argentina, o que pode ser justificado pela grande concentração de *Profesorados en Música* em instituições não universitárias, cuja ênfase encontra-se no ensino e na extensão, e não na pesquisa.

4.3 A educação artística e o ensino de música no sistema educacional argentino

A educação artística está inserida no *Sistema Educativo Nacional* argentino como uma das oito modalidades⁷² ofertadas.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar

⁷² Modalidades previstas no artigo 17 da *Ley de Educación Nacional 26.206/06*: Educação Artística, Educação Técnico-profissional, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilingue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade, e Educação Domiciliar e Hospitalar (ARGENTINA, 2006).

respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (ARGENTINA, 2006, p. 3).

O artigo 40, da Lei nº 26.206, explicita o valor da educação artística na formação dos sujeitos:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación (ARGENTINA, 2006, p. 13).

A educação artística compreende a formação em distintas linguagens artísticas para crianças e adolescentes, em todos os níveis e modalidades (pelo menos duas disciplinas artísticas durante a escolaridade obrigatória); a modalidade artística orientada para a formação específica de Nível Secundário (os alunos que optarem pela modalidade artística terão formação específica em música, dança, artes visuais, plástica, teatro); e a formação artística ensinada pelos institutos de educação superior nos professorados das diversas linguagens artísticas e nas carreiras artísticas específicas, como se vê na *Ley de Educación Nacional* de 2006:

ARTÍCULO 39.- *La Educación Artística comprende:*

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.*
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.*
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas (ARGENTINA, 2006, p. 8).*

A música, portanto, é uma das linguagens artísticas previstas para a formação dentro dos três segmentos apontados. Na Educação Inicial, Primária e no Ciclo Básico da Educação Secundária, a música figura entre as modalidades da educação artística, mas tem objetivos e conteúdos próprios, explicitados em documentos oficiais como, por exemplo, a *Resolución 141/2011*, que aprovou os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Secundaria* nas áreas de educação artística, educação física, educação tecnológica e formação ética e cidadã. O ANEXO II trata da educação

artística e, na seção dedicada à música, encontram-se dois eixos: um trata da relação entre as práticas musicais e seu contexto; outro, da relação das práticas musicais e sua produção (ARGENTINA, 2011b).

No Ciclo Orientado, dentro da Educação Secundária, a educação artística, incluindo a música, tem-se como objetivos: a participação ativa e autônoma em práticas artísticas; o desenvolvimento de estratégias que permitam a interpretação de manifestações artísticas atuais dentro de uma perspectiva crítica; a participação em produções artísticas de caráter grupal; a abordagem de problemáticas específicas do campo artístico em relação ao mundo do trabalho; e a discussão sobre os novos modos de produção, circulação e construção de aprendizagens definidos pelas tecnologias digitais. Nesse ciclo, aprofundam-se os conhecimentos de música, especialmente no que se refere à interpretação vocal e instrumental, bem como aos processos de improvisação, composição e produção de arranjos musicais (ARGENTINA, 2012e).

No terceiro segmento, tem-se a formação em educação artística em nível superior, preparando profissionais para a docência ou para as carreiras artísticas. Quanto à formação de professores, os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (ARGENTINA, 2007a) preveem que:

- a) A modalidade de educação artística constitua-se em uma oferta de carreira específica de formação docente, tendo desenho curricular específico;
- b) Nos *Profesorados*, seja preservada a formação da referida especificidade de cada uma das linguagens artísticas;
- c) Nos *Profesorados* que formam o professor para lecionar em mais de um nível educativo, como algumas linguagens da educação artística, inclua-se, pelo menos, uma didática específica de cada nível de ensino ou modalidade, para a qual o docente está sendo formado, podendo até haver uma revisão na carga horária total do curso;
- d) Cada jurisdição atenda, de maneira conveniente, os requisitos de ingresso dos estudantes;
- e) Inclua-se, pelo menos, uma unidade curricular que aborde a análise das culturas juvenis, cultura escolar e sociedade, e uma que se destine ao sujeito adulto;

- f) Dentro do campo da formação específica, os desenhos curriculares poderão considerar unidades curriculares comuns às distintas linguagens artísticas, mas a titulação final há de referir-se apenas a uma linguagem;
- g) A formação docente para a modalidade de educação artística dar-se-á em nível da Educação Superior, com duração de ao menos quatro anos, e proporcionará uma única titulação para o nível primário e secundário.

Como já foi mencionado, a formação docente na área de educação artística é específica para cada subárea, e a titulação do professor explicita claramente sua formação. Assim sendo, o título atribuído ao concluinte do *Profesorado en Música* é *Profesor de Música*. Constam, também, informações quanto ao nível ou modalidade para os quais se está habilitando – *Educación Artística; Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación Especial* – e a Orientação – *Orientación en...* (um só instrumento) (ARGENTINA, 2007a).

4.4 Diretrizes para as estruturas curriculares de formação docente na Argentina e seus impactos na formação de professores de música

Como visto anteriormente, o sistema de formação docente argentino é regulado pelas leis nacionais – *Ley de Educación Nacional* (2006) e *Ley Nacional de Educación Superior* (1995), acrescidas de leis de educação das distintas províncias, sendo que o Estado Nacional e as províncias representadas no *Consejo Federal de Educación*, regulam a política de formação docente (ALLIAUD; FEENEY, 2014). Consta no artigo 71 da LEN que:

[...] *La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as* (ARGENTINA, 2006, p. 15).

A *Ley de Educación Nacional* (ARGENTINA, 2006) estabelece dois ciclos para a formação docente inicial: o primeiro consiste em uma formação básica comum que foca nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão sobre a

realidade educativa. O segundo visa à formação especializada para o ensino dos conteúdos curriculares referentes a cada nível e modalidade. A mesma lei dispõe que as estruturas curriculares das instituições não universitárias formadoras de docentes devem ser estabelecidas respeitando-se os conteúdos básicos comuns, acordados no *Consejo Federal de Cultura y Educación*, tendo sua validade nacional reconhecida por instância determinada pelo Conselho (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

Dentro de um conjunto de medidas, aprovaram-se, em 2007, os *Lineamientos Curriculares Nacionales* (LCN) que têm por finalidade orientar a configuração das estruturas curriculares da formação de docentes para os diversos níveis e modalidades do sistema educacional argentino, regulando os cursos de formação docente tanto dos institutos superiores quanto das universidades.

A concretização dos *Lineamientos* dá-se nos níveis: nacional – que regula os modos de organização dos desenhos curriculares e da gestão do currículo; jurisdiccional – que define o desenho e desenvolvimento dos cursos de formação docente na província; e institucional – que define propostas e ações de realização local, levando em conta os contextos específicos. “*Considerando los distintos niveles de concreción del currículo enunciados, las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional*” (ARGENTINA, 2007).

A partir dessas diretrizes, cada jurisdição deve ter um só desenho curricular de formação docente de acordo com o nível para que formam. Dessa maneira, pretende-se assegurar níveis de formação e resultados equivalentes nas distintas jurisdições, permitindo a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento nacional dos títulos dos egressos. Consta no art. 24 da LEN, que os títulos e certificações de aperfeiçoamento e capacitação docente, expedidos por instituições de educação superior, oficiais ou privadas, reconhecidas, terão validade nacional e serão reconhecidos por todas as jurisdições (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

No caso das instituições não universitárias que formam professores de música, chegou-se a uma estrutura curricular básica em cada jurisdição, que deve ser adotada por todas as instituições. Nessas propostas formativas, há um espaço flexível para que cada instituição insira conteúdos e atividades mais adequados às suas realidades.

En la última transformación curricular se estableció que iba a haber solo un diseño curricular por cada jurisdicción, cada Provincia Argentina y la Ciudad de Buenos Aires en tanto Autónoma funciona, tiene la autonomía equivalente

a la de una provincia, así que hay un diseño curricular para todos los institutos de CABA que entre los de gestión estatal y los de gestión privada son, aproximadamente 7, después se habilitaron más privados y entonces se consensuó ese diseño curricular que... cuántas materias de la formación general, cuantas materias de la formación específica, cuanto de prácticas, se consensuó voto a voto en esas sesiones de deliberación. (Entrevista realizada con a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

[...] a partir del nuevo plan que es del 2011, tenemos la posibilidad afortunadamente, el plan estipula cierta currícula, ciertas materias obligatorias, no sé, los espacios de la práctica, las didácticas, fundamentos de la educación, historia de la música, psicología etc., que son obligatorias y nos da unas 128 horas en todo el plan de espacio de definición institucional que la escuela puede definir en que dar formaciones complementarias. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Em 2010, houve incorporação de todos os cursos formadores de docentes ao art. 43 da *LNES*, que contempla a regulação das profissões consideradas de interesse público pelo Estado⁷³. Nesse sentido, as universidades⁷⁴ também precisaram adequar seus programas de formação de professores – *las carreras de profesorado* – contemplando os conteúdos curriculares básicos e a carga horária da formação prática determinados pelo *Ministerio de Cultura y Educación* em acordo com o *Consejo de Universidades*, visando sua acreditação. Segundo Alliaud e Feeney (2014), as diretrizes universitárias progridem nos conteúdos mínimos para cada espaço de formação, sendo adotada a organização por disciplinas, exposta nos LCN.

Ocorreram avanços quanto à extensão dos cursos de formação inicial que, a partir dos *Lineamientos Curriculares*, passaram a ter quatro anos para todos os cursos de formação docente e caminharam na definição de uma proposta formativa “*orientada fundamentalmente hacia la práctica escolar docente sin descuidar los fundamentos generales ni los conocimientos específicos sobre las disciplinas y las problemáticas propias del nivel de enseñanza de desempeño*”⁷⁵ (ALLIAUD, 2013, p.

⁷³ “Artículo 43. Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas” (ARGENTINA, 1995, p. 15).

⁷⁴ “La normativa nacional alcanza también a las universidades, planteándose allí una controversia con la autonomía universitaria” (ALLIAUD; FEENEY, 2014, p. 128).

⁷⁵ “Artículo 23. Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará

205). Todos os *profesorados* universitários são unidisciplinares e a duração de vários deles ultrapassa a exigência mínima de quatro anos, com 2.600 horas, chegando a cinco anos, com 3.200 horas (ALLIAUD; FEENEY, 2014). Alliaud (2010) afirma que os *Lineamientos Curriculares* “*además de sentar las bases para garantizar la conformación de un ‘sistema formador’, estipula en cuatro años la duración mínima de las carreras docentes y prolonga los períodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias)*” (p. 24).

De acordo com uma entrevistada, a *Ley 26.206* promoveu a equiparação dos cursos de formação docente nas distintas jurisdições argentinas.

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, la 26.206, eh, el Consejo Federal de Educación que reúne a los Ministros de Educación de cada Jurisdicción tuvo que elaborar las resoluciones trabajando con expertos en Educación, eh... la descripción del funcionamiento de la carrera, eh, de... una estandarización en la formación docente a lo largo de todo el país, para que no sea el maestro de Jujuy una persona con una formación completamente asimétrica respecto del profesor de Córdoba, o de Tierra del Fuego eh, entonces, bueno, se legisló a través de las resoluciones de este Consejo y se estipuló que la formación de los docentes tiene una carga horaria mínima de 2.800 horas, lo cual da que en menos de 4 años no se puede hacer, eh esto fue progresivo, realmente. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Os *Planes de Estudio*, ou seja, as estruturas curriculares, passaram a organizar-se em torno de três campos de conhecimento, assim compreendidos:

- a) Formação geral: direcionada ao desenvolvimento da formação humanística, visa assegurar a compreensão dos fundamentos da profissão. Recomenda-se que a seleção e organização da formação geral sejam baseadas em enfoques disciplinares. Sugerem-se disciplinas como: *Historia social y política latinoamericana, Sociología de la educación, Filosofía, Historia de la educación argentina, Psicología Educacional, Pedagogía, Didáctica General, Nuevas Tecnologías Educativas, y Tecnologías de la Comunicación y la Información;*
- b) Formação específica: orientada ao estudo das disciplinas específicas para o ensino da especialidade para a qual se está formando, assim como para as características dos alunos (infância, adolescência, jovens, adultos), do sistema educacional, da especialidade ou da modalidade educativa. Esse

sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo” (ARGENTINA, 1995).

campo deverá oferecer uma disciplina ou campo disciplinar para o nível de educação secundária e educação artística, distintas disciplinas para o nível de educação inicial e primária, e educação especial;

- c) Formação na prática profissional: dirigida à aprendizagem das habilidades para atuação docente nas instituições do sistema educacional, por meio da incorporação progressiva em distintos contextos sociais e educacionais. Esse campo deve articular-se com os outros dois, constituindo-se um eixo integrador no desenho curricular. Os estágios (*prácticas profesionales docentes*) estão presentes desde o início da formação em atividades de campo (observação, participação e cooperação em escolas e comunidades com sistematização e análise das informações) e situações didáticas nas instituições formadoras (estudos de caso, análise de experiências) e vão tornando-se mais complexas até culminar na residência pedagógica integral (ARGENTINA, 2007a).

Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicada de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación (ARGENTINA, 2007a, p. 17-18).

Os três campos de conhecimento devem estar presentes nas estruturas curriculares de cada ano e integrarão os dois ciclos – Básico e Orientado – que constam na *Ley de Educación* (art. 75) como estruturas não sequenciais dos *Planes de Estudio*. O ciclo Básico será composto pelas unidades curriculares que forem comuns a todos os cursos de formação docente de uma jurisdição e o ciclo Orientado constará da parte curricular que classifica e diferencia a titulação.

La presencia de los campos de conocimientos y de los ciclos en los diseños curriculares no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En ese sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas (ARGENTINA, 2007a, p. 11).

O Quadro 6 apresenta a organização dos estudos para os cursos de formação de professores – *las carreras de profesorado* – nos *Institutos de Formación Docente* (instituições não universitárias) e nas universidades.

Quadro 6 – Organização dos estudos para propostas de formação de professores nos institutos de formación docente e nas universidades

QUESITOS	DESCRIPCIÓN
Ciclos	1º ciclo: Básico – parte curricular comum 2º ciclo: Orientado – parte curricular específica da titulação
Campos de Conhecimento (% da carga horária total)	Formação geral – 25% a 35% Formação específica – 50% a 60% Formação na prática profissional – 15% a 25%
Carga horária total mínima	2.600 (duas mil e seiscentas) horas/relógio
Duração (semanas por ano)	32 (trinta e duas)
Duração (anos)	04 (quatro)

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 1 traz a carga horária mínima para os cursos universitários de formação docente constando 2.900 horas/relógio para o *Profesorado de Educación Secundaria y Superior* e 2.600 horas/relógio para o *Profesorado de Educación Secundaria*, distribuídas por campos de formação.

Tabela 1 – Campos de formação e carga horária mínima para *Profesorados de Educación Secundaria e Educación Superior*

CAMPOS	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDÁRIA Y SUPERIOR (carga horaria mínima)	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDÁRIA (carga horaria mínima)
<i>Formación Disciplinar Específica</i>	1.800	1.600
<i>Formación General</i>	180	150
<i>Formación Pedagógica</i>	320	290
<i>Formación en la Práctica Profesional Docente</i>	400	360
<i>Horas de asignación libre (*)</i>	200	200
<i>Carga horaria total</i>	2.900 hs. reloj	2.600 hs. reloj

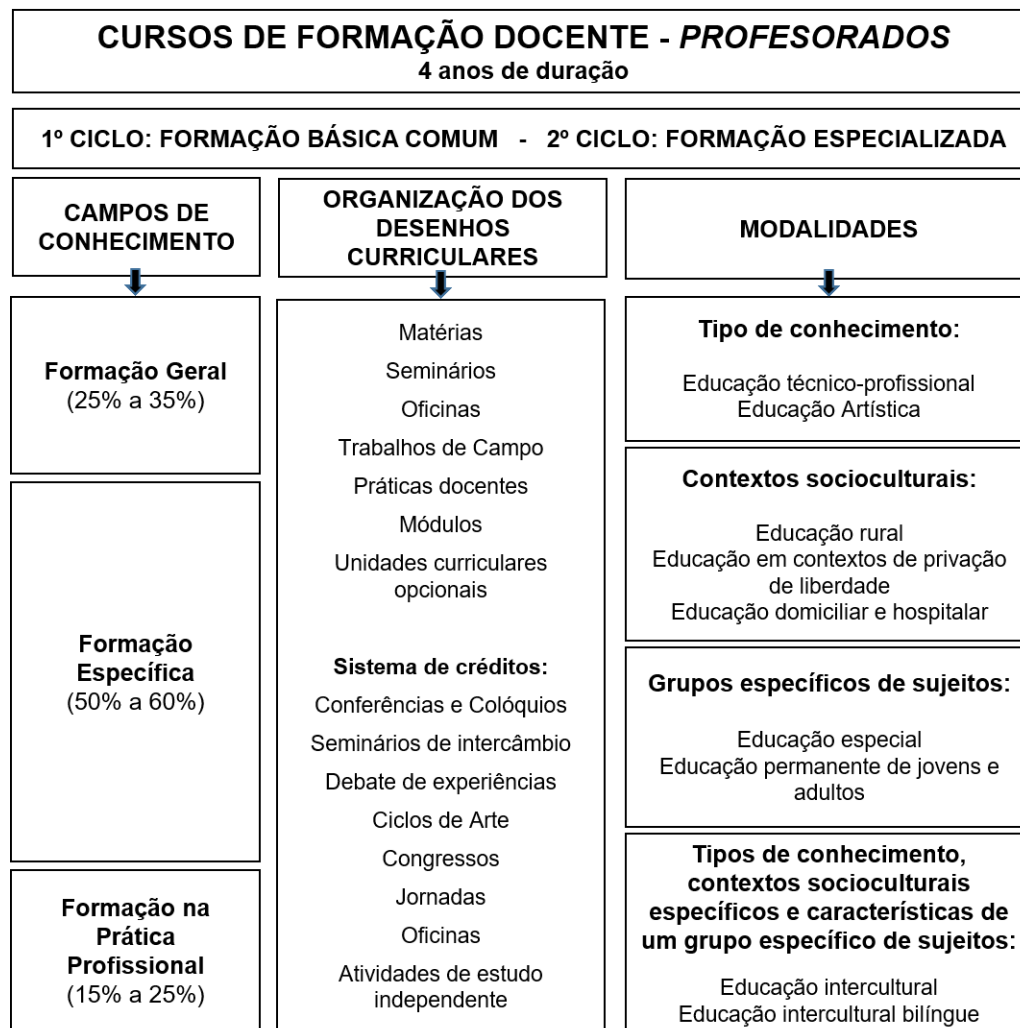
(*) Esta distribución contempla además 200 horas que podrán: a) Ser asignadas a uno o más campos por las comisiones disciplinarias específicas en los documentos que definan los estándares para la acreditación de cada carrera; b) Considerarse de asignación libre de acuerdo al criterio de cada institución. En este caso, los documentos por carrera deberán dejarlo así establecido.

Fonte: ARGENTINA, 2012d.

A Figura 2 mostra os principais elementos que compõem a organização curricular concebida para os cursos de formação docente na Argentina, a partir dos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a). Sob os dois ciclos de formação – Básica Comum e Especializada, encontram-se:

- a) Os três campos de conhecimento – Formação Geral, Formação Específica e Formação na Prática Profissional;
- b) A organização dos desenhos curriculares, que pode se dar por meio de matérias, seminários, oficinas, trabalhos de campo, práticas docentes etc.; e o sistema de créditos que considera seminários, congressos, jornadas, estudo independentes, dentre outros e;
- c) As oito modalidades de ensino, que são especificadas a partir de quatro categorias – tipo de conhecimento, contextos socioculturais, grupos específicos de sujeitos e uma categoria que engloba os três aspectos citados.

Figura 2 – Ciclos de formação, campos de conhecimento, organização dos desenhos curriculares e modalidades de ensino dos cursos de formação docente na Argentina



Fonte: Elaborada pela autora (Informações em ARGENTINA, 2007a).

Uma gestora entrevistada descreve os campos de formação a partir da Lei de 2006 e declara que houve impactos na preparação pedagógica dos estudantes de música.

Hay un campo de formación general, pedagogía, didáctica, etc., un campo de la formación específica en la disciplina que es el instrumento, la armonía, y un campo de la práctica docente, y cada uno de estos campos tiene estipulado un porcentaje con el cual pesa en el total. De manera que no suceda como hacíamos los conservatorios antes de, bueno, tenemos una materia de formación pedagógica, y todo lo demás es música, y esta cuestión de la formación pedagógica, no al final, en el último año, sino a lo largo de toda la carrera, esto es, son las condiciones legales para que, después, cada jurisdicción, acuerde su currículo. [...] en realidad desde la perspectiva de la didáctica musical hay una mejoría en cuanto a la consciencia del rol, sobre todo. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O relato de uma coordenadora explicita a delimitação de cada campo de conhecimento dentro do currículo.

Sí, el currículo está dividido que no es solo propio del Conservatorio sino que se hizo una gran reforma a nivel nacional, o sea, con la Ley de Educación Nacional de 2006 y después la creación, si no me equivoco, en el 2009/2010 del Instituto de Formación Nacional Docente, el INFOD, que lo habrás escuchado así, donde propició que la currículo estuviera dividida en 3 campos, que era uno de la Práctica General donde hay materias que cualquier profesorado que se dedique a nivel nacional de cualquier especialidad, tiene materias que son en común, como por ejemplo Pedagogía, Psicología de la Educación, Didáctica General, Historia de la Educación, Políticas Educativas, esos son materias que están en común y también lo que es la Educación Sexual Integral y la Educación por la Diversidad, que eso está en todos los profesorados. Después viene el de la Formación Específica, que ahí entra la música y no solo la música sino la especialidad en nuestro caso que es el conjunto instrumental y vocal y las materias que necesita, digamos ese conjunto instrumental para fortalecerse desde lo musical. [...] y después tenemos dos campos más importantes que también es de las Prácticas Pedagógicas y las Didácticas, ¿no? las Didácticas para contribuir en la preparación para cada una de las prácticas; Didáctica de Nivel Inicial y Primario, tiene sus prácticas en el Nivel Inicial en el primario y en el secundario, entonces cada didáctica tiene un recorte. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Apesar dos ganhos com a proposição dos campos de formação e suas respectivas porcentagens nos currículos, pode-se notar que as diretrizes para a estruturação dos currículos não conseguem equilibrar a oferta dos três campos, ficando a formação na prática profissional, ainda fragilizada.

Há recomendação expressa nos LCN (ARGENTINA, 2007a) para que os desenhos curriculares das jurisdições utilizem o sistema de créditos, caracterizado

pela “*relación entre la distribución del tempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades*” (p. 27). A intenção é flexibilizar os programas de formação a partir de diversas perspectivas: facilitar a certificação de unidades curriculares das quais o aluno já tenha conhecimento prévio; possibilitar a conclusão e aprovação de unidades curriculares em outras instituições, expandindo sua interação com outras áreas; permitir a inclusão de atividades menos escolarizadas, que ampliem as oportunidades culturais dos alunos, possam compensar as desigualdades relacionadas à herança cultural e fortaleçam a progressiva autonomia dos alunos. As atividades formativas são concebidas como conferências e colóquios, seminários de intercâmbio e debate de experiências, ciclos de arte, congressos, jornadas e oficinas, e atividades de estudo independente.

O coordenador Emilio emitiu seu parecer sobre a Lei de 2006: “*Yo creo que la Ley del 2006 es muy buena, muy amplia y muy inclusiva, y como te dice, también de calidad*”. A existência de um *campus* virtual, que possibilita a oferta de disciplinas a distância para complementação da formação docente foi citada pela vice-diretora de uma das instituições.

[...] *junto con esta Reforma Educativa que empieza en 2006 con la Ley, tenemos un servidor, eh, del sistema de formación docente, del INFOD, que nos da la página web y el campus virtual, con el cual podríamos hacer cursos a distancia, con una instancia, con dos o tres instancias presenciales, por ejemplo, en el mes de febrero, que está cerrado el instituto.* (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O terceiro campo de conhecimentos, previsto nos *Lineamientos Curriculares – Formación na prática profissional* – estabelece que os estágios tenham mais espaço nos currículos, devendo ser incorporados desde o início da formação. A organização dos estágios é sequencial, iniciando-se com uma abordagem da instituição escolar, depois dá-se a análise do currículo e da programação e em seguida, ocorrem as práticas de ensino e a condução de grupos de aprendizagem. A aproximação com os espaços para tais práticas é progressiva e gradual, a fim de que se formem docentes para trabalhar em cenários educativos reais.

Segundo Alliaud e Feeney (2014), o tratamento que é dado ao estágio, diferencia-se nos institutos superiores e nas universidades pois, nestas, o campo disciplinar recebe mais peso que o de formação geral e o de formação na prática, encontrando-se, ainda, estruturas curriculares que mantiveram os estágios apenas no

último ano da carreira. Em algumas estruturas curriculares universitárias existem espaços específicos destinados ao sistema educacional, ao currículo e ensino ou aos sujeitos, caracterizando-se como um eixo pedagógico. Várias propostas oferecem seminários e oficinas, além das disciplinas.

Os *Lineamientos Curriculares* também estabelecem uma relação entre o sistema formador e o sistema educacional, a fim de se constituir em um “*espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación*” (ARGENTINA, 2007a, p. 18). Outros espaços, tais como instituições culturais e sociais, acolhem a formação prática, constituindo-se em um conjunto de instituições educativas articuladas para a realização da chamada *Práctica Profesional Docente (PPD)*.

A partir de relatos de entrevistados, percebe-se que o campo para se realizar os estágios inclui, além das escolas de educação básica em seus diversos níveis, espaços diferenciados, como escolas especializadas em música ou mesmo as próprias instituições formadoras, onde o estudante realiza os estágios ou a residência pedagógica nas diversas disciplinas sob supervisão de seus professores.

Se observan a los grupos, dos observaciones y tres prácticas con cada grupo. Así trabajan. Y en Conservatorio también. Después hacen observaciones de instrumento y practican el propio instrumento, hacen observaciones en lenguaje musical y practican en lenguaje musical, y, en mi carrera, también existe, en todas las carreras, la residencia que es unos meses, un cuatrimestre hasta que toman el rol de profesor de la cátedra. Se quedan solos, o sea, observan, intervienen, hasta que en algún momento dan la clase. Es como la residencia médica, son 4 meses los cuales ellos empiezan a tomar control ya del grupo, ya de adultos, en nivel superior, que eso es más complejo. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

A veces hay algunas instituciones privadas, también, que abren las puertas para que, digamos, hagamos observaciones y prácticas y eso tiene que ver con convenios de que el profesor de las clases de prácticas tiene algún vínculo con esa institución. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Sucede que nuestros alumnos de profesorado practican acá. Entonces practican en la parte básica, pero de la nuestra propia escuela, con lo cual la relación es directa y tengo un montón de problemas solucionados ya porque, por ejemplo, mis alumnos de práctica me los traigo a practicar conmigo en Lenguaje Musical. Entonces es eso una alimentación perfecta porque yo puedo estar el tiempo todo observándolos, ellos pueden preguntarme todo el tiempo y después lo conversamos en la semana. En el caso, del otro profesorado no, porque salen fuera de la institución. Entonces en ese caso ahí hay toda una cuestión burocrática más compleja que tiene que solucionar. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Verifica-se a necessidade de se estabelecerem sólidas redes de formação, por meio de acordos explícitos ou projetos compartilhados entre instituições formadoras e escolas, a fim de produzirem trabalhos e experiências pedagógicas conjuntas, em diferentes espaços escolares e não se restrinja, apenas, ao cumprimento de burocracias curriculares. Deve-se reafirmar a articulação dos institutos superiores com certas escolas associadas dos diversos níveis e modalidades de ensino, considerando-se o número de matrículas em cada instituto e um conjunto de variadas características das escolas – urbanas, rurais, de contextos socioculturais diferentes, para o enriquecimento das experiências docentes. Há também a possibilidade de articulação com outras organizações sociais e educativas das comunidades para o desenvolvimento de projetos conjuntos com apoio mútuo (ARGENTINA, 2007a).

A professora especialista em educação, entrevistada nesta pesquisa, esclarece sobre a importância da construção de um projeto no qual instituição formadora e escolas trabalhem de maneira integrada, e destaca a participação dos professores no processo de prática profissional dos estudantes.

[...] deberíamos trabajar, desde los institutos en conjunto con las escuelas y comprometer a los maestros en ejercicio en los proyectos que nosotros tuviéramos adelante. Entonces, mientras se forman los nuevos, se transforman los viejos y se ayudan, porque lo saber que tienen los viejos aunque las cosas que nosotros pensamos que no hay que hacer tienen un saber práctico, único, que no está en los libros. Porque ellos reúnen a los niños, logran en silencio, no sé... algunos son el ejemplo de lo que no hay de hacer, por supuesto, pero en general, muchos tienen muchos conocimientos prácticos. Entonces, se forman parte del proyecto y se además vos logras que el Ministerio por participar en la propuesta del profesorado le dé puntos que le contribuye a su carrera profesional, estás haciendo formación en terreno. Y los estudiantes no se quedan con la idea de que la escuela hace todo que no se hay que hacer, no. En la escuela hay profesor en transformación y formación de lo que ellos hacen parte. Porque eso es la carrera profesional, es un continuo aprendizaje y una construcción conjunta. El Taller V, ese taller que te dije de seminario, invitaba el docente y se lo podría comprometer hasta que venga una vez por semana al profesorado a cursar con los estudiantes y hacer con ellos los proyectos. Estos acuerdos interinstitucionales con un proyecto compartido donde todo se beneficia. No que unos son locales y otros visitantes, unos que saben otros que no saben. Todos sabemos diferentes cosas. La idea es poner los diferentes saberes a servicio del armado de un proyecto. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Entretanto, a baixa integração entre os institutos de formação e as escolas sedes que recebem alunos para a realização do estágio torna-se um problema para o desenvolvimento desse campo.

Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes (ARGENTINA, 2007a, p. 18).

No caso da formação de professores de música, os conservatórios, que são a maioria das instituições formadoras, estão vinculadas ao Ministério da Cultura, enquanto as escolas de educação básica estão no Ministério da Educação. Segundo uma entrevistada, essa situação dificulta, muitas vezes, a relação instituição formadora/escola nos momentos de se estabelecer parcerias para a realização das práticas docentes.

[...] no hay convenios establecidos, entonces, o sea, es muy diferente a lo que pasa con el resto de los profesorados. [...] [Son] dos Ministerios: Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura. El Conservatorio pertenece a Cultura. Los profesorados que pertenecen al Ministerio de Educación, históricamente ha habido convenios entre la parte de prácticas docentes de cada profesorado, inicial, primaria, media, de Biología o lo que sea, de Educación física, y las escuelas municipales, las escuelas privadas de todos los niveles. Hay cargos, hay, que se ocupan de coordinar todo eso, con todos los estamentos: funcionarios del Ministerio, autoridades de los profesorados, docentes de prácticas. Está todo, hay un convenio articulado, o sea, hay algo formal. Los conservatorios, históricamente, el docente es encargado solito de hacer todos estos vínculos [...]. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Alliaud e Feeney (2014) afirmam que uma das características dos desenhos curriculares da Argentina refere-se à “*necesidad de contemplar la **situacionalidad y contextualización de las prácticas docentes**, alertando sobre la importancia de efectivizarlas en espacios variados*” (p. 131) [grifos das autoras]. As autoras relatam que

[...] en Argentina los LCN otorgan una particular relevancia a la relación entre los institutos formadores y las “Escuelas sedes de prácticas” con las que se apunta a construir sólidas redes de formación, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas. Se resalta especialmente la importancia de incorporar escuelas de variadas características en cuanto a su localización, contextos, dotación de recursos y destinatarios (ALLIAUD; FEENEY, 2014, p. 131).

Para a realização dos estágios e chamadas residências pedagógicas, pede-se um projeto de trabalho interinstitucional envolvendo o instituto superior, as escolas e outros organismos sociais. Para que se crie um planejamento consensual, os estágios e a residência dos alunos deverão ser organizados, ao longo do curso, considerando-

se os seguintes critérios: sequenciamento, gradação, tipo de tarefa dos alunos na escola, grau de responsabilidade dos envolvidos, formas de acompanhamento, avaliação dos alunos, do projeto e das concepções teóricas que fundamentaram o projeto (ARGENTINA, 2007a).

A rede criada entre as diversas instituições requer de todos os sujeitos envolvidos uma participação ativa, desenvolvendo-se estratégias para se trabalhar em grupo, para que tanto os professores supervisores das escolas como os docentes das instituições formadoras realizem o acompanhamento pedagógico dos alunos. Destaca-se o papel dos professores das escolas, por eles serem o primeiro vínculo entre a escola associada e os alunos dos institutos superiores, auxiliando-os na contextualização da realidade particular da escola e na adequação dos projetos (ARGENTINA, 2007a). Os docentes supervisores são considerados coformadores que contribuem para a experiência de aprendizagem dos futuros docentes. Quando, no último ano de formação, ocorrem residências prolongadas, de caráter obrigatório, reforça-se a importância das escolas enquanto espaço formativo para o trabalho docente (ALLIAUD; FEENEY, 2014).

Las redes entre Institutos Superiores y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría vista en el Instituto Superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión en la cual el “afuera” del Instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del Instituto por otra en la cual prima la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia (ARGENTINA, 2007a, p. 20).

Tomando como base as políticas públicas vigentes, Alliaud (2009) considera os estágios como uma importante dimensão na formação docente, pois a construção de habilidades práticas constitui um dos elementos primordiais para fortalecer o futuro trabalho do professor. As situações de estágio favorecem a mobilização de recursos, habilidades e conhecimentos adquiridos nas diversas instâncias do processo de formação. Estratégias formativas, tais como estudos de caso e simulações, também contribuem para a compreensão de distintos contextos de atuação.

Em 2016, publicou-se o *Plan Nacional de Formación Docente*, para o período de 2016-2021, que tem como objetivos melhorar a qualidade da formação docente, garantir a quantidade necessária de docentes com a titulação requerida e melhorar as

práticas das equipes de diretores e docentes em exercício. O documento foi estruturado em três eixos: *Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; e Planificación y Gestión educativa*. Os objetivos que se referem ao eixo *Formación docente* são os seguintes:

Formar nuevos/as docentes con saberes y capacidades específicos para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de los/as estudiantes; Fortalecer las prácticas de enseñanza de manera sistémica en todos los niveles y modalidades educativas; Jerarquizar la profesión docente (ARGENTINA, 2016).

O Plano também trata da validade dos títulos, das funções do sistema formador, dos delineamentos para a formação docente inicial e continuada e do desenvolvimento profissional, dentre outros, retomando alguns acordos federais (ARGENTINA, 2016). Um problema que se buscou solucionar, a partir dos LCN, refere-se à diversidade de denominações e da validade das titulações dos cursos de formação docente nas jurisdições argentinas.

Al respecto, el análisis del estado de situación en el conjunto del sistema educativo nacional, muestra una realidad muy discordante. Conviven en el conjunto de las diferentes jurisdicciones del sistema, titulaciones con una misma denominación otorgadas tras la finalización de carreras docentes de diferente duración, titulaciones con diferente nominación tras la finalización de carreras que habilitan para la docencia en un mismo nivel de enseñanza, titulaciones con reconocimiento en una jurisdicción y no en otras, etc. (ARGENTINA, 2007a, p. 34-35).

Naiara, uma gestora entrevistada, explicou que as políticas curriculares influenciaram na elaboração das estruturas curriculares dos cursos para que os títulos tivessem validade em todo o país. “*A nivel nacional, para que los títulos nuestros tengan validez nacional hay un marco normativo, hay regulaciones que sí, influyen [en los planes] porque establecen determinadas pautas*”⁷⁶.

Essas medidas também contribuíram para que os egressos dos *Profesorados en Música* tivessem seu espaço laboral determinado a partir da titulação expedida pelas diversas instituições formadoras do país, o que foi mostrado por outros entrevistados.

⁷⁶ Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018.

Bueno, la incumbencia de los títulos, aquí damos títulos de Profesor superior de música, eh, especialidad y todas las especialidades que damos, la incumbencia es enseñar en cualquier nivel de la educación: inicial, primario, secundario y terciario. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

[...] todos salen con título de profesor y pueden trabajar en cualquier nivel. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

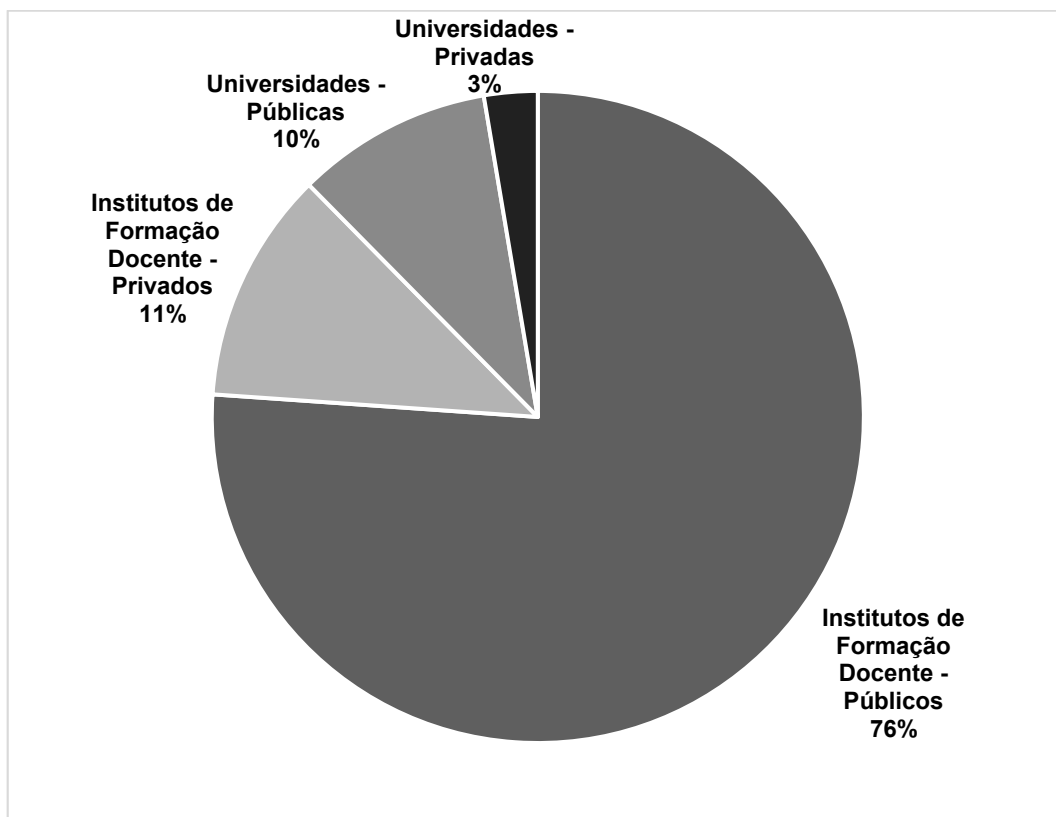
4.5 Instituições formadoras e distribuição da oferta de cursos de formação de professores de música na Argentina

As instituições formadoras de professores de música, na Argentina, constituem-se tanto universidades e faculdades de humanidades ou arte, quanto instituições de caráter não universitário – conservatórios de música, escolas e institutos de arte, institutos superiores de formação docente e escolas superiores de música. O país conta com 113 instituições públicas (97) e privadas (16) que oferecem formação de nível superior para professores de música, distribuídas em suas províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires. O APÊNDICE 3 apresenta um quadro com todos os institutos de formação docente e universidades, com o tipo de gestão, a província em que se localizam e os nomes dos cursos oferecidos. Esse levantamento é resultado de consulta dos *sites* de todas as instituições formadoras na área de Arte/Música, na Argentina.

O Gráfico 3 demonstra a quantidade de instituições formadoras, discriminando o tipo e a gestão. Verifica-se que 86% das instituições têm gestão pública, sendo que a maior parte é composta de institutos de formação docente, de caráter não universitário. O setor privado representa 14%, no qual também prevalecem as instituições não universitárias. Das 14 universidades, três são privadas e as outras 11 são de gestão estatal, estando duas sob a responsabilidade de províncias e 10, sob a tutela do governo federal.

A predominância na oferta de formação de professores de música pelo setor público pode ser justificada pelo lugar que a música ocupa nos currículos escolares, desde 1884, e a necessidade de o sistema formador suprir as demandas do sistema educacional. Não obstante, diversos entrevistados expuseram dificuldades pelas quais as instituições e os docentes têm passado nos últimos anos em relação à estrutura física dos prédios, à valorização dos professores e ao investimento que o governo argentino tem feito na educação de modo geral.

Gráfico 3 – Quantidade e porcentagem de instituições formadoras por tipo e gestão



Fonte: ARGENTINA (2015) e <http://mapa.infed.edu.ar/>. Elaborado pela autora.

O Quadro 7 expõe a distribuição das instituições formadoras de professores de música no território argentino, que é composto por 23 províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires. Dos 86 institutos de formação docente públicos com cursos de *Profesorado en Música*, mais de um terço – 35 – está concentrado na Província de Buenos Aires. Em seguida, têm-se as províncias de Córdoba – com oito, Santa Fé – com cinco, e Entre Ríos e Neuquén com quatro escolas cada. Outras quatro províncias têm três instituições; seis províncias têm duas e outras seis, apenas uma instituição. Quanto aos institutos superiores privados, estão presentes em sete províncias. A distribuição das universidades também é restrita, cobrindo somente 10 províncias. Na província de *Tierra del Fuego*, não existe nenhuma instituição de formação docente na área de música.

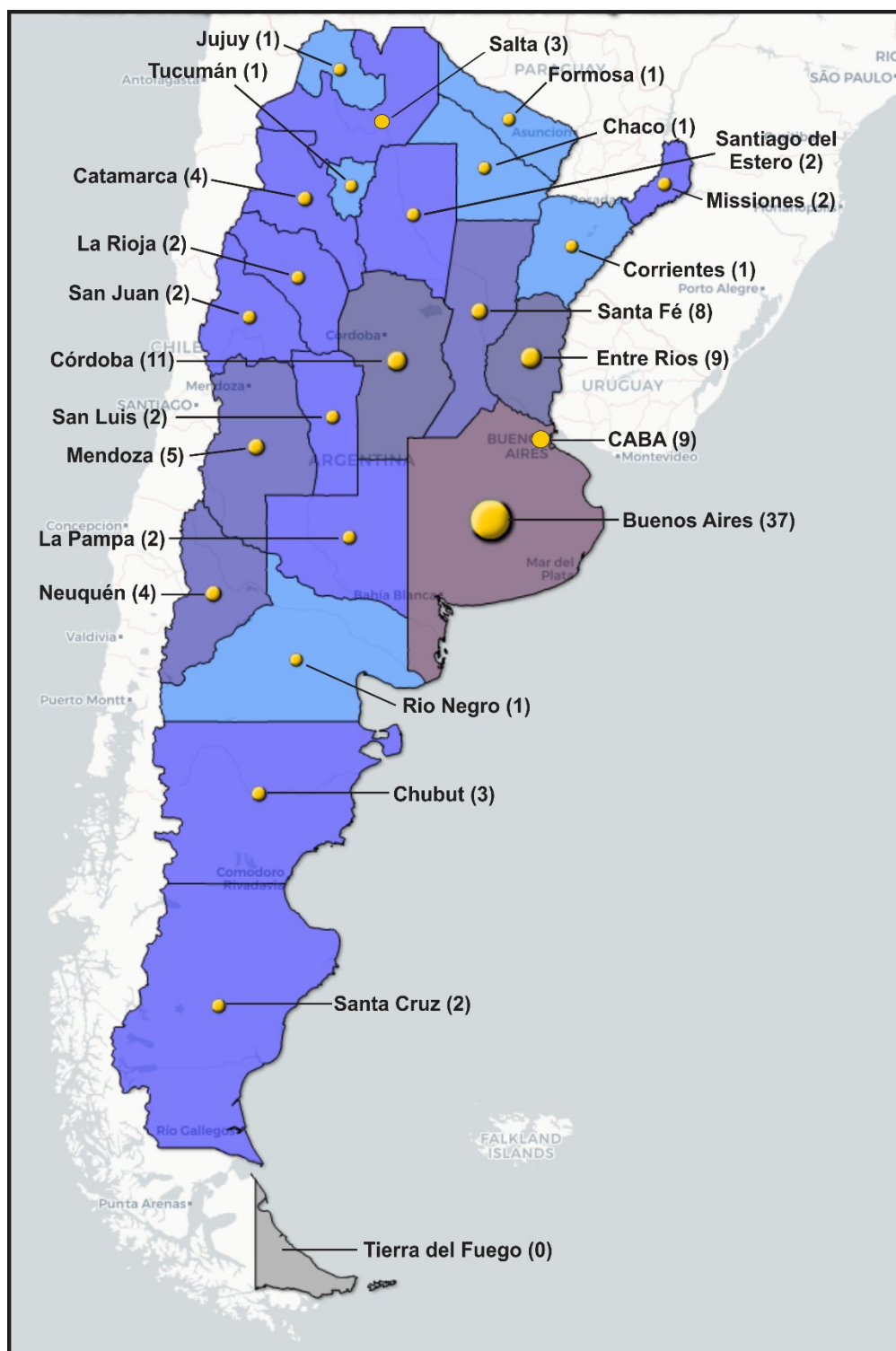
Quadro 7 – Distribuição das universidades e institutos superiores de educação que ofertam *Profesorados en Música* na Argentina, por províncias e tipo de gestão

TIPO DE INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	DISTRIBUIÇÃO POR PROVÍNCIAS	
		Gestão Estatal	Gestão Privada
UNIVERSIDADES	14	<i>Buenos Aires</i> (1) <i>CABA</i> (2) <i>Santa Fe</i> (2) <i>Córdoba</i> (1) <i>Entre Ríos</i> (1) <i>Mendoza</i> (1) <i>Río Negro</i> (1) <i>San Juan</i> (1) <i>San Luis</i> (1) TOTAL: 11	<i>CABA</i> (1) <i>Entre Ríos</i> (1) <i>Santa Fe</i> (1) TOTAL: 3
INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	99	<i>Buenos Aires</i> (35) <i>Córdoba</i> (8) <i>Santa Fe</i> (5) <i>Entre Ríos</i> (4) <i>Neuquén</i> (4) <i>CABA</i> (3) <i>Catamarca</i> (3) <i>Chubut</i> (3) <i>Salta</i> (3) <i>La Pampa</i> (2) <i>La Rioja</i> (2) <i>Mendoza</i> (2) <i>Misiones</i> (2) <i>Santa Cruz</i> (2) <i>Santiago del Estero</i> (2) <i>Chaco</i> (1) <i>Corrientes</i> (1) <i>Formosa</i> (1) <i>Jujuy</i> (1) <i>San Luis</i> (1) <i>Tucumán</i> (1) TOTAL: 86	<i>CABA</i> (3) <i>Entre Ríos</i> (3) <i>Córdoba</i> (2) <i>Mendoza</i> (2) <i>Buenos Aires</i> (1) <i>Catamarca</i> (1) <i>San Juan</i> (1) TOTAL: 13

Fonte: Elaborada pela autora.

Há, portanto, uma distribuição desigual da oferta de formação de professores de música na Argentina, conforme pode ser visualizado no mapa a seguir:

Figura 3 – Mapa com a distribuição das instituições formadoras por província, na Argentina

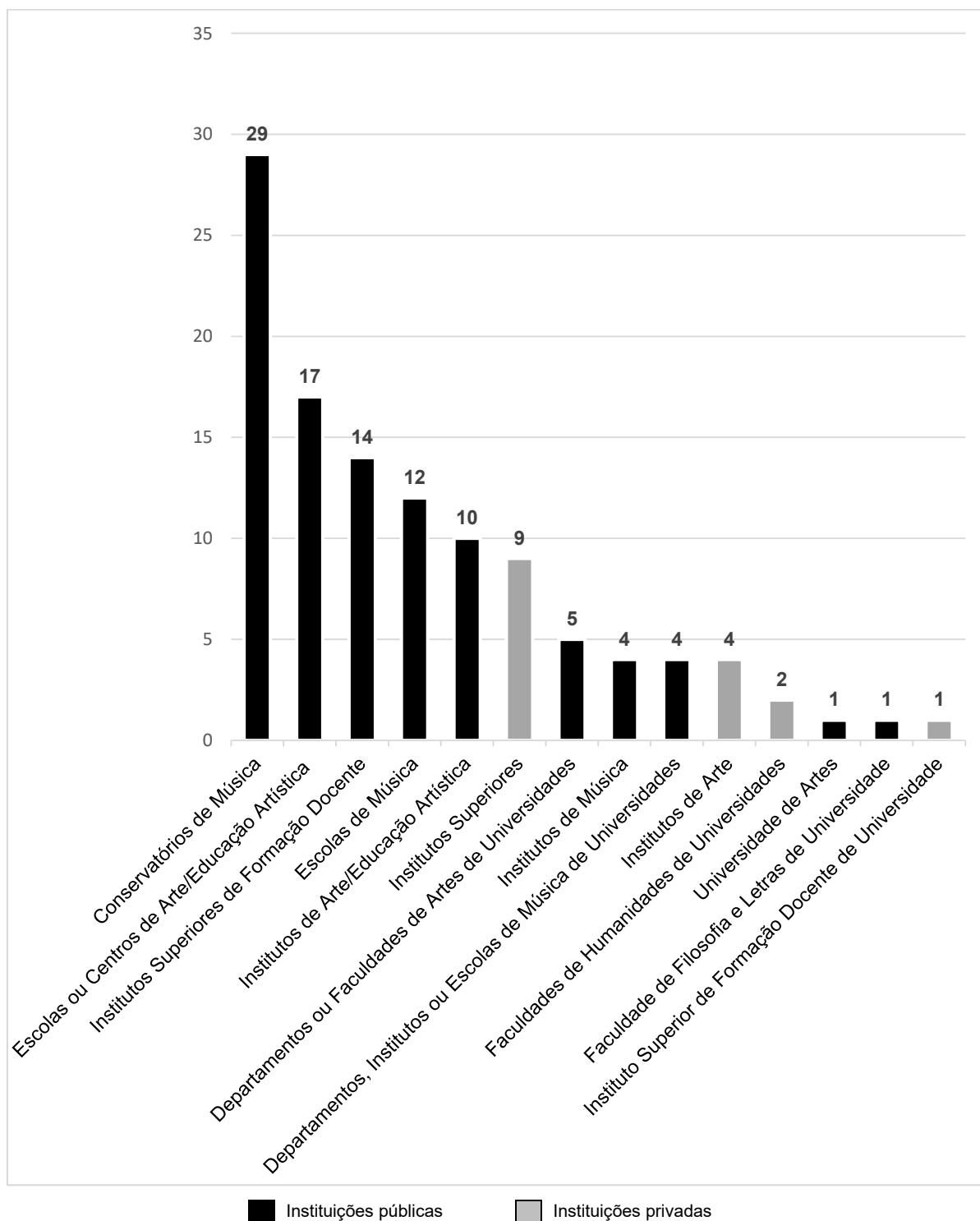


Fonte: Elaborado pela autora. (Informações em: <https://mapa.infed.edu.ar/>)

Tomando como referência dois parâmetros dos modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2010) – os tipos das instituições e a denominação dos cursos com suas respectivas *orientaciones*, analisei a oferta de *Profesorados en Música* na Argentina, a partir dos dados contidos no APÊNDICE 3. O objetivo foi

verificar quais são as tendências desses dois aspectos referentes à formação de professores de música na Argentina. O Gráfico 4 apresenta a quantidade de instituições formadoras, discriminando a denominação das instituições e o tipo de gestão.

Gráfico 4 – Quantidade de instituições formadoras por denominação e tipo de gestão

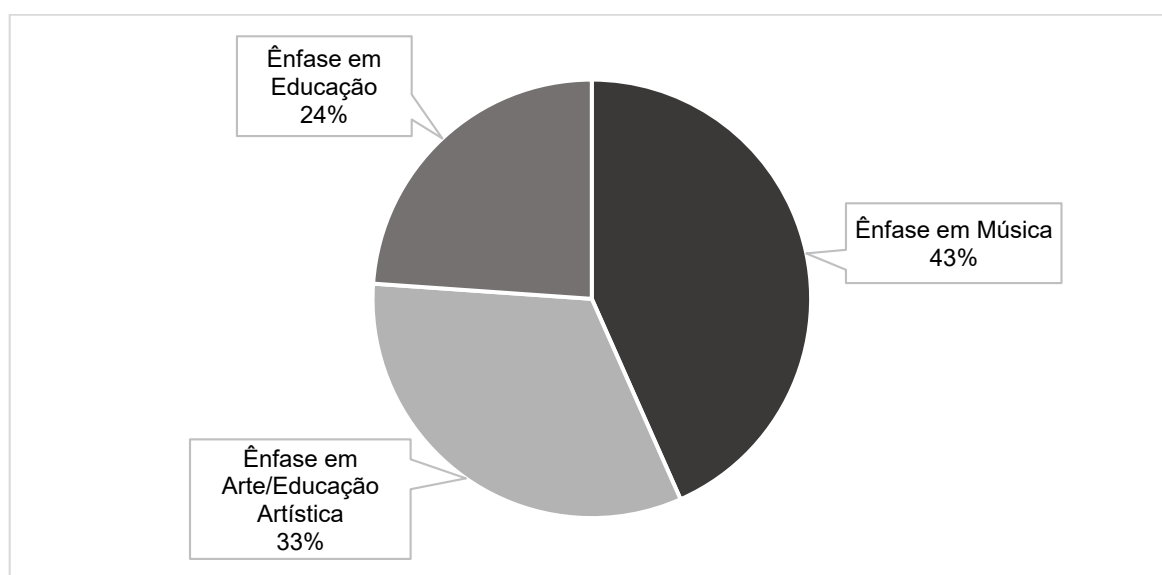


Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se depreender, de acordo com os dados do gráfico, que mais de 25% das 113 instituições que formam professores de música na Argentina são conservatórios de música. Isso demonstra que os conservatórios, já empenhados na formação de músicos, passaram a disponibilizar cursos de formação docente, em nível terciário, atendendo as diversas províncias do país, exceto *Río Negro*, *San Juan* e *Tierra del Fuego*. Em seguida, têm-se outras instituições públicas: as escolas ou centros de arte, os institutos superiores de formação docente, as escolas de música e os institutos de arte/educação artística. Os institutos superiores privados encontram-se em 6º lugar, seguidos pelos departamentos ou faculdades de arte e institutos de música públicos.

Uma característica que se destaca é a diversidade de tipos de instituições formadoras, que, segundo Mateiro (2010), variam entre as que se dedicam mais à formação musical – conservatórios, escolas de música, departamentos de música – as que focam na arte em geral, como os centros ou institutos de arte/educação artística e aquelas instituições que oferecem formação docente para diversas áreas, como os institutos superiores e as faculdades de humanidades dentro de universidades. O Gráfico 5 mostra todas as instituições do gráfico anterior, mas agregadas nesses três tipos de instituição.

Gráfico 5 – Quantidade e porcentagem de instituições formadoras por ênfase



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa visão mais concentrada, pode-se notar que há maior oferta de cursos por instituições com ênfase na formação musical, seguidas pelas instituições de arte e, por último, as de educação. Mateiro (2010), ao analisar diversos *Planes de Estudio* de instituições latino-americanas, afirma que apesar das diferenças entre as instituições formadoras, foi observado ser o objetivo principal de todas elas formar professores de música.

É importante destacar que desde 2007, os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* delinearam os três campos de formação de professores com as respectivas porcentagens a serem adotadas nos currículos. Esta, dentre outras medidas, visou diminuir as diferenças entre as propostas das instituições, o que comprometia a validade dos títulos expedidos.

O fato de haver uma variedade de instituições que formam professores de música também implica na diferença de órgãos aos quais elas estão vinculadas. Tem-se, por exemplo, o *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* que pertence à *Dirección General de Enseñanza Artística* (DGEART) dependente do Ministério de Cultura da Cidade Autônoma de Buenos Aires, enquanto a *Escuela de Música Popular de Avellaneda* está sob a tutela da *Dirección General de Cultura y Educación* de la Provincia de Buenos Aires, e a *Universidad Nacional de La Plata* ligada ao *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología*. Também há instituições vinculadas à *Dirección de Normales y Artísticas* que é dependente do *Ministerio de Educación e Innovación Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Uma das consequências da diversidade de instituições formadoras e de órgãos aos quais elas estão vinculadas é o aumento da complexidade na institucionalização das relações e a dificuldade de se administrar os estágios de formação dos estudantes de música, citada nos relatos de alguns entrevistados.

No que se refere à nomenclatura dada aos cursos de formação de professores de música, a maior parte apresenta especificações quanto à especialidade que será dada, utilizando-se a expressão – *con Orientación en* – na qual consta o nome do instrumento, canto, direção orquestral, música popular, dentre outras. O Quadro 8 demonstra as denominações e a quantidade dos cursos de formação de professores de música dos institutos superiores de educação estatais e privados.

Quadro 8 – Quantidade de cursos de Profesorado na área de música por Orientación em institutos superiores de educação na Argentina

PROFESORADOS NA ÁREA DE MÚSICA POR ORIENTACIÓN EM INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	QUANTIDADE	
	Pública	Privada
<i>Profesorado de Arte en Música</i>	9	-
<i>Profesorado de Artes en Música con Orientación en Canto</i>	1	-
<i>Profesorado de Artes en Música con Orientación en Instrumento</i>	1	-
<i>Profesorado de Educación Superior de Música con Orientación en Canto</i>	1	-
<i>Profesorado de Educación Superior de Música con Orientación en Educación Musical</i>	1	1
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Guitarra</i>	-	1
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Instrumento</i>	2	-
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Instrumento de Orquesta</i>	1	-
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Medios Mixtos</i>	1	-
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Música de Cámara</i>	1	-
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Piano</i>	-	1
<i>Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Producción Mus. Artística</i>	1	-
<i>Profesorado de Instrumento</i>	1	-
<i>Profesorado de Música</i>	33	9
<i>Profesorado de Música con Orientación en Guitarra</i>	1	1
<i>Profesorado de Música con Orientación en Piano</i>	1	1
<i>Profesorado en Educación Musical</i>	6	-
<i>Profesorado en Instrumento</i>	2	-
<i>Profesorado en Música (con certificación complementaria en Instrumento/Canto)</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Canto</i>	12	1
<i>Profesorado en Música con Orientación en Canto en Música Popular</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Canto Lírico</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Canto Lírico Carismático</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Canto Popular</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Clarinete</i>	-	1
<i>Profesorado en Música con Orientación en Composición</i>	6	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Dirección Coral</i>	8	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Dirección Orquestal</i>	2	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical</i>	27	3
<i>Profesorado en Música con Orientación en Flauta Dulce</i>	-	1
<i>Profesorado en Música con Orientación en Guitarra</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Instrumento</i>	23	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Instrumento en Música Popular</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Música Popular (Canto)</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Música Popular (Instrumento)</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Musicología</i>	2	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Percusión</i>	-	1
<i>Profesorado en Música con Orientación en Piano</i>	1	-
<i>Profesorado en Música con Orientación en Saxo</i>	1	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Composición</i>	1	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Dirección Coral</i>	1	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Etnomusicología</i>	1	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Instrumento</i>	2	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Música Popular Argentina</i>	1	-
<i>Profesorado Superior de Música con Orientación en Producción Musical Didáctica</i>	1	-
TOTAL DE PROFESORADOS POR ORIENTACIÓN	161	21

Fonte: Elaborado pela autora.

A oferta de cursos nessas instituições concentra-se no âmbito público. Dos 182 *Profesorados* com suas distintas *Orientaciones*, 161 pertencem a instituições estatais

e apenas 21 a instituições privadas. Destaca-se a quantidade de cursos (91) denominados *Profesorados de Arte en Música*, *Profesorados en Educación Musical* ou *Profesorados en Música* (sem *Orientación*), o que pode significar um maior foco na preparação de professores para lecionarem na educação básica. Constata-se, também, a grande disponibilidade para formação musical com ênfase em Canto (18) e Instrumento (44), áreas já tradicionais, principalmente se forem considerados todos os desdobramentos que existem nos cursos de instrumento que abarcam os diversos instrumentos: de cordas, sopros, percussão, além do piano e violão (em espanhol, chamado *guitarra*).

O detalhamento de cada curso oferecido, está disponível nos *sites* das instituições. Deve-se relatar que há seis *Profesorados con Orientación en Música Popular* – sendo um em música popular argentina –, um em *Percusión*, um com *Orientación en Medios Mixtos*, um em *Producción Musical Artística*, e um em *Etnomusicología*, demonstrando a abertura para novas tendências e a valorização de outros tipos de música, que não a erudita europeia.

O Quadro 9 mostra as denominações e a quantidade dos cursos das instituições universitárias. As universidades oferecem 61 cursos de formação de professores de música com diferentes *Orientaciones*, sendo apenas três em universidades privadas – dois *Profesorados de Música* e um *Profesorado Arte con Orientación en Lenguaje Musical* (cursos que normalmente não demandam muitos de docentes, visto que não há uma ênfase na *performance* dos diversos instrumentos). Há 13 cursos com ênfase em *Educación Musical*, um em *Folklore* e dois em *Música Popular*, podendo-se notar a presença expressiva das *Orientaciones* para Instrumento ou Canto (31). Outro diferencial das universidades são os *Ciclos de Profesorado para Licenciados*, que possibilitam a formação docente aos egressos dos cursos de licenciatura. Há apenas cinco *Ciclos de Profesorado* na área de música, disponibilizados pelo Departamento de Música do *Instituto Universitario Patagónico de las Artes* e são designados *Profesor de Grado Universitario en Música*, com foco em *Instrumento*, *Canto*, *Dirección Coral*, *Música Popular* e *Composición Musical*.

Quadro 9 – Quantidade de cursos de Profesorado na área de música por Orientación em instituições universitárias na Argentina

PROFESORADOS POR ORIENTACIÓN – INSTITUÇÕES UNIVERSITÁRIAS	QUANTIDADE
<i>Profesorado de Artes en Música</i>	1
<i>Profesorado de Artes en Música con Orientación en Folklore</i>	1
<i>Profesorado en Arte con Orientación en Lenguaje Musical</i> (privado)	1
<i>Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Artes con Orientación en Música</i>	1
<i>Profesorado de Música</i> (1 público e 2 privados)	3
<i>Profesorado de Música con Orientación en Canto</i>	1
<i>Profesorado de Música con Orientación en Composición</i>	2
<i>Profesorado de Música con Orientación en Dirección Coral</i>	2
<i>Profesorado de Música con Orientación en Dirección Orquestal</i>	2
<i>Profesorado de Música con Orientación en Educación Musical</i>	2
<i>Profesorado de Música con Orientación en Instrumento</i>	22
<i>Profesorado en Canto</i>	1
<i>Profesorado en Composición</i>	1
<i>Profesorado en Composición Musical</i>	1
<i>Profesorado en Dirección Coral</i>	1
<i>Profesorado en Educación Musical</i>	2
<i>Profesorado en Grado Universitario en Música</i>	1
<i>Profesorado en Grado Universitario en Teorías Musicales</i>	1
<i>Profesorado en Interpretación</i>	1
<i>Profesorado en Música</i>	1
<i>Profesorado en Música con Orientación en Música Popular</i>	1
<i>Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental con Orientación en Piano</i>	1
<i>Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental con Orientación en Violín</i>	1
<i>Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental con Orientación en Viola</i>	1
<i>Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental con Orientación en Violoncelo</i>	1
<i>Profesorado Universitario de Interpretación Musical con Orientación en Canto</i>	1
<i>Profesorado Universitario de Interpretación Musical con Orientación en Instrumento</i>	1
<i>Profesorado Universitario de Música con Orientación en Composición</i>	1
<i>Profesorado Universitario de Música con Orientación en Dirección Orquestal</i>	1
<i>Profesorado Universitario en Dirección Coral</i>	1
<i>Profesorado Universitario en Educación Musical</i>	2
<i>Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana</i>	1
TOTAL DE PROFESORADOS POR ORIENTACIÓN	61

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que, não obstante a titulação do egresso estar prevista por lei como *Profesor de Música*, há vários nomes para designar os cursos – *Profesorado de Artes*, *Profesorado de Música*, *Profesorado en Instrumento*, *Profesorado Superior de Música*, *Profesorado Universitario*, o que está de acordo com as afirmações de Mateiro (2010) quanto à diversidade de denominações dos cursos de formação docente na área de música, presente em toda a América Latina.

5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos éticos e metodológicos que compuseram a pesquisa “Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente”. Apresenta cada fase da investigação, desde a escolha das instituições até a análise dos dados. A intenção é compartilhar com o leitor, provavelmente estudantes de pós-graduação e professores, o desenvolvimento de todo o processo, as dificuldades e os aspectos facilitadores encontrados nesse trajeto.

Quero registrar a importância, para minha pesquisa, do contato que tive com Judith Akoschky, professora de música na Argentina⁷⁷, antes de meu ingresso no doutorado. Judith esteve em Belo Horizonte, em 2015, quando pude relatar-lhe um pouco das minhas ideias sobre a pesquisa que desejava desenvolver. Ela, prontamente, ofereceu-se para ajudar-me no que fosse preciso. Em 2016, fui a Buenos Aires participar de um evento de educação musical; na oportunidade, conheci um pouco da cidade e encontrei-me com a professora, que me apresentou a outra docente, mais ligada à formação de professores de música. As duas docentes foram peças-chave para a formação de uma rede de contatos que viabilizou minha coleta de dados na Argentina com relativa facilidade. Considero que estabelecer contato com pessoas diretamente ligadas ao campo de pesquisa é um fator que influencia positivamente no desenvolvimento de uma investigação, especialmente quando ela se dá em um país diferente do que o pesquisador vive.

Em 2017, estive em Buenos Aires por dez dias, com o objetivo de visitar as instituições escolhidas e contatar as pessoas responsáveis em cada uma delas. Antes disso, busquei na *Internet* documentos e dados sobre as instituições participantes da pesquisa para saber um pouco mais sobre os contextos de cada uma. Durante a viagem, consegui conhecer os espaços físicos das escolas, conversar com diretores, coordenadores de curso e alguns professores, e já trazer assinadas as Cartas de Anuência Institucional de três das quatro instituições, autorizando a realização da

⁷⁷ Judith Akoschky é *Profesora Superior* de Piano, atuou na área de didática da música nos diferentes níveis educativos e em cursos de formação de professores em universidades argentinas e de outros países. Tem destacada participação como conferencista e docente em Encontros e Congressos nacionais e internacionais. Publicou, com Mario Videla, três volumes de *Iniciación a la Flauta Dulce*. É autora da série discográfica *Ruidos y Ruiditos*, do CD *Cuadros Sonoros* que acompanha o livro *Cotidífonos* e de várias publicações didáticas. Em 2017, organizou o livro *Experiencias musicales en el Nivel Inicial: varios temas, varias voces* (AKOSCHKY, 2017).

pesquisa. Encontrei-me, também, com o Prof. Dr. Daniel Brailovsky, que se havia disponibilizado a ser meu orientador na Argentina, durante o período em que eu estivesse em Buenos Aires. Em 2018, voltei à Argentina para realizar a coleta de dados *in loco*.

O estudo foi realizado dentro de uma perspectiva qualitativa, em que a investigação é descritiva e interpretativa. O pesquisador é o elemento central desse processo, pois é ele quem observa, realiza os registros e às vezes interage nos ambientes pesquisados, devendo cuidar para transpor o que foi recolhido de maneira fiel, ao divulgar os resultados da pesquisa (VILELA, 2003). Segundo Minayo e Costa (2018), na abordagem qualitativa o foco está no “entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas” (p. 143), podendo-se utilizar, de forma triangulada ou não, diversas técnicas que “se resumem no uso da palavra, da observação e da imagem” (p.141). André (2010) afirma que se tem verificado uma evolução positiva nas técnicas de coleta de dados, destacando-se a combinação de duas ou mais técnicas e a inclusão de novas formas como relatos autobiográficos, grupos focais, registros escritos, especialmente em “questões tão complexas como as que envolvem a formação docente [e] precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos” (p. 177).

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram escolhidas, inicialmente, a análise documental, a entrevista e a observação. Estava programada uma estada na Argentina, de cerca de 4 meses, em 2018, para a coleta de dados *in loco* e a imersão na vida e na cultura do país estudado, de acordo com a orientação do Doutorado Latino-americano. Infelizmente, não pude ficar todo esse tempo, por motivo de impossibilidade de dispensa do trabalho. Devido ao curto período – um mês e meio – que pude disponibilizar para minha estada na Argentina, não foi possível realizar as observações das aulas. Em decorrência da redução da etapa de observação, inseri na pesquisa a realização de grupos focais com alunos dos cursos de formação de professores de três instituições. O Quadro 10 apresenta os objetos de estudo e as características da coleta de dados.

Quadro 10 – Características da coleta de dados da pesquisa

COLETA DE DADOS		
Instrumentos de coleta	Fontes Sujeitos	Objetivos
Documentos	Leis e resoluções Projetos Pedagógicos Estruturas Curriculares (<i>Planes de Estudio</i>)	Detectar como as políticas curriculares afetam as propostas de formação docente. Verificar como as propostas curriculares se organizam e quais são os tipos de conhecimentos privilegiados nas estruturas curriculares dos cursos estudados. Identificar concepções e modelos de formação de professores de música.
Entrevista	Diretores Coordenadores de Curso Professores	Ampliar a compreensão sobre as concepções e os modelos de formação docente, as estruturas curriculares e as influências das políticas curriculares. Identificar características do “currículo em ação”.
Grupo focal	Alunos	Dar voz aos alunos dos cursos de formação de professores de música. Obter informações sobre o que os alunos pensam acerca do processo de formação docente das instituições formadoras em que estão inseridos.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 O campo de estudo

De acordo com o exposto na Introdução deste texto, a Argentina foi o país escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Assim como em outros países da América Latina, a formação docente na Argentina acontece em espaços universitários ou em instituições de ensino de caráter não universitário, tais como institutos superiores e faculdades. No caso da música, consideram-se, ainda como não universitários, as escolas e os conservatórios superiores de música, bem como os institutos de arte que incluem as artes visuais, teatro e dança. Pode-se verificar a multiplicidade de espaços que dispõem de cursos de formação de professores de música em nível superior, estando estes sob a dependência de diferentes órgãos da administração pública ou tendo autonomia para sua gestão.

Para a escolha das instituições que comporiam o campo da pesquisa, utilizei os seguintes critérios:

- a) instituições públicas;

- b) escolas ofertantes de cursos de formação de professores de música que habilitem seus egressos a trabalharem, especialmente, no sistema básico de educação;
- c) instituições com diferentes trajetórias e propostas de formação inicial de professores, possibilitando o conhecimento de diversas características e concepções de formação de professores de música no país;
- d) instituições localizadas em uma mesma região do país, para que houvesse maior facilidade de locomoção e maior tempo disponível para a coleta de dados.

Com base nesses critérios, entrei nos *sites* de diversas universidades e conservatórios a fim de buscar informações preliminares para fazer uma primeira triagem de escolas e cursos. A lista com todas as instituições não universitárias públicas e privadas que oferecem cursos de formação docente pode ser encontrada no *link* <http://mapa.infed.edu.ar/>. Isso facilitou meu acesso à relação dos conservatórios, institutos de arte, etc. que têm os *Profesorados en Música*, com suas localizações (cidade, província, endereço) e contatos (telefones, e-mails, *sites*). A seleção fornecida pelo *site* constava de 111 instituições. Entretanto, após consultar os *sites* de todas elas, verifiquei que seis foram citadas em duplicidade, duas funcionam como anexos de escolas-sede e quatro não oferecem *Profesorados en Música*, restando 99 instituições – 86 de gestão pública e 13 de gestão privada.

Quanto às instituições universitárias, não encontrei os dados compilados sobre cursos de música e precisei acessar a relação completa das universidades argentinas (ARGENTINA, 2015), entrar nos *sites* de cada uma das 131 universidades do país e buscar os cursos de formação de professores de música. A partir das informações obtidas, elaborei um quadro (APÊNDICE 1) que apresenta o número de instituições universitárias e não universitárias, por jurisdição e tipo de gestão, ofertantes de cursos de formação de professores de música, na Argentina.

Após consulta a três professoras⁷⁸ que trabalham com o ensino de música na Argentina, foram selecionadas quatro instituições, sendo duas de caráter universitário

⁷⁸ As professoras que foram consultadas para auxiliarem-me na escolha das instituições para participarem desta pesquisa são graduadas em música, trabalham como professoras de música na Argentina e têm larga experiência em formação de professores de música. Duas delas também atuaram em equipes de elaboração de currículos na área de música para a educação básica e para a formação docente.

e duas de não universitário – todas pertencentes à Província de Buenos Aires. Entretanto, durante a coleta de dados, houve dificuldades para o agendamento das entrevistas com professores e gestores de uma universidade. Como o meu tempo para a coleta dos dados foi bastante restrito, optamos por excluir tal instituição da pesquisa. Justifico que a ausência de uma instituição universitária não trouxe prejuízos à pesquisa, visto que o objetivo era investigar instituições formadoras com diferentes perfis, sem a pretensão de que elas representassem suas distintas categorias em proporção quantitativa. Assim, ficaram uma instituição universitária e duas não universitárias, das quais destaco os seguintes cursos de *Profesorado* que têm o foco na educação musical escolar:

- 1) *Universidad Nacional de La Plata (UNLP): Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical;*
- 2) *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla (CSMMF): Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Producción Musical Didáctica;*
- 3) *Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA): Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical.*

Os capítulos 6, 7 e 8 apresentarão a caracterização dessas instituições e, ao se fazer isso, trarão aspectos da história, da estrutura organizacional e física, do corpo docente e discente, e a oferta de cursos, destacando-se as propostas para formação de professores de música que foram estudadas em profundidade nesta pesquisa.

5.2 Análise documental

Os primeiros documentos consultados foram leis e resoluções referentes à educação e à formação docente na Argentina. Esta pesquisa não teve como objetivo analisar ou avaliar as políticas curriculares do país, mas tomá-las como suporte, auxiliando-me a compreender o contexto educacional e as diretrizes que orientam as instituições formadoras para a construção das propostas curriculares. Além disso, a leitura desse material foi imprescindível para aquisição de um embasamento prévio para dialogar com os entrevistados. Os principais documentos oficiais consultados

estão descritos ao longo do texto e encontram-se organizados cronologicamente no APÊNDICE 2.

O *corpus* – conjunto de documentos selecionados para serem analisados – constituiu-se, essencialmente, de estruturas curriculares de cursos de formação de professores de música, denominados *Planes de Estudio*; de projetos pedagógicos, que são os *Planes Curriculares Institucionales* (PCI) ou *Diseños Curriculares*, e dos programas das disciplinas dos três *Profesorados* escolhidos, pertencentes às três instituições participantes desta pesquisa. Esses documentos, referentes aos cursos de formação de professores de música, estão disponíveis nos *sites* das instituições. Também tive acesso, via *Internet*, aos históricos das escolas, aos calendários acadêmicos, aos regulamentos das instituições, aos cargos e nomes dos dirigentes, e às regras para ingresso nos diversos cursos oferecidos, o que me auxiliou a compreender melhor cada contexto educacional.

A partir dos dados disponibilizados nos *sites* de todas as instituições – universitárias e não universitárias – que ofertavam cursos de formação docente em música, elaborei um quadro com os nomes das instituições e dos *Profesorados* com as respectivas *Orientaciones* (APÊNDICE 3). Cataloguei os *Planes de Estudio* disponíveis, optando por analisar mais detalhadamente aqueles que têm ênfase em educação musical, pois, como já foi mencionado, meu interesse estava nos cursos que têm a *Orientación* focada na escola básica. Fundamentando-se nas informações obtidas nos *sites* das 99 instituições não universitárias (86 públicas e 13 privadas), o *Profesorado en Música/Educación Musical* é ofertado em 78 das 86 instituições públicas e em 11 das 13 instituições privadas. Não foram obtidos dados sobre os *Profesorados en Música* de quatro instituições públicas e de duas privadas.

Com a análise documental, pretendi detectar, dentre outros aspectos, como as políticas curriculares afetam as propostas de formação docente, como se organizam tais propostas e quais são os tipos de conhecimentos privilegiados nas estruturas curriculares dos cursos estudados, transparecendo algumas concepções de formação de professores de música.

5.3 Entrevistas

A entrevista tem, usualmente, o objetivo de conhecer o significado que os sujeitos atribuem ao tema pesquisado, a eventos e situações, auxiliando o

pesquisador a levantar os dados que está buscando (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168). Segundo Minayo e Costa (2018), as informações recolhidas são tidas como subjetivas, pois “constituem uma representação da realidade sob formas de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro” (p. 141).

Nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram direcionadas a professores, coordenadores de curso e diretores para que, por meio de suas falas, eu pudesse compreender melhor suas concepções sobre a formação docente, as estruturas curriculares, as influências das políticas curriculares nesses contextos, e algumas características do chamado “currículo em ação”. Considerei importante ouvir tanto os que estão na gestão, quanto aqueles que se encontram no exercício do magistério, para obter informações sobre a formação de professores de música sob diversos pontos de vista. Minayo (2015) acredita que a entrevista, por ser uma dinâmica interacional entre pesquisador e pesquisados, permite que a fala revele “condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, [...] [transmita] por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (p. 63).

Os roteiros das entrevistas constaram de questões baseadas nos seguintes tópicos: elaboração ou reformulação do projeto pedagógico do curso e a participação dos sujeitos nesse processo; principais objetivos e metas do curso; concepção de formação de professores de música; características do corpo docente (formação, experiência e relação com a proposta pedagógica do curso); formas de ingresso dos estudantes; considerações sobre a formação do músico *versus* formação do professor de música; relação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas de música; relação entre disciplinas práticas e teóricas; estágio supervisionado; relação entre instituição formadora e escola básica; trabalho de conclusão de curso e atividades complementares; principais características do egresso e alcance da titulação.

As entrevistas constituíram-se uma das principais fontes de dados coletados nesta pesquisa. Todas as entrevistas foram feitas no período em que estive em Buenos Aires para a coleta de dados *in loco*. Considero a fase de agendamento com os participantes uma das mais complexas, especialmente quando o tempo que o pesquisador dispõe é restrito, como foi no meu caso. Comecei a marcar os encontros, por *e-mail*, dois meses antes de minha estada na Argentina. Assim mesmo, só

consegui confirmar quatro entrevistas até o dia da minha chegada. As outras foram marcadas enquanto estive em Buenos Aires e foi um grande desafio realizar as 18 entrevistas em, praticamente, um mês. Ressalto que o fato de eu conhecer, anteriormente, pessoas ligadas à educação musical na Argentina foi de fundamental importância para que tivesse acesso aos entrevistados.

O material utilizado compreendeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – obrigatório para esclarecer os participantes sobre a pesquisa e resguardar seus direitos (APÊNDICE 4); os roteiros das entrevistas (um roteiro para coordenadores e diretores – APÊNDICE 5 e outro para professores – APÊNDICE 6); um breve questionário sobre os dados gerais dos entrevistados (APÊNDICE 7); e dois equipamentos de gravação – um celular e um gravador digital. Elaborei, também, roteiros diferenciados para dois professores (APÊNDICE 8). Um questionário que tratou de dados da instituição, tais como descrição dos cursos oferecidos pela instituição, número de alunos, número e qualificação acadêmica dos docentes, além de infraestrutura e condições materiais foi enviado, posteriormente, aos diretores, para preenchimento e devolução a mim, via *e-mail* (APÊNDICE 9).

Planejei entrevistar, em cada instituição, um mínimo de quatro pessoas, sendo uma representante da direção, uma da coordenação do curso e dois professores. Foram realizadas 18 entrevistas envolvendo diretores, chefes de departamento, coordenadores de curso e professores.

A escolha dos participantes ocorreu de três diferentes maneiras: os gestores das instituições participaram por representarem as respectivas escolas; a maioria dos professores foi indicada pelos diretores; e alguns participantes foram convidados por mim porque já havíamos tido um contato, quando visitei as escolas, em 2017. No Quadro 11, encontram-se a quantidade e a função dos entrevistados, por instituição participante.

Quadro 11 – Quantidade e função dos entrevistados, por instituição participante

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE E FUNÇÃO DOS ENTREVISTADOS
Universidad Nacional de La Plata – UNLP	1 chefe do Departamento de Música 1 ex-chefe do Departamento de Música e professora 1 professora 1 professor
Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla – CSMMF	1 vice-diretora 1 coordenadora de curso 2 professoras 1 professor
Escuela de Música Popular de Avellaneda – EMPA	1 vice-diretora 1 coordenador de curso 2 professoras 2 professores
Professores não vinculados às instituições participantes	1 professora de música, aposentada 1 professor de música de outra instituição universitária e ex-professor de uma das instituições participantes 1 professora especializada em formação docente na Argentina

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado, em uma instituição houve o número mínimo de respondentes previsto e, em duas, houve mais professores. Essa diferença deveu-se à possibilidade ou não de entrevistar os docentes, de acordo com o que me foi disponibilizado pelas instituições. Além disso, tive a oportunidade de entrevistar duas professoras e um professor que não têm vínculo com nenhuma das três escolas, atualmente. Considerei relevante colher tais depoimentos, visto que os referidos professores têm larga experiência docente no contexto argentino. O Quadro 12 apresenta a caracterização dos entrevistados, porque apesar de esta pesquisa não ter caráter quantitativo, é importante delinear o perfil dos informantes para se obter informações básicas sobre eles tais como faixa etária, formação acadêmica e tempo de docência.

Quadro 12 – Caracterização dos professores entrevistados

CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS		QUANTIDADE
SEXO	Feminino	12
	Masculino	6
FAIXA ETÁRIA	31 a 40 anos	5
	41 a 50	5
	+ 51 anos	8
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Graduação em música	16
	Graduação em outra área	2
	Especialização	2
	Mestrado	3
	Doutorado	2
	Doutorado em andamento	1
TEMPO DE DOCÊNCIA	2 a 5 anos	1
	5 a 10 anos	3
	10 a 20 anos	5
	+ de 20 anos	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de 18 participantes, há duas professoras que não são da área de música. Uma delas tem formação em magistério (*maestra normal*), psicologia e ciências da educação, especialização e mestrado em didática, tem mais de 30 anos de docência, integrou comissões de elaboração de currículos para cursos de formação de professores, e contribuiu de maneira singular com seus relatos para esta pesquisa. A outra tem formação em dança, mas atua como gestora em uma das instituições.

A maioria dos informantes é do sexo feminino, tem mais de 51 anos de idade e mais de 20 anos de docência. Quanto à formação acadêmica, 11 professores têm apenas graduação, sendo este um número expressivo que pode ser justificado pelo fato de os cursos de pós-graduação na Argentina serem pagos, mesmo em instituições públicas. É importante registrar que 12 dos 16 professores de música entrevistados são egressos das instituições em que trabalham, o que poderia deixá-los em posição endógena, dificultando a elaboração de um discurso crítico.

Antes de eu realizar cada entrevista, o material era reorganizado para verificar se todos os itens estavam em ordem, evitando-se transtornos de última hora. Em geral, os encontros aconteceram nas próprias escolas, variando os lugares entre salas de aula e salas de diretoria ou coordenação. Três entrevistas foram realizadas em outros espaços – uma, onde eu estava hospedada, e duas, em restaurantes da cidade. Na maior parte dos locais escolhidos, houve boas condições para que se fizesse a coleta de dados. A exceção foi uma entrevista realizada no corredor de uma das

escolas, com movimentação constante de pessoas, pois não havia sala disponível. As entrevistas feitas nos restaurantes também tiveram um pouco de ruído, mas não comprometeu a qualidade das gravações. Os entrevistados estavam com tempo disponível exclusivamente para a entrevista, o que possibilitou que as conversas ocorressem de maneira tranquila e com muita concentração dos participantes. As entrevistas duraram, em média, 40 minutos.

As respostas e relatos de cada um foram fundamentais para que eu pudesse compreender como se dá a formação de professores de música na Argentina – aspectos da história da formação docente no país; características das instituições formadoras e de suas propostas curriculares; as conquistas, as questões em debate e os principais desafios que envolvem gestores e docentes no seu dia a dia de formadores de professores.

5.4 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de abordagem qualitativa em pesquisa social em que acontece a seleção de participantes, segundo alguns critérios, que vão discutir uma questão central por meio de um trabalho interativo, gerando um material discursivo/expressivo. “O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes” (GATTI, 2005, p. 29). Ele proporciona quantidade e qualidade de dados, sem perder a unidade de análise proposta, e busca obter a compreensão de seus participantes sobre um tema, por meio das próprias palavras e comportamentos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Uma das vantagens desse método é “basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116). Segundo Gatti (2005, p. 9), “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”. Nas palavras de Minayo e Costa (2018),

O pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão (p. 142).

O grupo focal pode ser utilizado como coadjuvante de entrevistas, observações ou outros métodos qualitativos, assim como ser associado a *surveys* ou mesmo ser usado como método único em uma investigação (IERVOLINO; PELICIONI, 2001). Esse procedimento foi escolhido para esta pesquisa com o objetivo de dar voz aos alunos dos cursos de formação de professores de música, obtendo informações sobre o que eles pensam acerca do processo de formação docente das instituições formadoras em que eles estão inseridos. A opção pelo grupo focal deu-se a partir da impossibilidade de fazer as observações das aulas e da necessidade de criar um espaço para que eu tivesse contato com os alunos graduandos, utilizando o pouco tempo de que dispunha para coletar dados. Segundo Gatti (2005), “um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (p. 9).

O planejamento ocorreu durante o período em que fiz as entrevistas, quando previ a realização de três grupos focais – um em cada instituição. O processo constou de: a) agendamento dos encontros; b) elaboração do roteiro das atividades; c) elaboração do questionário (em espanhol) para os alunos participantes, com dados gerais e informações sobre sua formação musical (APÊNDICE 10); d) preparação dos equipamentos de gravação e filmagem; e) confirmação dos horários e locais para realização dos encontros; f) realização dos grupos focais que constaram de – apresentação do moderador e dos objetivos da pesquisa, preenchimento do questionário, apresentação dos alunos, realização das dinâmicas, encerramento das atividades.

Consegui agendar dois encontros diretamente com professoras entrevistadas, que cederam os horários de suas aulas para ser feita a intervenção. O terceiro grupo focal foi intermediado por uma aluna, indicada pelo coordenador de curso, a qual ficou responsável por divulgar o convite aos colegas. O Quadro 13 mostra a quantidade e a formação dos alunos participantes dos grupos focais, por instituição. Apesar de os discentes na EMPA e na UNLP estarem, respectivamente, em número abaixo e acima do indicado para um grupo focal, houve uma contribuição expressiva e interação entre os participantes. De certo modo, o fato de haver maior quantidade de alunos da universidade, trouxe um equilíbrio entre estudantes universitários e não universitários.

Quadro 13 – Quantidade e formação dos alunos participantes dos grupos focais, por instituição

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS	FORMAÇÃO DOS ALUNOS
EMPA	4	Alunos do <i>Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical</i> (2º ano)
CSMMF	12	Alunos do <i>Profesorado Superior en Música con Orientación en Producción Musical Didáctica</i> (4), <i>Tango y Folklore</i> (4), <i>Dirección Coral</i> (1), <i>Canto</i> (1), e <i>Instrumentos</i> (2) (4º e 5º anos)
UNLP	21	Alunos do <i>Profesorado Superior en Música con Orientación en Composición</i> (8), <i>Educación Musical</i> (3), <i>Guitarra</i> (3), <i>Dirección Orquestal</i> (3), <i>Dirección Coral</i> (2), <i>Piano</i> (1), <i>Música Popular</i> (1) (4º e 5º anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

A intenção era selecionar os participantes dentre os alunos dos cursos cuja habilitação (*Orientación*) fosse focada na educação musical, o que não foi possível, em duas das três instituições. Entretanto, considero que todos os estudantes contribuíram nas discussões, enriquecendo os dados coletados com suas diversas opiniões e experiências. O Quadro 14 traz a caracterização dos 37 membros dos grupos focais, que foi obtida por meio do preenchimento de um breve questionário no início da realização das dinâmicas. O perfil dos respondentes não será apresentado com percentuais, por não se considerar o grupo informante como amostragem representativa do total de alunos dos cursos.

O grupo foi composto por mais homens que mulheres, a maioria dos discentes está nos últimos anos dos cursos e na faixa etária entre 25 e 30 anos, fato, este, que demonstra certa tendência de os alunos terminarem sua formação inicial com idade superior aos 25 anos. No que se refere à realização de estudos musicais antes do ingresso nos cursos de graduação, apenas três declararam não ter estudado música. Em contrapartida, 28 dos 37 alunos estudaram mais de cinco anos antes de começar sua formação de nível superior. Em 23 casos, há familiares que estudam ou são profissionais na área de música. Quanto à atuação profissional, 25 alunos já trabalham como professor e músico; quatro, apenas como professor; três, apenas como músico; e cinco, ainda não atuam profissionalmente. Pode-se depreender que grande parte dos alunos, ainda em processo de formação docente, já leciona música, conforme afirmam alguns autores (CARABETTA, 2008; MATEIRO, 2015).

Quadro 14 – Caracterização dos alunos participantes dos grupos focais

CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS		NÚMERO DE ALUNOS
SEXO	Feminino	14
	Masculino	23
FAIXA ETÁRIA	20 a 25 anos	8
	26 a 30	13
	+ de 30 anos	16
ESTUDOS MUSICAIS ANTERIORES AO INGRESSO NA GRADUAÇÃO	Em escola regular	10
	Em escola especializada	24
	Com professor particular	19
	Tempo de estudo: menos de 1 ano	1
	Tempo de estudo: entre 1 e 3 anos	2
	Tempo de estudo: entre 3 e 5 anos	3
	Tempo de estudo: mais de 5 anos	28
	Não teve estudos anteriores	3
TEM MÚSICOS NA FAMÍLIA	Sim	23
	Não	14
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Apenas como PROFESSOR	4
	Apenas como MÚSICO	3
	Como PROFESSOR e como MÚSICO	25
	Não atua profissionalmente	5

Fonte: Elaborado pela autora

A duração média de cada encontro foi de duas horas, sendo suficiente para o que havia sido programado. Preparei uma dinâmica inicial – pediria aos alunos que recordassem seu envolvimento numa situação marcante como alunos ou professores de música. A seguir, deveriam escrever em cartões, palavras-chave que traduzissem, na situação vivida, seu sentimento ou aprendizagem.

A questão com que se inicia o trabalho deve ser do interesse de todos e apresentar facilidade de resposta para os participantes, criando um bom clima para o grupo. Ela está assentada nas características comuns dos membros do grupo e, se for genérica, pode encorajar opiniões mais abertas e propiciar, de início, a vivência com opiniões e experiências diferentes (GATTI, 2005, p. 30).

A partir daí, seria aberto um diálogo para introduzir as questões sobre a formação docente: Quais têm sido os pontos positivos? Com que as instituições formadoras, os professores e as estruturas curriculares têm contribuído para a formação de professores de música, e quais as lacunas existentes nesse processo? Como previsível, os grupos focais desenvolveram-se de maneiras bem distintas, como descreverei a seguir.

O primeiro grupo focal reuniu-se em um horário de aula cedido por uma professora, por isso, todos os alunos, de diferentes habilitações (*orientaciones*), participaram da atividade. A professora e seus dois assistentes, que são alunos cumprindo residência pedagógica, estiveram presentes na sala, o tempo todo. A docente apresentou a mim para os alunos, cedendo-me a palavra. Expus aos presentes o objetivo do trabalho, agradeci a participação de todos, distribuí os TCLEs e os questionários para preenchimento, pedi autorização para gravar e filmar e, logo após, iniciei a dinâmica já descrita. Com base nas palavras escritas pelos alunos nos cartões, pedi que eles contassem situações marcantes de sua trajetória como estudantes e, especialmente, como pessoas em formação para professores de música. Pouco a pouco, os estudantes foram-se soltando a relatar casos e expor opiniões. Praticamente, todos se manifestaram. A presença da professora e seus assistentes – que se mantiveram em silêncio, sem interferir em momento algum – não trouxe constrangimento aos alunos nem prejuízo em suas falas. Isso pode ser confirmado, pois, após o grupo focal, recebi esta mensagem da professora: *“los alumnos hablaron de un montón de cosas que en nuestro curso, habitualmente no lo hacen. Así que tiene que sentirte muy afortunada porque obtuviste unas respuestas muy significativas que estoy segura, te van a aportar al desarrollo de tu tesis”*.

O segundo grupo focal foi aquele cujo convite aos alunos o coordenador de curso delegou a uma aluna que fizesse para participarem da atividade. Essa aluna esteve em contato comigo durante um mês para que escolhêssemos a melhor data e horário, mas, devido à proximidade do período de avaliações finais, muitos dos que se haviam comprometido, desmarcaram. O grupo reduziu-se a quatro alunos do 2º ano do curso de *Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical*. Todavia, mantive o encontro, pois era a única oportunidade que teria para ouvir os estudantes dessa escola. Gatti (2005) afirma que, “mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora” (p. 23). Tivemos dificuldade, também, para conseguir uma sala e terminamos por fazer o grupo focal na biblioteca – que é bem pequena, mas estava vazia no momento. A aluna responsável precisou pedir a autorização da coordenação para que pudéssemos utilizar a biblioteca para esse fim. A experiência foi válida e bastante distinta das outras duas. Assentamo-nos a uma das mesas e essa proximidade favoreceu o desenvolvimento do processo como uma conversa informal. Depois das apresentações e preenchimento dos documentos

e questionário, optei por não utilizar os cartões na dinâmica inicial. Repeti a estratégia aplicada no primeiro grupo: que os alunos recordassem situações vividas por eles, e a troca de experiências iniciou-se, com facilidade, passando-se em seguida para as questões focadas na formação docente. A participação dos estudantes foi intensa, permitindo perceber neles uma conscientização da profissão docente, não obstante estarem na primeira metade do curso.

No terceiro grupo focal, participaram alunos do 5º e último ano do *Profesorado en Música*. Não foi possível selecionar apenas os que cursavam a *Orientación en Educación Musical*, porque o procedimento ocorreu no horário de aula de uma das professoras entrevistadas, que me cedeu o horário na condição de eu acolher toda a turma. Acredito que isso não prejudicou o resultado, mas trouxe, sim, uma riqueza nos relatos. A professora apresentou-me aos estudantes aos quais descrevi os objetivos do encontro, agradei a participação, distribuí os termos de consentimento e os questionários, pedindo autorização para gravar e filmar. É importante registrar a presença da professora, como também, por diversos momentos, sua interferência nas exposições dos alunos, ora ilustrando situações, ora explicando ou justificando alguma falha da instituição apresentada por eles durante suas colocações. A despeito da interferência da professora, considere que os discentes expressaram tudo o que desejaram, sem constrangimento. Isso pode dever-se ao tipo de relação entre a professora e seus alunos ou ao fato de aqueles estudantes estarem no final do curso e muitos deles já trabalharem como docentes e como músicos, e terem maturidade para discutir questões complexas da própria formação e vivência profissional.

A realização dos grupos focais foi muito gratificante para mim. Destaco que a última questão do questionário aplicado nos alunos – “¿Por qué eligió la carrera de profesorado en música?” – gerou uma breve análise e categorização dos diversos motivos que levam os estudantes à escolha da profissão docente. A interação com os discentes dos cursos de formação de professores de música permitiu-me captar seus múltiplos pontos de vista e muitos significados de suas experiências, que serão trazidos durante a exposição das categorias de análise.

Todas as entrevistas e grupos focais foram gravados e transcritos. As gravações foram feitas em dois equipamentos – um gravador digital e um celular – para que houvesse a garantia da preservação dos dados. Além de gravados, os grupos focais foram filmados, com o consentimento das pessoas envolvidas, a fim de ter mais um recurso para auxiliar nas transcrições e definições das falas dos sujeitos

participantes. Após cada coleta, as gravações foram armazenadas em nuvem. As transcrições foram realizadas por uma pessoa de nacionalidade argentina que trabalha nessa área e me foi indicada por outros alunos do DLA. Optei pelo pagamento desse serviço, pois demandaria muitas horas e eu necessitava ter uma boa qualidade nas transcrições. Depois de recebido o material, li os textos, ouvindo as gravações para fazer a conferência e começar a imergir no teor dos depoimentos a serem analisados.

Gostaria de deixar registrado que os custos de viagens, estada e alimentação foram feitos, a princípio, pela autora desta tese. O Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG concedeu-me um reembolso parcial das despesas com as viagens de 2017 e 2018 e, no período entre junho de 2018 até à conclusão do Doutorado, tive bolsa da FAPEMIG, por meio do PCRH (Programa de Capacitação de Recursos Humanos), o que possibilitou cobrir grande parte do montante gasto em Buenos Aires.

5.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo caracterizada por

[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

“A análise de conteúdos oferece um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5), podendo ser considerada um procedimento de fragmentação de textos com o objetivo de identificar regularidades (BARDIN, 2009). No plano metodológico, tem-se a divisão entre a abordagem quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem determinadas características do conteúdo. Na análise qualitativa, é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo ou de um conjunto de características em um determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração.

Diante dos aperfeiçoamentos técnicos da análise de conteúdo, Bardin (2009) afirma que há menos rigidez quanto à objetividade e maior aceitação da combinação

da compreensão clínica com a contribuição estatística. Além disso, “a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo, antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência” (BARDIN, 2009, p. 21). Nas palavras de Campos (2004),

Produzir inferências em análise de conteúdo significa, principalmente, produzir conhecimentos subjacentes a determinada mensagem, e também ancorá-las a um quadro de referenciais teóricos, situando-se num paradigma acadêmico, situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção (p. 613).

Iniciei a análise de conteúdo identificando e separando o material em *corpus* que, segundo Bardin (2009), devem ter homogeneidade para ser submetidos à análise. O primeiro *corpus* foi composto pela lista de instituições formadoras e cursos oferecidos em cada província da Argentina. O segundo constou dos *Planes Curriculares Institucionales* (PCI) ou *Diseños Curriculares* dos cursos das instituições selecionadas⁷⁹; o terceiro constituiu-se dos *Planes de Estudio* dos *Profesorados en Música* das três instituições e de 17 *Profesorados en Música con Orientación en Educación Musical* (ou equivalente) das diversas províncias argentinas. Os critérios utilizados para a seleção dos *Planes de Estudio* foram: i) existência de oferta de *Profesorado en Educación Musical*; ii) no máximo um *Plan de Estudio* de cada província; iii) disponibilidade do *Plan de Estudios* contendo carga horária das disciplinas e outras atividades do currículo. No quarto *corpus* ficaram as entrevistas com diretores, coordenadores e professores e os grupos focais realizados com os alunos.

De posse das transcrições das entrevistas e grupos focais, comecei a tratar os textos, fazendo uma primeira leitura, acompanhada pelas gravações. Também realizei uma leitura inicial nos documentos referentes aos *Planes Curriculares* e *Planes de Estudio*. Nas leituras seguintes, procurei identificar as categorias que foram estabelecidas *a priori*. Bardin (2009) indica a possibilidade de uma organização das categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e categorias *a posteriori*, elaboradas depois da análise do material. Segundo Oliveira et al. (2003), “as categorias *a posteriori* devem ser construídas, levando em consideração a orientação

⁷⁹ O projeto pedagógico do *Profesorado en Música* da *Universidad Nacional de La Plata* não estava disponível, o que impossibilitou sua análise. Utilizei, então, todas as informações disponíveis no *site* da instituição.

teórica e os objetivos da pesquisa” (p. 9). A definição das categorias é uma etapa muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência com o seu sistema de categorias (OLIVEIRA et al., 2003).

Esta pesquisa utilizou o *modelo misto*, pois a maioria das categorias foram selecionadas antes da coleta de dados, mas houve acréscimos no decorrer da análise. Adotei, inicialmente, os três campos de formação apresentados nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a) – *Campo de Formación General*, *Campo de Formación Específica* e *Campo de Formación en la Práctica* – para analisar as estruturas curriculares ou *Planes de Estudio* dos cursos de formação de professores de música.

Para ampliar a visão de como se dá a distribuição dos conteúdos curriculares, construí outras categorias de análise, buscando referências naquelas utilizadas por Gatti e Barreto (2009) na investigação dos currículos de cursos de formação docente, no Brasil: a) fundamentos teóricos da educação; b) conhecimentos da docência; c) saberes relacionados à tecnologia; d) conhecimento do sistema educacional; e) conhecimentos das modalidades e níveis de ensino; f) conhecimento específico da área; g) pesquisa e TCC; h) outros saberes; e i) atividades complementares.

Com a intenção de verificar a incidência de conteúdos que integrassem conhecimentos pedagógicos e musicais, delimiti três categorias: conhecimentos profissionais da docência, conhecimentos específicos de música e conhecimentos pedagógico-musicais. Apesar de ciente de que a docência é uma ação educativa que requer um conjunto formado por todos esses conhecimentos, foi necessário separá-los em diferentes categorias para possibilitar a visualização de unidades curriculares que propõem uma interação entre os campos pedagógico e musical. Dessa maneira, as categorias ficaram assim configuradas:

1) Conhecimentos profissionais da docência: englobam fundamentos teóricos da educação a partir de diferentes áreas do conhecimento (história, psicologia, sociologia); conhecimentos relativos à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar, ao ofício docente, e conhecimentos gerais.

2) Conhecimentos específicos de música: abarcam a teoria e a prática musical; perpassam pelos aspectos históricos, pelos fundamentos teóricos e composicionais, e pela *performance* instrumental/vocal e regência.

3) Conhecimentos pedagógico-musicais: focam na integração entre os aspectos da docência e os da música, dialogando teorias e práticas pedagógico-musicais.

O Quadro 15 expõe os *corpus* e as principais referências utilizadas para a análise dos dados.

Quadro 15 – Corpus e referências para análise dos dados

CORPUS	REFERÊNCIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS
Lista das instituições, nomes dos cursos e <i>orientaciones</i>	Modelos de formação de professores de Música (MATEIRO, 2010): - Nomenclatura dos cursos - Tipo de instituição formadora
<i>Planes Curriculares Institucionales</i> (PCI) ou <i>Diseños Curriculares</i>	Paradigmas de formação docente (ZEICHNER, 1983)
	<i>Habitus conservatorial</i> (PEREIRA, 2013): - Ênfase na alfabetização e notação musicais - Foco no desenvolvimento instrumental/ <i>performance</i> - Hierarquização: música acadêmica x outras músicas; individual x coletivo; professor x aluno; teoria x prática
<i>Planes de Estudio:</i> - <i>Planes de Estudio: Profesorados</i> ⁸⁰ <i>UNLP, CSMMF, EMPA</i> - <i>17 Planes de Estudio: Profesorados en Música/Educación Musical</i> [diversas provincias]	Campos de conhecimento do currículo (ARGENTINA, 2007a): - Formação Geral - Formação Específica - Formação na Prática Profissional
	Campos de conhecimento do currículo (MARINO, 2019): - Conhecimentos profissionais da docência - Conhecimentos específicos de música - Conhecimentos pedagógico-musicais
Entrevistas Grupos focais	Formação universitária e formação não universitária Formação do músico x formação do professor de música Modelos de formação de professores de música

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise de conteúdo, por seu caráter quantitativo e qualitativo, proporcionou à investigação tanto o rigor da objetividade quanto a fecundidade da subjetividade, possibilitando a análise das concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina. Os depoimentos dos respondentes estão presentes ao longo do texto, sendo os sujeitos identificados por pseudônimos, o que garante o anonimato, conforme foi expresso no TCLE. As instituições às quais pertencem os respondentes

⁸⁰ UNLP: *Educación Musical; Música Popular; Composición; Guitarra; Piano; Dirección Orquestal; Dirección Coral*
CSMMF: *Producción Musical Didáctica; Música Popular Argentina en Folklore y Tango; Instrumentos Clásicos; Canto; Órgano; Dirección Coral; Dirección Orquestal; Etnomusicología*
EMPA: *Música; Instrumento o Canto en Música Popular*

também foram indicadas após cada relato, com exceção dos professores Adele, Esperanza e Óton, que se encontram aposentados e desvinculados de instituições.

O objetivo dos capítulos 6, 7 e 8, como já foi explicitado anteriormente, é aprofundar a compreensão da formação de professores de música na Argentina, verticalizando o estudo ao focar nas três instituições – *Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata* (FBA/UNLP), *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* (CSMMF) e *Escuela de Música Popular de Avellaneda* (EMPA) – e suas propostas formativas. Segundo Vilela (2003), em uma pesquisa qualitativa, “os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto [...]. Os locais, os grupos ou os indivíduos que estudam devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p. 459). Assim sendo, as vozes dos sujeitos – gestores, professores e alunos – das referidas escolas também serão trazidas, visto que seus relatos auxiliaram no entendimento sobre cada contexto educacional.

6 CONSERVATÓRIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA

O *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* (CSMMF)⁸¹ é uma instituição pública e gratuita; pertence ao *Sistema Superior No Universitario de Formación Docente*, de gestão estatal, e à *Dirección General de Enseñanza Artística* (DGEART) do Ministério de Cultura do Governo da Cidade de Buenos Aires. Por ser considerado um instituto superior de formação docente, o Conservatório vincula-se à *Red Nacional de Formación Docente*, coordenada e gerida pelo *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD), possibilitando-se o acesso a um espaço virtual composto por um *campus*, uma *web* e um *blog*.

A história do Conservatório inicia-se quando, em 1919, foi criada a *Escuela Municipal Nocturna de Música*, em Buenos Aires, com o propósito de formar instrumentistas para a Banda Municipal de Música da cidade, vigente desde 1910. Em 1927, a escola passa a denominar-se *Conservatorio Municipal* e, desde então, começou a expedir títulos de *Profesor* de várias especialidades musicais, além de capacitação profissional em instrumentos e canto. “*Se trata de la primera institución ciudadana que desde la fecha señalada otorga títulos docentes en música*” (ARGENTINA, 2010). O Decreto nº 14.673/43 concedeu validade nacional aos títulos expedidos pelo *Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla*. Em 1965, o Conservatório chega à condição de Instituto Superior, com primeiro e segundo ciclos de *Profesorado*, por meio do Decreto 11.449/65 que continha o novo Regulamento Geral. Aprovou-se um novo *Plan de Estudios* (Decreto 2.338/65) que foi modificado somente em 1988.

O Conservatório foi pioneiro na oferta de cursos como *Composición*, *Dirección Coral* e *Dirección Orquestal*, sendo também a primeira instituição com estudos de *bandoneón* (desde 1954). A partir da década de 1980, iniciam-se projetos que visavam à educação musical sistemática de crianças. Desde então, as atividades acontecem em anexos que funcionam nos prédios de escolas públicas, em diversos pontos da cidade de Buenos Aires, para melhor atendimento à comunidade.

Em 1988, foi criado o *Profesorado de Educación Musical*, com foco na formação de professores para trabalhar nas escolas. “*Se separaron entonces las formaciones docentes: para el sistema educativo obligatorio y para la formación de profesionales*

⁸¹ Informações disponíveis em: <https://cmfalla-caba.infed.edu.ar/>. Acesso em: 10/10/2018.

en música, respondiendo a una experiencia creciente de especialización” (ARGENTINA, 2010, p. 50). A reforma educacional dos anos de 1990 e a sanção da Ley de Educación Superior nº 24.521 levaram o Conservatório a um processo de transformação para que pudesse enquadrar-se como *Instituto Superior No Universitario*. O novo *Plan de Estudios* procurou compatibilizar as demandas federais, nacionais e locais. Pelo fato de ter sido implementado sem aprovação, por Decreto do Chefe de Governo, deu-se um conflito em nível acadêmico-institucional que culminou na impossibilidade de legalização dos títulos dos egressos. Nos anos de 2000, após um complexo processo, houve a convalidação do *Plan de Estudios* pelo Decreto 1.586/01. Atendendo a uma carência de oferta educacional, aprovaram-se em 2003, o curso de *Etnomusicología* e o de *Tango e Música Folklórica*. O caráter abrangente da formação dada na instituição foi expresso no *Boletín oficial de la Ciudad de Buenos Aires*: “*El CSMMF nace, a la vez, académico y popular [...]. Ignorando desde el inicio las diferencias ‘culto – popular’, ha considerado siempre, integralmente la cultura*” (ARGENTINA, 2010, p. 50).

No que se refere às condições físicas, o Conservatório passou por diversos prédios e encontra-se, ainda, em uma situação precária. A instituição iniciou suas atividades em um casarão de dois andares, depois passou a ocupar, por breve período de tempo, um pequeno hotel. Em meados da década de 1940, transferiu-se para uma casa antiga, próximo à estação *Once de Septiembre*, mas como a propriedade era particular, foi solicitada pelo proprietário, e o Conservatório, que já precisava de mais espaço, teve que se mudar novamente. Com a construção do *Teatro San Martín* e do *Centro Cultural General San Martín*, em 1969, o Conservatório instala-se no sexto e sétimo andares do edifício onde se encontravam outros centros educacionais sob a dependência da Secretaria de Cultura da cidade de Buenos Aires. “*Esa mudanza resultó fuertemente auspiciosa. Se esperaba que el Conservatorio adquiriera mayor proyección en la sociedad, inserto en el contexto de un Centro como aquél, y eso fue lo que realmente sucedió*”⁸².

Entretanto, tal espaço tornou-se insuficiente e, em 2003, a *Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires* comprou um edifício no bairro Almagro que passou a acolher o Conservatório, provisoriamente, a partir de fevereiro de 2004. Esse prédio aloca, igualmente, o *Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos*

⁸² Disponível em: <http://cmfalla.caba.infed.edu.ar/>. Acesso em: 10/10/2018.

Aires “Astor Piazzolla”. A sede central do CSMMF ocupa 23 salas de aula; uma sala específica para conjuntos musicais; um auditório; salas para a diretoria, vice-diretoria, secretaria, professores, guarda de patrimônio e instrumentos. Não há pátio, cantina nem área de convivência. O curso de *Tango e Música Folklórica* e o de *Etnomusicología* acontecem em outro espaço, no bairro *San Telmo*. Além da sede central, há a sede *Suipacha* e quatro anexos em distintos bairros da cidade, que funcionam somente à noite, pois compartilham edificações de escolas primárias.

As condições de infraestrutura do Conservatório são deficitárias e têm afetado o desenvolvimento de algumas atividades; as queixas dos usuários são constantes, de acordo com relatos de professores.

Nosotros, hace mucho tiempo, estamos pidiendo un edificio propio. Este edificio no está en condiciones óptimas para dictar las clases, las aulas [salas de aula] no tienen acústica, no están acuatizadas. Me ha pasado de yo molestar a colegas porque estamos haciendo mucho la percusión y vienen los colegas y se quejan porque estamos haciendo demasiado ruido. Me ha pasado de yo tener una trompeta al lado y no poder dar clases. O sea, necesitamos un edificio acorde a lo que a un conservatorio de la calidad y del nivel de este Conservatorio. En cuanto a lo que los instrumentos, también hay que cuidarlos, se no mojan, cosas así, así que también luchamos con el tema de, eh, yo creo que con un mejor edificio todo podría funcionar mucho mejor. Faltan aulas, siempre estamos peleando por las aulas, [...] en otro lugar propio sería mucho más sencilla la tarea. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

En qué condiciones de infraestructura... ya vas a verlo que es el Conservatorio, algo hablaba de lo edilicio... se les inunda el Conservatorio. Nosotros tenemos dos instituciones en un edificio, no tenemos aulas suficientes, buen, aparte que se inundan... (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

G: Las condiciones de estructura física, material, ¿en qué eso afecta la formación de profesores y el día a día?

Fabián: Afecta muchísimo. Este es un Conservatorio que va a cumplir 100 años y nunca tuvo edificio propio, especializado para la enseñanza musical. Yo hasta el año pasado estuve en la Comisión docente de lucha por un edificio propio y el Gobierno no escucha, no nos tiene como prioridad. Bueno, ahora visto si recorriste que, ahora se abrió un tercer piso muy decorado, pero no hay una acustización profesional hecha, no vino un especialista, sigue filtrándose agua, filtrándose sonidos de la calle, del aula de al lado. Esta aula aparentemente esta acustizada, el Gobierno pagó mucha plata para acustizarla y vos seguís escuchando la calle, el instrumento de la otra aula. Imagínate si hay un coro acá al lado ¿o la banda de Jazz? Acá no se puede ni hablar. Entonces, se caen los techos, estamos en riesgo edilicio en este momento y eso no ayuda, porque uno quiere sensibilizar, y hacer trabajos críticos de escucha analítica profunda, y no podemos ni hablar, eh, los instrumentos están desafinados, hay un piano en el tercer piso que está con el teclado trabado, no se puede usar. Estamos como en una situación crítica, de material, de recursos materiales y de edilicios. Hay momentos en que yo tengo que esperar 40 minutos con mis alumnos en el pasillo porque no hay aulas y no se pueden acomodar los horarios porque las aulas, no hay

disponibilidad de aulas, o no se abren materias y los chicos no se pueden recibir porque “no hay aulas”, entonces, ¿cómo se va a abrir el cargo si el profesor no tiene donde dar la clase? Hay clases que yo me voy al café de enfrente para no perder la clase. Y doy la clase en el café de enfrente, es algo totalmente ilegal, pasa algo y estamos, pero, como somos adultos, los chicos quieren aprender, entonces, pasa eso. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

[...] acá nos faltan aulas, o sea, a veces no hay cátedras porque no hay aulas, o sea, al no tener un edificio acorde a la situación tampoco ayuda, por ahí si tuviéramos más capacidad, más aulas, como para que hubiera más materias al mismo tiempo. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Quanto à estrutura administrativa, o CSMMF conta com um diretor, dois vice-diretores e 23 chefes de departamento. Há cerca de 560 professores para atender os alunos de todos os cursos da instituição. No ano de 2018, registraram-se cerca de 1.600 alunos matriculados nas duas sedes (Central e *Suipacha*), além dos estudantes dos anexos. Atualmente, o Conservatório tem promovido a formação musical por meio de cursos para crianças de 8 a 13 anos, e cursos de nível básico (técnico) e superior (*tecnicatura e profesorado*), como apresenta o Quadro 16.

Quadro 16 – Cursos de nível básico e superior ofertados pelo CSMMF

CURSOS TITULAÇÃO	ESPECIALIDADES	DURAÇÃO
Plan para niños (8 a 13 años)	<i>Arpa, Bandoneón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Dulce, Flauta Traversa, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violoncelo</i>	4 años
Técnico (Ciclo Básico – TAP) (Técnico básico) <i>Técnico en Música</i>	<i>Arpa, Bandoneón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Dulce, Flauta Traversa, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Viola, Violín, Violoncelo</i>	4 años
Tecnicatura (Tecnólogo superior) <i>Técnico Superior en Música, especialidad...</i>	<i>Canto; Composición; Dirección Coral; Dirección de Orquesta; Etnomusicología; Folklore y Tango; Instrumentos Clásicos; Jazz; Música Antigua; Órgano; Música Popular Argentina</i>	3 a 4 años
Profesorado (Formação docente superior) <i>Profesor de Educación Superior en Música, con Orientación en...</i>	Canto; Composición; Dirección Coral; Dirección de Orquesta; Etnomusicología; Producción Musical Didáctica; Instrumentos (<i>Arpa, Bandoneón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Dulce, Flauta Traversa, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo</i>); e Música Popular Argentina (<i>Acordeón, Charango, Bandoneón, Bajo Eléctrico, Canto, Contrabajo, Fagot, Flauta, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompeta, Viola, Violín, Violonchelo</i>)	5 años
Postítulo Técnico Superior (Postítulo não universitário)	- <i>Intérprete de: Piano con Especialización en Música Solística y de Cámara; Flauta Dulce con Especialización en Música Antigua; Flauta Dulce con Especialización en Música Contemporánea; Bandoneón con Especialización en Repertorio Clásico y Contemporáneo; Guitarra con Especialización en Repertorio Clásico y Contemporáneo; (Instrumento de Orquesta elegido) con Especialización en Música Solística y de Cámara; Órgano con Especialización en Música del Barroco; Órgano con Especialización en Música Contemporánea; Clave con Especialización en Repertorio Solístico; Clave con Especialización en Técnicas de Bajo Continuo; Canto con Especialización en Repertorio Lírico y de Cámara</i> - <i>Director de Coro con Especialización en Música Coral de Cámara y Sinfónico Coral</i> - <i>Director de Orquesta con Especialización en Música Sinfónica y de Cámara</i> - <i>Compositor de Música con Especialización en Música Sinfónica y de Cámara</i> - <i>Etnomusicólogo con Especialización en Etnomusicología Argentina y Americana</i>	2 años
Diplomatura (Postítulo não universitário)	<i>Música Contemporánea (Composición, Dirección de Ensemble, Interpretación: Canto, Violín, Flauta, Clarinete, Piano y Guitarra)</i>	3 quadrimestres

Fonte: Elaborado pela autora (Informações obtidas em: <https://cmfalla-caba.infed.edu.ar/sitio/>).

6.1 Os Profesorados en Música do CSMMF

Nesta pesquisa, foram analisados os cursos de formação de professores do CSMMF, em suas respectivas *orientaciones*: *Canto*, *Composición*, *Dirección Coral*, *Dirección de Orquesta*, *Etnomusicología*, *Instrumentos*, *Música Popular Argentina* e *Producción Musical Didáctica*. Para cada *orientación* há um projeto pedagógico – denominado *Plan Curricular Institucional* (PCI) – do qual constam a fundamentação baseada no *Diseño Curricular Jurisdiccional* e no *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), a estrutura curricular (*Plan de Estudio*), o perfil do egresso, o alcance do título, a duração do curso, a descrição das unidades curriculares⁸³ e os critérios de avaliação do curso. Uma gestora da instituição explicita que

[...] *hay un plan por cada instrumento de cada carrera. De todas maneras, a los efectos, hay materias específicas en las distintas carreras, es razonable pensar que es un solo plan con los matices de cada orientación, y eso, bueno, está disponible en la web; es un documento bastante extenso, que es copia uno de otro en cuanto a la fundamentación; las características curriculares, las materias, sus cargas horarias, la fundamentación de la presencia de cada materia en el plan de estudios y por cada materia, los objetivos generales y los contenidos mínimos. [...] se empezaron a aplicar en el 2015, así que, bueno, están llegando ahora los primeros que están a punto de graduarse.* (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Nos textos introdutórios dos PCIs, há a apresentação e a fundamentação dos cursos, destacando-se os objetivos das propostas curriculares, dos quais emergiram algumas concepções sobre formação de professores de música.

A concepção de formação do músico-docente está explicitada, ratificando o valor estético da música na formação do professorado.

Producción Musical Didáctica: [...] *profundizando y actualizando tanto los aspectos técnico-musicales como pedagógicos de la formación de un músico-docente [...] (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 2) [grifos meus].*

Canto: [...] *propende a una formación pluralista, no dogmática, abriendo el espectro estético musical, de modo que posibilite la inserción del músico-docente en el contexto artístico y educativo contemporáneo (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 1-2) [grifos meus].*

⁸³ “Se entiende por ‘unidad curricular’ a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (ARGENTINA, 2007a, p. 22). São disciplinas, seminários, oficinas, trabalhos de campo, projetos, dentre outras.

*Etnomusicología: [...] brindando una formación actualizada y de calidad de **artistas profesionales y docentes** capaces de establecer un cruce entre la investigación, la docencia y el quehacer musical (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014e, p. 2) [grifos meus].*

Em contrapartida à visão estética da educação musical, encontram-se citações nas quais a música é tratada como linguagem, reafirmando a possibilidade de democratização do acesso a esse bem cultural dentro das escolas.

*Canto: El/la Profesor/a de Educación Superior en Música debe ser un profesional de su arte que pueda **expresarse a través de su lenguaje** y que haya desarrollado y perfeccionado permanentemente la capacidad de **enseñar las claves de ese lenguaje artístico**. La formación docente le brindará la posibilidad de transmitir el saber propio de esta disciplina. Se trata de un intérprete que debe generar en otros el deseo interpretativo y **facilitar la adquisición de los saberes** que lo hacen posible (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3) [grifos meus].*

A aprendizagem para se trabalhar com grupos de alunos nas escolas e em outros espaços foi colocada como fundamental na formação do professor de música. Denota-se a compreensão dos contextos escolares em que há, normalmente, turmas numerosas, além de se contrapor à ideia de que o ensino de música deve ser feito individualmente. Procura-se quebrar o paradigma do ensino individual que forma o instrumentista/cantor, abrindo-se para as práticas musicais em conjunto.

*Dirección de Orquesta: [...] ofreciendo experiencias significativas en lo artístico **grupal, trascendiendo lo individual** y aspirando a la realización con **proyección comunitaria** (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014d, p. 2) [grifos meus].*

*Instrumento: [...] avanzará sobre la especificidad del trabajo del maestro como enseñante, **coordinador de grupos** y de aprendizajes individuales y grupales [...] (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014f, p. 2) [grifos meus].*

*Producción Musical Didáctica: Coordinar y conducir **procesos grupales** de aprendizaje, atendiendo al desarrollo individual de los estudiantes. Generar improvisaciones, arreglos y creaciones específicas, coordinando / dirigiendo propuestas y **proyectos musicales grupales** [...] (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 3) [grifos meus].*

Os tópicos referentes ao perfil do egresso elencam características que o futuro docente deve construir em seu processo formativo, sendo comum às oito *orientaciones*:

- O domínio de estratégias de ensino, que seriam basilares para a consecução de atividades docentes junto aos alunos, com ênfase na preparação do professor para lidar com a diversidade dos contextos escolares, além da necessidade de se conhecer e utilizar novas tecnologias:

*Desempeñarse profesionalmente como docente en el campo de la música en los **distintos niveles y modalidades educativos** para los cuales habilita el título.*

*Diseñar e implementar proyectos pedagógicos, artístico-musicales con sólido sustento, de **carácter democrático e inclusivo**, y atendiendo a las necesidades de los **diferentes contextos** en los que se implementan.*

*Desarrollar **prácticas educativas que contemplen las múltiples dimensiones** de los procesos de organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza.*

*Desarrollar, promover y coordinar experiencias musicales grupales que posibiliten el aprendizaje de los contenidos propios de los **distintos niveles de la educación** de acuerdo a los lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales.*

*Promover la reflexión crítica de los estudiantes a partir de **enfoques de aprendizajes cooperativos**.*

*Desarrollar prácticas musicales de interpretación, improvisación, creación/recreación y arreglos de obras que se constituyan en estímulos para el aprendizaje, **adecuados al contexto educativo**.*

*Diseñar y producir materiales y recursos para la enseñanza de la música, haciendo un uso crítico, pertinente y responsable de las **nuevas tecnologías** (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 3) [grifos meus].*

- A necessidade de o professor trabalhar com a diversidade de gêneros e estilos musicais, utilizando-se repertórios musicais focados em produções locais, do país e da América Latina:

*Establecer vinculaciones entre las distintas concepciones, organizaciones y formas de producción musical, propias de los **distintos géneros, estéticas y estilos musicales** de las músicas académicas, populares, folclóricas y etnomúsicas, tradicionales, contemporáneas, y las formas de producción de discursos musicales vinculados con el mundo cultural contemporáneo y las nuevas tecnologías (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014f, p. 4) [grifos meus].*

*Promover la producción musical de conjunto desde la interpretación, la creación y la recreación, en **distintos soportes instrumentales** tradicionales, no tradicionales, corporales, vocales y vinculados con las nuevas tecnologías.*

*Desarrollar propuestas de producción musical abiertas a la **diversidad cultural musical**, en distintos géneros, estilos y estéticas, desde una perspectiva pluralista y **rompiendo las barreras conceptuales entre el universo de los académico, lo folclórico y lo popular** (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 3-4) [grifos meus].*

*Producir, interpretar y recrear obras y discursos musicales, solista, de pequeños y grandes conjuntos, en **diferentes géneros, estéticas y estilos de la música**.*

*[...] interpretando **repertorios musicales variados** de diferentes contextos (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3) [grifos meus].*

- A capacidade de o professor adquirir sólida fundamentação teórica e refletir sobre suas práticas, dialogar com outras áreas de conhecimento e inserir-se na pesquisa:

*Desarrollar prácticas educativo-musicales **fundamentadas en marcos conceptuales e interpretativos actualizados**.*

*Construir nuevos conocimientos didáctico-musicales, propiciando la **reflexión sobre las propias prácticas** y la participación en **proyectos de investigación/indagación**.*

***Articular e interrelacionar los conocimientos** específicos de la música con marcos referenciales filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, entre otros.*

*Trabajar en equipo y en **proyectos integrados**, pudiendo establecer relaciones entre la propia disciplina y otras áreas del conocimiento (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014f, p. 3) [grifos meus].*

*Se considera que la mejora de la práctica docente exige una **formación que acompañe las innovaciones** que se producen en el campo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los cambios sociales (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3) [grifos meus].*

*Procura la formación de **músicos-docentes críticos y reflexivos** que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014e, p. 2) [grifos meus].*

- A formação ética e o compromisso social do docente, como elementos imprescindíveis ao desempenho da profissão, enfatizando seu papel de formador de formadores.

*Desempeñarse como **docente con idoneidad** en asignaturas técnico-musicales en carreras de formación artística del nivel superior.*

*Desempeñarse en **forma idónea** como formador de formadores en carreras de profesorado superior no universitario que habiliten para el ejercicio de la docencia en diferentes disciplinas, niveles y modalidades.*

*Desempeñarse como **profesional responsable**, con compromiso social y pensamiento crítico, y como actor social de la cultura y de la educación. (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3) [grifos meus].*

- A formação técnica e teórica, específica de cada *orientación*, presente em todos os cursos, que demonstra a relevância do desenvolvimento do músico para seu trabalho como professor e a articulação entre docência e música, portanto entre conhecimentos pedagógicos e musicais.

[...] puede afirmarse que **las capacidades musicales específicas que se requieren para el ejercicio de la docencia especializada** en la escuela y en los dispositivos de educación destinados a la difusión masiva del acervo cultural, **requieren de amplios conocimientos de la música** en diferentes géneros y estéticas, dominio de capacidades para la interpretación, la improvisación y la recreación musical, **con dominio en más de un instrumento**, sumado a las capacidades necesarias para gestionar y conducir conjuntos vocales y/o instrumentales, posibilitando de esta manera que los docentes puedan **generar estrategias de enseñanza** con pleno sentido de experiencia estética.

[...] **coordinando / dirigiendo propuestas y proyectos** musicales grupales, con intencionalidad artística y didáctica.

(CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 1-3) [grifos meus].

La orientación en Canto presupone el **dominio técnico-expresivo de la voz cantada y hablada** como uno de los medios básicos de la comunicación humana.

Poseer **conocimientos musicales teóricos y prácticos** relativos a la interpretación y el análisis del repertorio específico [...]. (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3-4) [grifos meus].

Producir, crear y recrear obras y discursos musicales, de pequeños y grandes conjuntos, en diferentes géneros, estéticas y estilos de la música.

Crear música, escribir arreglos y desarrollar proyectos musicales en todas sus expresiones, música en vivo, en estudio, música para cine, teatro, danza, performance, música para proyectos multimediales e instalaciones audiovisuales (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014b, p. 3) [grifos meus].

O texto que compila o perfil dos egressos está igualmente descrito nos projetos de todos os cursos, com exceção dos de *Música Popular Argentina* e *Etnomusicología*. Assim está registrado:

El Conservatorio Superior de Música 'Manuel de Falla' se propone como perfil de sus egresados un **artista-docente** sólidamente formado, dueño de capacidades y habilidades artísticas y de **saberes específicos** que le permitan **abordar la enseñanza de su lenguaje**. Se trata de un **docente** que pueda **tener incidencia real en la formación**, a partir de su **eficacia como músico y como profesor**, de modo tal que promueva en otros el deseo y la voluntad de sumarse a la **construcción estética**.

Según los fines enunciados, se ha elaborado un Plan Curricular Institucional que propende a la formación de un **músico integral** que pueda expresarse con un **alto nivel interpretativo, adaptándose así a los distintos niveles y modalidades de enseñanza** (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 3) [grifos meus].

Há, no texto, expressões que remetem à Educação Musical Estética – “*artista-docente*”, “*músico-integral*”, “*construcción estética*”, “*expresar-se con un alto nivel interpretativo*”, assim como as que trazem uma visão do professor, dos contextos educativos e das funções sociais da docência – “*saberes específicos que le permitan abordar la enseñanza*”, “*trata de un docente que pueda tener incidencia real en la formación*”, “*adaptándose así a los distintos niveles y modalidades de enseñanza*”. Ao propor que o professor aborde “*la enseñanza de su lenguaje*”, estabelece-se uma relação com o pensamento filosófico da Educação Musical Praxial⁸⁴, que considera a música como linguagem, o que permite sua aprendizagem de maneira democratizada. A concepção de uma Educação Musical Praxial é ampla e abarca tanto a análise formal da música e a escuta contemplativa quanto reconhece a variedade de fins aos quais as experiências musicais fazem-se presentes na vida das pessoas. O significado da música “*no surgiría universal y ahistóricamente de los sonidos mismos. Se crearía mediante el uso, mediante la propia praxis del hombre situada en un tiempo y en un contexto sociocultural*” (CARABETTA, 2014, p. 57).

Destaca-se, também, a importância dada à eficácia que o sujeito deve adquirir durante sua formação tanto como músico quanto como professor. Conclui-se que o perfil estabelecido para o egresso dos cursos de *Profesorado en Música* em questão encontra-se imbuído de concepções distintas, evidenciando-se, muitas vezes, a formação do músico-artista em detrimento da concepção do professor de música.

No curso com *orientación en Música Popular Argentina* expõem-se, no perfil do egresso, o desenvolvimento de conhecimentos didáticos, musicais, teóricos e técnico-práticos relativos à interpretação instrumental solista ou em conjunto, a abordagem do repertório de folclore e tango e a adaptação dos conhecimentos para o ensino superior (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014i, p. 2). Nota-se que foram apontados diversos tipos de conhecimento como imprescindíveis para o exercício da docência. Apesar de o repertório ter foco no tango e no folclore, valorizando-se a produção local e latino-americana, a interpretação musical foi enfatizada, remetendo-se à preponderância da *performance* sobre outras modalidades de envolvimento com a música, tais como a apreciação e a composição.

Segundo Swanwick, há cinco modalidades de envolvimento com a música, que ele compilou no Modelo *C(L)A(S)P* (1979). **C**: Composição; **L**: Estudos acadêmicos

⁸⁴ Publicada por Elliot, em 1995 – *A New Philosophy of Music Education* – é considerada, atualmente, a obra fundante da filosofia praxial da educação musical por se contrapor à filosofia estética.

(*Literature studies*); **A**: Apreciação; **S**: Habilidades técnicas (*Skill acquisition*) e **P**: *Performance*. Existe uma hierarquia entre as modalidades: a composição, a apreciação e a *performance* são os pilares do modelo, pois proporcionam um envolvimento mais direto com música. Os estudos acadêmicos e as habilidades técnicas são considerados atividades subordinadas que vão apoiar e favorecer o maior desenvolvimento das três principais (SWANWICK, 1979, p. 45). Swanwick (2003) afirma que “cada atividade curricular oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais” (p. 68). Dessa maneira, o perfil do docente poderia salientar sua preparação para um trabalho mais abrangente no âmbito do ensino de música e não apenas na *performance/interpretação*.

Por fim, o perfil do egresso do *Profesorado en Etnomusicología*⁸⁵ amplia os conhecimentos profissionais da docência, ressaltando a relação do docente com a escola, seus contextos, sujeitos e saberes musicais. O texto explicita a importância de se valorizar as tradições musicais dos alunos oriundos de outras culturas, tornando a escola pública um espaço democrático e promotor de diálogo entre a diversidade e os saberes acadêmicos.

Los profesores superiores de música con orientación en Etnomusicología llevarán a cabo proyectos destinados a poner en valor las tradiciones musicales de los migrantes cuyos hijos asisten a escuelas públicas y privadas de la ciudad y del conurbano, distinguiéndose en contextos de difícil inserción estudiantil. Los egresados de esta orientación estarán preparados para dar cuenta de los saberes musicales de sus alumnos y de sus familias para hacerlos dialogar con saberes académicos constitutivos de la cultura escolar (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014e, p. 3).

Outras atribuições são dadas ao egresso de *Etnomusicología*, tais como: trabalhar como músicos-investigadores sobre músicas populares, contribuindo com os debates sobre cultura urbana e cultura mediatizada; participar na atualização de programas de instrumentos autóctones em escolas de música, e promover a memória sonora de diferentes comunidades. Transparecem no texto algumas características

⁸⁵ “Estos estudios se fundan en el ámbito del Conservatorio Manuel de Falla en 1988 como única carrera de Etnomusicología del país con formación docente, que propicia la investigación, tanto en lo referido a la música de los pueblos originarios de nuestro país y de América, como también en todo lo atinente a las músicas populares urbanas” (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014e, p. 2-3).

do paradigma de formação docente “baseado na pesquisa”, proposto por Zeichner (1983), no qual o futuro professor é um sujeito ativo, conduzido à problematização e preparado para desenvolver investigações sobre o ensino e os contextos educacionais.

Logo, de acordo com os PCIs dos *Profesorados en Música* do CSMMF, os perfis de seus egressos foram descritos como “*artista-docente*”, “*músicos-docentes*”, “*artistas profesionales y docentes*”, “*profesores músicos docentes investigadores*”, demonstrando um constante esforço de fundir a docência e sua especialidade – no caso, a música. Entretanto, além de serem utilizadas expressões variadas para se identificar o perfil do profissional egresso dos cursos, em geral, o destaque é dado para a formação do músico ou do artista e não do professor. A expressão “*profesor de educación superior en música con orientación en...*” foi encontrada nos textos dos PCIs, apenas no tópico “*Título que outorga*”, em consonância com o que ditam os *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a): “*para la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional se utilizará la denominación de ‘Profesor/a de...’*” (p. 35).

Um dos objetivos dos LCN foi o de especificar a denominação do profissional egresso para se “*avanzar en una perspectiva integradora, que también facilit[e] el proceso de validez nacional*” (ARGENTINA, 2007a, p. 35). A utilização de diversas terminologias para se identificar o perfil do egresso dos cursos de formação de professores de música não contribui para a tal perspectiva integradora no âmbito da docência em música. Mateiro (2010) demonstrou que a diversidade na nomenclatura dos cursos de música com os mesmos currículos, assim como nas ações atribuídas aos professores de música são uma forte característica em países latino-americanos. Pires (2003) afirma que essa multiplicidade de nomes pode tanto atingir a identidade dos cursos de formação docente em música⁸⁶, quanto levar à compreensão de “*diferentes profissões do professor de música*”⁸⁷ (PIRES, 2015a, p. 264).

⁸⁶ A autora aprofunda sua pesquisa nas licenciaturas no Brasil, em que há uma multiplicidade de nomes para os cursos de formação de professores de música (PIRES, 2003), além de inúmeras definições de perfis profissionais dos egressos (PIRES, 2015).

⁸⁷ O conceito de profissionalidade refere-se “ao conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64 *apud* PIRES, 2015a, p. 39). “A profissionalidade [...] remete à ideia da importância da especificação da função docente e do saber profissional, da existência de uma dimensão individual e outra coletiva que operam através do exercício da autonomia e do pertencimento à determinada classe profissional” (PIRES, 2015a, p. 40).

Sobre o alcance dos títulos expedidos nos *Profesorados en Música* do CSMMF, os *Planes Curriculares Institucionales* de todos os cursos são unânimes em afirmar que

La carrera del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en [...] es de carácter presencial y la titulación habilita para desempeñarse en los siguientes niveles y modalidades educativas: Inicial, Primaria, Secundaria, Artística, Educación Especial y Educación Superior (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 4).

Assim sendo, apesar das diferenças encontradas entre os perfis dos egressos anunciados nos textos oficiais, a titulação dá aos professores a permissão para lecionar em todos os níveis e modalidades educacionais do país. É importante ressaltar que os novos currículos, adotados a partir de 2015 e com duração de cinco anos, também preparam para a docência no ensino superior, como será exposto em seguida. No entanto, há uma propensão de os egressos do *Profesorado en Producción Musical Didáctica* ocuparem, preferencialmente, os postos de trabalho em escolas básicas e os egressos das outras *orientaciones* buscarem espaços especializados como escolas de música e projetos culturais ou dedicarem-se a aulas particulares de instrumento, conforme o relato de uma professora.

También te contaba que la orientación en Producción Musical Didáctica es la carrera que está relacionada con educación musical pero está más focalizada en todo lo que es la elaboración de arreglos, instrumentales y de materiales didácticos musicales para la escuela. En general, aquellos que cursan esa orientación, tienen un interés particular por la docencia en la escuela. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

O ingresso nos cursos de *Profesorado* do *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* é permitido apenas àqueles que tiverem concluído a educação secundária. É necessário, também, comprovar experiências musicais prévias, o que pode acontecer de duas maneiras: apresentando o comprovante de conclusão do Ciclo Básico ou realizando provas de instrumento e teoria musical, conforme explicam duas entrevistadas.

Por Ley Nacional, solo con los 18 años cumplidos y escuela secundaria completa pueden ingresar al superior que es donde está situado el profesorado. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Bien, los estudiantes tienen que haber transitado un trayecto de formación anterior, porque en nuestro caso que se llama TAP o FOBA que es la formación inicial o sea, ya tienen que saber música y ya tienen que tener algún recorrido de al menos 3 o 4 años de formación básica, eh, en un instrumento base, y en lenguaje musical. Si tienen una acreditación, o sea, si lo hicieron dentro del mismo Conservatorio, Manuel de Falla, que hay el ciclo de iniciación que son 4 años, o si lo hicieron en otro, en otra escuela de música o en otro conservatorio, que les da un título, ingresan directamente. Presentan el título e ingresan directamente, si no tienen ningún título y su formación ha sido particular, o sea con profesores, no dentro de una institución, entonces tiene que rendir un examen que se llama “examen de competencias musicales”, donde se toma sus conocimientos en cuanto a lenguaje musical y a nivel de ejecución del instrumento que ellos eligen presentar. Y de esa manera, aprobando esas instancias, pueden ingresar. (Entrevista realizada con a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Muchos estudiantes que vienen de formaciones particulares o de otras instituciones, eh, pueden ingresar al profesorado con lo que llamamos “examen de competencia”, donde tiene que rendir el examen de instrumento y el de audio-perceptiva, el más alto nivel de nuestra formación básica. Después, sobre la marcha, nos damos cuenta que también deberíamos evaluar las habilidades para el canto que tienen. (Entrevista realizada con a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O Ciclo Básico, ainda de acordo com a Professora Fausta, recebe alunos sem conhecimento musical, tem duração de quatro anos e dá a formação básica em instrumento e linguagem musical – denominada “*audio-perceptiva*” nos dois primeiros anos e formação musical, nos dois últimos. Há, ainda, um curso para crianças que equivale aos dois anos iniciais do Ciclo Básico, no qual ocorrem práticas em grupo como orquestra e coro, bem como educação vocal e auditiva. Nas palavras dessa Professora: “*Los niños, una vez que alcanzan la edad para entrar en el Ciclo Básico que es correspondiente con la escuela secundaria, eh... bueno, complementan ese Ciclo Básico*”.

Fausta declara que o Ciclo Básico é antigo e necessita de modificações, mas que é ele que permite o acesso direto aos *profesorados*. Segundo ela, “*Después, este Ciclo Básico que quedó histórico, quedó fosilizado, hay que modificarlo, habilita para el pase directo a las carreras clásicas*”. Ela acrescenta que

Lo que llamamos las “nuevas carreras”, música clásica, jazz, tango, folklore, producción musical didáctica, o carreras históricas pero que solo existen en Superior, como composición, dirección de orquestas y dirección coral, eh, a estas carreras se da un coloquio que cada carrera plantea que características tienen. En Composición hacen una entrevista en Tango y Folklore los hacen tocar algo preparado, y algo improvisado en el momento, acompañando a un profesor de la carrera. Digamos, cada carrera tiene su modalidad para hacer este paso más para, digamos, seleccionar los alumnos que pueden acceder

a una especialización u a otra. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Embora haja diferenças entre as provas de cada curso, a exigência de uma formação musical anterior para se ingressar nos *Profesorados en Música* configura uma seleção dos candidatos, limitando o acesso apenas aos que já detêm algum conhecimento musical. Não tive informações mais pormenorizadas sobre as aulas no Ciclo Básico, pois não era o foco da investigação, nem a oportunidade de acompanhar a seleção de candidatos aos cursos superiores do Conservatório. Entretanto, cabem aqui algumas reflexões, baseadas em Pereira (2013) e Carabetta (2014).

A autora afirma que o *Ciclo de Formación Básica* é um requisito para entrada nos *profesorados*. Assim sendo, “*cualquiera sea el profesorado al que ingresen posteriormente, todos los estudiantes de música de los conservatorios oficiales de la provincia de Buenos Aires hacen el mismo recorrido académico*” (CARABETTA, 2014, p. 87). Considerando-se que o Ciclo Básico ou o conteúdo que é dado nele é o parâmetro para a entrada nos cursos superiores, pode-se depreender que a estética da música clássica ou erudita determina os critérios do processo de seleção dos candidatos, independentemente da *orientación* escolhida. Então, mesmo que a opção seja por *Música Popular Argentina*, por exemplo, o candidato terá que comprovar seus conhecimentos e habilidades, medidos por padrões intrínsecos à música erudita europeia.

Pode-se caracterizar, assim, um arbitrário cultural, em que um único tipo de música é, naturalmente, tomado como referência, excluindo-se outras possibilidades. Carabetta (2014) explica, sob a perspectiva de Bourdieu, que

[...] *la consagración significa instituir “lo clásico”, en este caso, como valor de verdad desde donde juzgar y clasificar el resto de las expresiones musicales. Se trata entonces de defender e inculcar una definición legitimada de música, generando una prédica cultural, una organización de las instancias de aprendizaje, de manera que sean aceptados como naturales los sistemas clasificatorios derivados de la legitimación de dicha definición* (CARABETTA, 2014, p. 87).

Também é possível encontrar aí traços do *habitus conservatorial* que, segundo Pereira (2013), legitima a supremacia “da música erudita e submete as outras práticas musicais aos seus sistemas de valoração e modos de estudo” (p. 149). Dessa maneira, o *habitus conservatorial*

[...] acaba por inculcar um senso prático “correto” a ser seguido no meio musical. Assim, as portas da música escrita (notação musical) e da preparação técnica encontram-se não somente abertas, como os agentes são incentivados a cruzá-las (PEREIRA, 2013, p. 159).

Portanto, o processo de ingresso de estudantes no CSMMF é determinado pela avaliação de suas competências musicais, analisadas sob a ótica da música erudita, tomando como referência o nível mais alto da formação básica oferecida pela instituição, como afirmou a gestora Fausta.

O percurso a ser seguido pelos alunos de *Profesorado en Música* encontra-se prescrito nos *Planes de Estudio* e, por meio de sua análise, pode-se verificar as principais características dos cursos oferecidos pelo CSMMF. Os *Planes de Estudio* elaborados em 2010 estipulam quatro anos para a duração dos cursos, entretanto, a partir de 2015, esse tempo foi ampliado para cinco anos. “*Algunos alumnos se cambiaron del plan anterior que es bastante parecido al 2015, porque estos planes 2015 tienen profesorado superior en 5 años*”, explica Fausta.

As estruturas curriculares foram transpostas para um único quadro (APÊNDICE 11), por meio do qual é possível visualizar, de maneira panorâmica, as unidades curriculares por curso, discriminando-se o campo de formação – *Campo de Formación General* (CFG); *Campo de Formación Específica* (CFE); *Campo de Formación en la Práctica Profesional* (CFP) –, o formato (matéria, seminário, oficina/*taller*, projeto ou laboratório), a carga horária e a condição (obrigatória/optativa). As principais características dos campos de formação são as seguintes:

a) *Campo de Formación General:*

Esse campo é composto, em grande parte, por disciplinas, havendo também seminários e oficinas. Todas as unidades curriculares são comuns aos diferentes cursos, exceto uma disciplina que pertence apenas ao *Profesorado de Producción Musical Didáctica*, mas que pode ser cumprida como optativa pelos alunos dos outros cursos. Há unidades curriculares obrigatórias e optativas.

b) *Campo de Formación Específica:*

As unidades curriculares desse campo são distribuídas em cinco blocos, a saber:

- 1- *Técnicas y procedimientos de composición y análisis*: conteúdos relacionados à harmonia, análise musical, acústica, contraponto e composição, sendo todas as unidades curriculares no formato de *materia* (disciplina), com exceção de duas, em *Etnomusicología*.
- 2- *Técnicas y recursos propios de la orientación*: temas que atendem às especificidades de cada curso, havendo um elenco de unidades curriculares obrigatórias e outro de optativas.
- 3- *Perspectivas históricas y transculturales*: disciplinas de história da música geral, argentina, latino-americana, das artes e da cultura em geral.
- 4- *Formación en la especialidad profesional*: seminários, oficinas, matérias e projetos voltados para a prática instrumental ou vocal, regência, interpretação, práticas em grupo, de acordo com a *orientación* de cada curso, havendo campos obrigatórios e optativos.
- 5- *Didáctica de la música y sujetos del nivel*: bloco comum a todos os cursos, composto por cinco disciplinas de didática – cada uma trata de sujeitos de um determinado nível da educação básica, além dos sujeitos da modalidade artística.

c) *Campo de Formación en la Práctica*:

O campo é dividido em três seções (*tramos*), que devem ser cursadas pelos alunos de todos os *Profesorados en Música*, sendo: 1º) *Sujetos y contextos de las prácticas pedagógicas*; 2º) *Intervención docente en contextos reales*; e 3º) *Residencia pedagógica*.

A carga horária total a se cumprir em optativas durante os cursos é de 64 horas/relógio (96 horas/aula⁸⁸) para todas as *orientaciones*, exceto para *Etnomusicología* (240 horas/relógio ou 360 horas/aula) e *Producción Musical Didáctica* (48 horas/relógio ou 72 horas/aula). A possibilidade de os alunos elegerem o que cursar é, portanto, desigual, se compararmos as distintas *orientaciones*, havendo uma diferença muito grande entre os cursos que têm a maior e a menor carga horária. A pequena carga horária de optativas pode comprometer a intenção de ampliar a flexibilidade nos percursos formativos, posta nos LCN e nos PCIs, respectivamente.

⁸⁸ Uma hora/aula ou *hora/cátedra* tem duração de 40 minutos.

En la medida en que sea posible, es importante prever la flexibilidad en el cursado y en la acreditación (producto de estudios o experiencias previas) de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje. Es también muy importante incorporar en el proceso formativo nuevas oportunidades y experiencias de formación que puedan ser acreditadas como aprendizaje de los alumnos, como parte de las actividades de las distintas unidades curriculares (ARGENTINA, 2007a, p. 26).

[...] se ha procurado dar en el presente Plan Curricular Institucional la mayor flexibilidad posible a los recorridos curriculares para que permitan a los alumnos ser partícipes en la definición de su formación según sus intereses y a la vez buscar la mayor correlación y coherencia posible, favoreciendo la movilidad horizontal y vertical a través de los distintos recorridos que ofrece la Institución (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014a, p. 3).

As unidades curriculares comuns a todas as *orientaciones* estão expostas no Quadro 17.

Quadro 17 – Unidades curriculares comuns aos *Profesorados* do CSMMF

CAMPO DE FORMAÇÃO	UNIDADES CURRICULARES
Campo de Formación General	<p>OBRIGATORIAS: Matérias: <i>Didáctica General</i> <i>Filosofía y Teorías Estéticas</i> <i>Historia de la Educación Argentina</i> <i>Metodología de la Investigación</i> <i>Pedagogía</i> <i>Política Educativa</i> <i>Psicología Educativa</i> Seminários: <i>Educación en la Diversidad; Educación Sexual Integral</i> Oficina: <i>TIC, Sonido y Educación</i></p>
	<p>OPTATIVAS: Matérias: <i>Entrenamiento Vocal para Docentes</i> <i>Gestión Cultural</i> <i>Historia Social y Política Latinoamericana y Argentina</i> <i>Inglés I y II</i> <i>Portugués I y II</i> Seminários: <i>Celebraciones Populares e Identidad</i> <i>Música y Producción de Sentido</i> Oficinas: <i>Cuerpo y Espacio Escénico</i> <i>Danzas del Tango</i> <i>Danzas Folclóricas</i> <i>Taller de Realización Audiovisual</i> Projetos: <i>Proyectos Culturales en Contextos Diversos</i></p>
Campo de Formación Específica	<p>Matérias: <i>Armonía I</i> <i>Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial y Primario</i> <i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Secundario</i> <i>Didáctica de la Música y Sujetos de la modalidad artística I-II</i> <i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior</i> <i>Historia General de la Música I-II</i> Proyecto: <i>Proyecto Integrador Final</i></p>
Campo de Formación en la Práctica	<p>Oficinas (Talleres): <i>TRAMO 1 - Sujetos y contextos de las prácticas pedagógicas:</i> <i>Las instituciones educativas como objeto de estudio</i> <i>El rol y el trabajo docente</i> <i>TRAMO 2 - Intervención docente en contextos reales:</i> <i>Diseño y programación de la enseñanza</i> <i>Prácticas de la enseñanza en el nivel inicial</i> <i>Prácticas de la enseñanza en el nivel primario</i> <i>Prácticas de la enseñanza en el nivel secundario</i> <i>Prácticas de la enseñanza en la modalidad artística</i> <i>Prácticas de la enseñanza en el nivel superior</i> <i>TRAMO 3 - La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos</i></p>

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que, no *Campo de Formación General*, além das disciplinas tradicionais da área pedagógica, encontram-se disciplinas que contemplam a diversidade, a educação sexual e as novas tecnologias. Dentre as mais de dez

optativas disponíveis, há conteúdos relacionados a línguas estrangeiras, ao conhecimento e uso do corpo por meio da voz e da dança, e a aspectos culturais.

No *Campo de Formación Específica*, tem-se a harmonia musical e a história geral da música, que também são matérias tradicionais na formação de um músico. A maior parte da área comum a todos os cursos dedica-se às didáticas que abarcam os diferentes sujeitos, níveis e modalidades de ensino. Nesse campo, que detém mais de 60% da carga horária total dos cursos, encontram-se, ainda, os conteúdos exclusivos de cada *orientación* (ver APÊNDICE 11).

O *Campo de Formación en la Práctica*, composto pelas etapas da vivência do estudante no futuro campo de trabalho, é comum a todas as *orientaciones*. A primeira seção é marcada pela observação dos espaços escolares. Na segunda, ocorrem as intervenções e, na terceira, dá-se a residência, caracterizada por um período prolongado do aluno em contextos laborais.

As quatro unidades curriculares que foram acrescentadas nas novas estruturas curriculares (de 2015) são vinculadas à pesquisa – *Metodología de la Investigación, Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior, Prácticas de la enseñanza en el nivel superior e Proyecto Integrador Final* – e inserem-se nos diferentes campos de formação. O curso, com duração de cinco anos, também habilita os egressos para a docência no nível superior, como se observa no relato:

La nuestra [carrera] apunta a eso, a la enseñanza, que salgan profesores superiores. O sea, que sean formadores de formadores, entonces tienen que tener, realmente, una formación profesional muy sólida para poder llegar a la instancia de formar a otros, no solamente dar clases a niños o adolescentes, sino también formar docentes. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Denota-se, com essa mudança, a importância que o Conservatório tem dado à investigação científica, visto que, tradicionalmente, a pesquisa não é priorizada nos institutos de caráter não universitário, na Argentina. Uma professora relata sobre a construção do trabalho final, destacando a relação que a pesquisa deve estabelecer com os aspectos pedagógicos:

Flavia: Cuando terminan de cursar todas las materias tienen que pensar un trabajo de investigación, en algún tema que les interese relacionado con la carrera, por supuesto, cada uno con su carrera y tiene que ser un trabajo pedagógico, en lo posible algo que trascienda, algo que después sirva como un documento para futuros profesores. Estamos cómo buscando, estamos armando esa papelera, es como medio nuevo en este sistema. Entonces

estamos tratando a reglamentarlo. [...] Pero bueno, el trabajo integrador es eso: todo lo que él transitó todos los años del conservatorio, puede plasmarlo en un trabajo, tienen un tutor, eligen un profesor, que es su tutor, con él le va corrigiendo el trabajo, se lo va viendo, lo va orientando, y a fin de año presentan su trabajo.

G: ¿Escrito?

Flavia: Escrito y oral. Oral también. Una presentación. (Entrevista realizada con a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

A ideia de o aluno produzir um trabalho de seu interesse, que tenha um caráter integrador e ainda possa servir para futuros professores é desafiadora, condizente com o paradigma “baseado na pesquisa” (ZEICHNER, 1983), que vê o futuro professor como um sujeito autônomo, reflexivo e crítico.

Considerando-se os conteúdos, os objetivos e as possíveis contribuições para as práticas docentes, os currículos podem apresentar diferentes formatos de unidades curriculares – matérias, seminários, oficinas/*talleres*, laboratórios, projetos – que transcendem a visão disciplinar (ARGENTINA, 2007a). De acordo com os LCN,

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento (ARGENTINA, 2007a, p. 22).

Em suas estruturas curriculares para formação docente, o CSMMF dispõe as unidades curriculares da seguinte maneira:

- a) No *Campo de Formación General*, há sete matérias, dois seminários e uma oficina, obrigatórios; e sete matérias, quatro oficinas, dois seminários e um projeto ofertados como optativas, das quais o aluno, em geral, cursa somente um ou dois módulos.
- b) No *Campo de Formación en la Práctica*, há nove oficinas.
- c) No *Campo de Formación Específica*, a distribuição dá-se de maneira diferenciada, de acordo com a *orientación*, conforme exposto na Tabela 2.

Tabela 2 – Formatos das unidades curriculares no *Campo de Formación Específica por orientación*

FORMATO	Obrigatória Optativa	Producción Musical Didáctica	Instrumento	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomus.
Matéria	OBR	21	24	25	32	29	26	26	17
	OPT	-	3	4	3	3	2	5	-
Oficina	OBR	4	4	5	1	2	3	2	10
	OPT	-	2	1	1	-	4	2	-
Projeto	OBR	1	1	1	1	1	1	1	1
	OPT	-	-	-	-	-	-	-	-
Seminário	OBR	-	-	-	-	-	-	-	1
	OPT	-	-	-	-	-	2	-	2
Ateneu*	OBR	-	1**	-	-	-	-	-	-
	OPT	-	-	1	1	1	-	1	-
Laboratório	OBR	-	-	-	-	-	-	3	-
	OPT	-	-	-	-	-	-	-	-

* *Ateneo*: atividade que se constitui na participação do aluno em eventos diversos como participante ou ouvinte, visando atualização no campo da interpretação musical.

** Obrigatório apenas para *bandoneón, flauta dulce, guitarra e piano*; para os outros instrumentos, é opcional.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se que há um desequilíbrio na variedade de formatos ao se analisar a oferta por campos de formação. No *Campo de Formación General*, predominam as matérias ou disciplinas; no *Campo de Formación en la Práctica*, são apenas oficinas e no *Campo de Formación Específica*, do mesmo modo, são as disciplinas que ocupam a maioria dos módulos, tanto obrigatórios quanto optativos. Pode-se inferir sobre o *Campo de Formación Específica*, que nas áreas mais tradicionais, como *Dirección Coral* e *Composición* – cursos presentes no CSMMF desde 1966, com formação docente, desde 1977 – há uma concentração maior de disciplinas. Em contrapartida, em *Etnomusicología*, que prevê um perfil de egresso mais aberto e flexível, existe uma quantidade maior de oficinas.

Outra unidade curricular presente – o projeto – é comum a todos os cursos. Trata-se do *Proyecto Integrador Final*, que está relacionado às outras unidades curriculares de pesquisa acadêmica. O seminário, o laboratório e o ateneu são pouco explorados. Quanto às optativas, concentram-se, em geral, no formato matéria/disciplina, seguido das oficinas. O curso de *Producción Musical Didáctica* não abre espaço para optativas no campo específico, o que limita a flexibilização do currículo, prevista nos LCN, como já foi mencionado.

Em termos de oposição entre o trabalho individual e o trabalho em grupo, no formato matéria, existe maior probabilidade de haver o atendimento individual, como

em aulas de instrumento/canto, por exemplo, o que não acontece em oficinas e seminários, que são dados para um coletivo. Em relação à abstração do conhecimento e sua compartimentalização, em formatos como projetos, oficinas e laboratórios, geralmente, se requer a integração de diversos conhecimentos em função de um objetivo comum. Sobre a desconexão dos currículos acadêmicos com as experiências do cotidiano, os diversos formatos, excetuando-se as matérias ou disciplinas, têm mais potencial para estabelecerem conexões com as realidades e demandas dos estudantes.

Uma mudança nessa maneira de se organizar os conteúdos curriculares não é algo simples e, paulatinamente, outros formatos vão-se inserindo nos processos de aprendizagem. Como exemplo, as oficinas, tais como: *Ensamble de Músicas Latinoamericanas, Folclore y Música Ciudadana, Práctica de Repertorio Instrumental, Cuerpo y espacio escénico, Danzas del Tango, Danzas folclóricas e Producción Musical de Conjunto*. Concebidas com um caráter mais prático, mesmo que ainda focados na *performance* e não no aprender a ensinar, as oficinas ou *talleres* dão ênfase ao uso do corpo, da experimentação e da criação. O aluno tem participação ativa e, geralmente, as atividades são realizadas em grupo. Apesar de ainda haver o predomínio de matérias no currículo prescrito, fica evidente que o CSMMF tem buscado uma abertura na maneira de se trabalhar os conteúdos, implantando os diversos formatos de unidades curriculares que foram apontados nos LCN.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é diferente de acordo com o formato de unidade curricular utilizado. “*No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes*” (ARGENTINA, 2007a, p. 26). Os relatos de três professores do Conservatório ilustram situações de avaliação na instituição:

Bueno, ahí viene la misma contradicción que en los procesos de enseñanza. Depende del modelo ideológico didáctico van a ser las evaluaciones que circulen en el Conservatorio. Yo trato de que sean evaluaciones reflexivas, complejas, que realmente lo expongan a resolver algo del mundo profesional del músico y del docente de música en cualquier nivel. Entonces, por ahí son de evaluaciones grupales, de análisis de películas, o de armar una investigación a partir de textos que disparan una temática o de observaciones de clases o de películas y a veces este modo de evaluación los sorprende porque no están acostumbrados. Están acostumbrados a la evaluación de prueba escrita, memorística [...] (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

[...] entonces, en mi caso, la evaluación es a lo largo de dos años. Si bien cada año hay un final, o sea, ellos tienen parciales, tienen un final, o sea, tienen objetivos a cumplir, de todas maneras yo voy evaluando ese proceso que tiene cada alumno. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Yo decía “esto parece una clínica pedagógica”... por lo que implican las devoluciones, ahí un poco lo de la evaluación que vos me preguntaste. Las devoluciones implican tomar en cuenta subjetividad del otro, en cuanto a comprender, a poder ponerse en el lugar del otro y comprender que los errores que puede haber cometido en esa práctica... hay cuestiones que tienen que ver con la dimensión psicológica, con los vínculos, otras con, por ahí con aspectos musicales técnicos, de interpretación; otro que tiene que ver más con poder seguir de alguna manera el guion del plan en cuanto a consignas, desarrollo de las actividades, más técnicas pedagógicas y que uno tiene que comprender de donde viene el alumno, por eso a mí me interesa siempre saber qué carrera hacen, tratar de comprender su perfil, su personalidad digo... hay personalidades que son más extrovertidas, son más audaces, otras que son más retraídas. Comprender que la presencia, tanto del docente de sala, del profesor de música y la mía influye en esa implementación. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Observa-se que os professores têm liberdade para avaliar seus alunos e por isso, essa avaliação é feita de diferentes modos. Há os que se utilizam de provas escritas, outros preferem atividades em grupo, promovendo reflexões mais densas. Alguns levam em consideração aspectos da individualidade dos estudantes, assim como dos processos de aprendizagem e não somente dos resultados finais. Nota-se, na fala da professora Fátima – “*esto parece una clínica pedagógica*” – aspectos do paradigma “personalista” (ZEICHNER, 1983), no qual há uma preocupação com as individualidades dos alunos e os aspectos psicológicos sobressaem. Segundo Zeichner (1983), é comum a combinação de diversas perspectivas individuais, mesmo que haja um paradigma predominante em determinado processo de formação.

O tema avaliação em música é muito complexo, não cabendo discussão aprofundada nesta tese. Entretanto, é necessário explicitar que, a despeito da ideia de que não se pode avaliar em música devido à subjetividade intrínseca à área de arte, pesquisas têm apontado essa viabilidade. Segundo Hentschke e Souza (2003),

Nos dias de hoje, podemos contar também com pesquisas e estudos em nossas universidades, os quais demonstram que a avaliação em música não só é possível como também desejável e fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento musical dos indivíduos. Esses estudos vão desde uma perspectiva mais descritiva até reflexões comprometidas com a mudança de práticas pedagógicas (HENTSCHKE; SOUZA; 2003, p. 9).

Dessa maneira, os docentes têm, atualmente, diferentes alternativas para avaliar seus alunos, utilizando-se tanto de procedimentos tradicionais como daqueles que consideram os processos de desenvolvimento e as individualidades dos estudantes.

Consta nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* que a carga horária destinada a cada campo de formação seja distribuída pelas instituições formadoras, guardando-se as porcentagens estabelecidas: *Campo de Formación General* (entre 25% e 35%), *Campo de Formación Específica* (entre 50% e 60%) e *Campo de Formación en la Práctica* (entre 15% e 25%). A Tabela 3 apresenta o resumo da carga horária por campo de formação dos oito cursos de *Profesorado en Música* do CSMMF.

Tabela 3 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos *Profesorados* do CSMMF

CURSOS – CSMMF	Campo de Formación General		Campo de Formación Específica		Campo de Formación en la Práctica		TOTAL (h/r)
	(h/r)	%	(h/r)	(h/r)	%	(h/r)	
<i>Canto</i>	590	21	1.835	64	436	15	2.861
<i>Composición</i>	590	21	1.835	64	436	15	2.861
<i>Dirección Coral</i>	590	21	1.836	64	436	15	2.862
<i>Dirección Orquestal</i>	590	21	1.836	64	436	15	2.862
<i>Etnomusicología</i>	590	21	1.835	64	436	15	2.861
<i>Instrumentos: Arpa, Bandoneón, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Dulce, Flauta Travesera, Guitarra, Oboe, Piano, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo, Órgano</i> ⁸⁹	590	21	1.836	64	436	15	2.862
<i>Música Popular Argentina</i>	590	21	1.856	64	436	15	2.882
<i>Producción Musical Didáctica</i>	590	21	1.836	64	436	15	2.862

Fonte: Elaborada pela autora (baseada nos PCIs do CSMMF, 2014).

Verifica-se que o *Campo de Formación General* está quatro pontos abaixo dos 25%, o que foi compensado na carga horária do *Campo de Formación Específica*. Isso pode demonstrar a ênfase na formação do especialista, no caso, do músico, expressa no perfil do egresso, que prioriza a formação do artista. O fato de a porcentagem das horas do *Campo de Formación en la Práctica* ser a mínima obrigatória também contribui para reforçar a concepção de que a formação do músico é prioritária em relação à formação do professor. Em contrapartida, como os alunos devem cumprir as nove oficinas do *Campo de Formación en la Práctica*, além das didáticas do *Campo*

⁸⁹ O *Plan de Estudio* de Órgano tem 1 h/r a menos que dos outros instrumentos no CFE, portanto, 1.835h/r.

de *Formación Específica*, independentemente da *orientación*, todos saem aptos a trabalharem como docentes nos diversos níveis de ensino e na modalidade artística. Assim, mesmo que o egresso não vá lecionar na escola, ele teve esse conhecimento trabalhado durante sua formação.

A distribuição desigual do tempo nos distintos campos traduz não apenas o que determinam as políticas de formação docente, mas ainda as escolhas da instituição que, segundo Goodson (2011), demonstram os conflitos entre as disciplinas e seu poder para conquistar mais *status*, recursos e território. A propensão a se privilegiar os conhecimentos relativos à música é explicada pelo *habitus conservatorial* que, presente nos sujeitos, gera “disposições incorporadas que funcionam como matrizes de ações e percepções” (PEREIRA, 2013, p. 147). Assim, no momento de escolha dos conteúdos a serem contemplados no currículo, privilegiam-se os musicais.

Como previsto nos LCN (ARGENTINA, 2007a), deve haver uma relação entre as temáticas tratadas nos três campos de formação, buscando-se uma integração entre teoria e prática. Por exemplo, cada módulo de Didática corresponde a um nível de ensino, assim como ocorre nos módulos de estágio. Dois professores explicam a relação das disciplinas de Didática com o estágio que acontece nas escolas.

Bueno, yo doy las materias de Didáctica de la Música para todos los niveles educativos. Cada nivel es una materia aparte, Didáctica 1, jardín y primaria, Didáctica 2, secundaria, Didáctica 3, Lenguaje Musical del Conservatorio, Didáctica 4 el Instrumento y Conservatorio, y después la Didáctica de su especialidad en nivel más alto del Conservatorio. Y a cada Didáctica acompaña una práctica que es poner en práctica en una institución de ese nivel todo eso aprendido en la Didáctica, ¿no? Que es ir al jardín y poner en marcha un plan didáctico con chicos de verdad que están cursando un jardín, una primaria y una secundaria. (Entrevista realizada con o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

En el Conservatorio Manuel de Falla [los alumnos] tienen una práctica fuerte, tienen todas las didácticas, tienen materias relacionadas con la educación; se puso el peso en materias de educación. Entonces, en educación inicial, infantil, tiene su práctica, escuela primaria tiene su práctica, escuela secundaria tiene su práctica, nivel terciario tiene su práctica. Está más organizado. Y los docentes, los profesores de la práctica están en relación con las inspectoras de música y las escuelas primarias, claro, y jardines. Ese es el instituto que mejor armoniza la formación con el trabajo en las escuelas y además, se trabaja ahí con el diseño curricular que es eso que creó Judith [Akoschky], que armó Judith en estos años y a su vez, se crea el diseño curricular de la formación de docente de música, que eso era algo que no estaba, que faltaba. Bueno, se ajusta, hay varios cambios de planes y entonces los estudiantes tienen que cursar estas materias junto con, o sea, las Didácticas de la 1 a la 4, la Práctica de la 1 a la 4. (Entrevista realizada com a Professora Adele, no dia 04/06/2018).

A professora Fausta, que acompanhou o grupo focal desta pesquisa, realizado com os alunos, levantou alguns problemas relativos às disciplinas de Didática, como a falta de tempo necessário para aprofundar na abordagem de intervenções adequadas a cada nível da educação básica e a falta de equilíbrio entre a carga horária de disciplinas teóricas e a carga horária dos estágios:

Quando te escuchaba no podía dejar de pensar que la Didáctica de la Música I, eh, la famosa Didáctica de la Música desde los 3 años hasta los 12, en un cuatrimestre donde si hay un paro y un feriado, y no sé qué, tuvieron 10 clases, entonces, ese es un espacio, si ustedes quieren ir sacando la lista de cosas que no están en la carrera que deben ser mejoradas en la carrera, ese es un espacio donde hay que profundizar más en las intervenciones que puede tener el docente ante distintas respuestas de los grupos, ante grupos diversos, pero bueno, nos falta tiempo para revisar modos de intervención. Creo que casi ni se habla de intervenciones en esta alocada carrera galopando por encima de todos los niveles, digamos, intervenciones que nos permiten coordinar mejor situaciones en la sala de 3 años, o situaciones, intervenciones más adecuadas en un secundario, esto, efectivamente no hay manual pero si hay experiencias transmisibles. Lo que pasa es que a veces el peso de la carga horaria está puesto en otras cosas, mucho más abstractas. A ver, nada a mí personalmente me parece que un año de Didáctica General, con ciertos enfoques que he escuchado en los exámenes de Didáctica General contra un cuatrimestre de la Didáctica Musical desde los 3 años hasta los 12, hay una desproporción que se paga en esas cuestiones. (Relato da professora Fausta, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Outro ponto a se destacar nos LCN (ARGENTINA, 2007a) é a avaliação dos currículos, que é colocada como imprescindível para a formação do futuro professor e para a melhoria do ensino, reiterando-se o quanto a formação docente está atrelada à qualidade da educação básica. “Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético” (ARGENTINA, 2007a, p. 29).

As jornadas são um espaço institucional utilizado para a realização de avaliação dos currículos e das escolas, em geral, e ocorrem uma vez por semestre. A professora Fausta mencionou a importância da participação discente nas jornadas, que são momentos em que os estudantes podem sugerir e reivindicar mudanças nos processos formativos. Um aluno dialoga com ela, dando seu depoimento:

Fausta: No... El año pasado la jornada para estudiantes, como teníamos cerrada esta sede nos fuimos a Humberto Primo y no vino ni uno [alumno], no, bueno, se pierde un espacio, justamente, para hablar más seguido de todas estas cuestiones. De todas maneras, con este, yo estaba, así, como alerta a este abrir el micrófono y “digan todo lo que no funciona en la carrera”... (SILENCIO) la verdad es que llegaron a cuestiones que, es cierto, que no están, pero que son preocupaciones mucho más profundas que las

preocupaciones que uno imagina en otros profesorados. O sea, donde pueden faltar cosas elementales de la práctica musical... por ejemplo.

Caio: En ese sentido...

Fausta: ... plantearon pocas cosas, y cosas que en general escapan a la formación de grado y preocupaciones muy profundas, así que me voy... ¡me voy movilizada!

Caio: En ese sentido, sumando a las participaciones de las jornadas u otros espacios de participación del día a día del Conservatorio que a veces es más fácil [...] y a través, digamos, desde los estudiantes, con el Centro de Estudiantes, fuimos participando en las jornadas o teniendo en cuenta la vida institucional por donde va, entiendo como sujetos sociales, como fueron hablando, desde el lado del estudiante y desde el lado del docente, la docencia [...]. (Relatos da Professora Fausta e do aluno Caio, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Goodson (2011) afirma que, embora persista a prescrição dos currículos, é necessário que haja uma conscientização sobre a construção dos currículos escritos e de sua efetivação, na prática. Portanto, a utilização de espaços como as jornadas que acontecem no Conservatório são fundamentais para se levantar problemas, carências e perspectivas que envolvem a formação de professores, por meio das vozes de alunos, docentes e gestores.

O grupo focal realizado nesta pesquisa, que teve como objetivo ouvir os alunos sobre sua própria formação, acabou por se tornar mais um espaço de avaliação, no qual os discentes puderam manifestar-se a respeito de algumas lacunas do *Profesorado en Música*. A aluna Carol declarou que lhe faltam estratégias e formas para abordar e envolver distintos grupos de jovens, e um colega ratifica:

Yo creo que otra de las cosas que tiene que tener es algo relacionado con lo que decía [la colega], y también relacionado con la didáctica de las clases, es un buen manejo de la disciplina, cosa que no se profundiza, casi, acá, en el Conservatorio, como que la resolución de conflictos en el aula, distintos tipos de no sé, distintas... enfoques, digo, de la disciplina escolar, estoy hablando precisamente. Digo, ¿qué opciones tengo para un grupo desfavorecido? ¿Qué opciones tengo para un grupo bardo y que son ricos...? ¿Qué opciones tengo para una persona que tal cosa? ¿Qué opciones tengo...? (Relato do aluno Carlos, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Problemas semelhantes foram relatados na investigação de Carabetta (2014), em que os estudantes expuseram “*la ausencia de herramientas suficientes para un desempeño laboral satisfactorio como maestros y profesores de música en las escuelas, [siendo] más notorio en aquellas escuelas signadas por la diversidad social y cultural de su población escolar*” (p. 12). Nota-se que a falta de estratégias pedagógicas adequadas às diversas situações e públicos, explicitada pela dificuldade

na gestão da classe e dos aprendizados, foi reafirmada como um ponto ainda frágil na formação de professores de música. Dois alunos, que já são professores, relataram experiências que confirmam essa ausência:

[...] como que... yo si bien doy clases, a la vez tengo bastantes herramientas ahora que me las fui haciendo, por charlar con los colegas y que se yo, digo, si hubiese sido por solo lo que aprendí acá es bastante poco, o es como el mínimo indispensable para... decir, "bueno, OK... estoy en mínimas condiciones como para salir a dar una clase"... eh, "me falta un montón", digo, bueno, sí, puedes encarar una clase, pero como vos decís, quizás 4 meses o menos de clases de una didáctica primaria, jardín o secundaria, es bastante poco para 20 años de educación, o 30 que vas a dar más allá de tu propia actualización. (Relato do aluno Carlos, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Yo por ejemplo, hice profesorado de matemáticas, también, en la [...], bueno, eminencia, pero me da la sensación de que las materias del profesorado ese son pocas materias, materias gordas con equipos docentes muy articulados. Entonces, acá tenemos la Didáctica por un lado, la Práctica por otro, son personas distintas que las [dan]... (Relato do aluno Casiano, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Casiano fala sobre a cisão teoria e prática e diz mais sobre a falta de integração entre os docentes, para a qual a Professora Fausta aponta como uma das causas, a chegada de professores de outras áreas à instituição:

[...] creo que históricamente como estaban dadas las condiciones de "cada maestro tiene su cátedra y hace lo que quiere", a tratar de romper eso es un camino largo y difícil pero me parece que todavía hay, no quiero ser prejuicioso con las generaciones, pero... hay determinadas generaciones que se movieron históricamente de una forma que es difícil de amoldar. Entonces, de repente, me parece que las materias que tienen una, no sé, lo que fuera 1, 2, 3, 4, tiene que haber una fuerte coordinación, más allá de que por supuesto tiene que ver con todo el resto, [...] tiene que ser 1, 2, 3, 4, no, 1, 2, porque de repente uno vuelve a ver cosas que ni siquiera en primer año las vio [...] La verdad, para los alumnos yo no sé si hay un diálogo constante... "¿Vos que estás haciendo acá? ¿Qué vas a hacer el año que viene? ¿Cómo articulamos esto para tener una... una concepción, digamos, armada?"... más allá de que antes no había ni programas, se ha hablado mucho esto, ¿no? programas de asignatura que más o menos, uno debería presuponer que es lo que uno que un docente da y que es lo que sigue... (Relato do aluno Casiano, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

[Acerca] de los distintos tipos de maestros que tenemos en la carrera, porque bueno, aquí hay profesores que son parte de esta comunidad docente musical, ahora, en estos planes. Cada vez más profesores que vienen de otras profesiones, que son licenciados en esto o en aquello, psicología, ciencias de la educación, filosofía... Yo creo que lo que más falta es la articulación, articulación interna entre docentes. (Relato da professora Fausta, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Durante as entrevistas com os professores, questionei-os sobre como são feitos os planejamentos das aulas, se individual ou coletivamente. Uma das respostas mostra que o problema da desarticulação entre os docentes também se relaciona à liberdade de cátedra e à resistência de alguns professores, principalmente os músicos, de elaborar projetos. Entretanto, têm acontecido iniciativas visando a construção coletiva do planejamento, mas resguardando-se a autonomia de cada docente:

Sí, en las Didácticas nos empezamos a juntar y armar planes por departamento, proyectos, para que haya coherencia. No que haya imposición de una sola forma, sino que sean justamente proyectos más amplios, más generales que nos incluyan a todos y no mí proyecto, el proyecto del otro. Hasta ahora se viene estando individual. Entonces vienen problemas, porque los chicos quieren rendir libres, y se presentan con un proyecto de un profesor, pero en la mesa está otro y no lo aprueba porque es otro texto, por detalles, incluso, no por núcleos temáticos. Entonces ahora estamos tratando, cuesta mucho. En el Conservatorio, sobre todo los profes músicos de las materias musicales no quieren planificar. Se resisten a escribir un proyecto de cátedra. Entonces los chicos a veces no saben que lo tienen que preparar para el examen, a veces es una cosa a veces es otra. En las materias pedagógicas tratamos de dar un poco el ejemplo de innovar, de tener un criterio más en común, si bien hay libertad de cátedra y después cada profesor puede seleccionar su texto, su tema, su orden de enseñanza, pero queremos como tener una base más en común, que no sea “este profesor me pide blanco y el otro negro”, nada que ver. Entonces, los chicos empiezan también a elegir las cátedras por eso, por eso. Esto me sirve más, entonces de pronto llenan una cátedra y la otra queda vacía. Tanto porque los chicos comprometidos quieren aprender cómo los que quieren zafar. Entonces, “ese no me pide nada, vamos a ese. Yo tengo más tiempo para estudiar el instrumento, listo”, es una problemática a resolver. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Fausta explica que, apesar de as diretrizes para a formação docente serem impostas por meio das leis e resoluções, a instituição ainda consegue ter um espaço para organização curricular e os professores possuem a liberdade de cátedra.

Bien, la concepción de la formación de profesores de música, es, en parte, eh, impuesta derivada de las Leyes vigentes. [...] El voto de esta institución que tiene seis sedes y 3.000 alumnos tuvo el mismo peso que de instituciones privadas creadas dos años antes, eh, es decir, nuestra concepción guarda por lo menos el espacio de cómo implementamos esos diseños curriculares, ahí es donde ponemos la impronta institucional y además, bueno, en contexto de la libertad de cátedra, también hay diversas concepciones sobre la formación musical. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Outro aspecto que emergiu nas entrevistas mostrou que a formação e a experiência do corpo docente nem sempre atendem às demandas dos *profesorados*,

pois alguns professores tiveram apenas uma matéria pedagógica em sua formação e nem sempre aceitam essa deficiência, como foi destacado pela Professora Fausta.

Han tenido aquella formación de una materia pedagógica en toda la carrera. Los profesores de edad mediana hacia arriba, han tenido una formación más débil, genera mucho malestar hablar de capacitación, porque responden “¿cómo que parece que no estoy capacitado?” Entonces, la capacitación muchas veces pasa por la democracia institucional, el participar en intercambios, en discusiones, en analizar en las jornadas institucionales algunas problemáticas [...]. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Diante do exposto por professores e alunos, conclui-se que os principais problemas encontrados na formação de professores de música no Conservatório são lacunas no sequenciamento e articulação entre os conteúdos; falta de diálogos mais constantes entre professores e alunos, que possam auxiliar nas conexões das disciplinas; e falta de integração entre os professores, relacionada à entrada de novos docentes, especialmente os que não são da área de música, e à liberdade de cátedra que, se por um lado dá autonomia ao professor, por outro, pode causar seu isolamento, inclusive dos mais antigos, resistentes a mudanças.

Na próxima seção, esta tese trará uma análise mais aprofundada do *Profesorado en Música con orientación en Producción Didáctica*, devido ao foco do curso ser a preparação de docentes para trabalharem nas escolas básicas.

6.2 O Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica

O *Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica* (PMD) teve sua origem no *Profesorado Superior de Música con orientación en Educación Musical*, implantado no final da década de 1980. A partir das experiências dos egressos em escolas do sistema educativo, durante vários anos, percebeu-se a necessidade de mudanças na estrutura curricular, visando a uma formação mais especializada, pois ficara claramente delineado “*el lugar relevante de los espacios formativos destinados a las prácticas musicales de conjunto*” (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 2). Em 2010, o novo curso foi criado, justificando-se uma escassa oferta de formação docente com ênfase na produção musical em conjunto.

Esta carrera consideró al Conjunto Musical Didáctico, no como una asignatura complementaria de la formación de un instrumentista, sino en una especialidad musical particular que requiere de capacidades específicas, transformándose junto con las prácticas musicales de conjunto en las diferentes estéticas y contextos musicales en una especialidad similar a los instrumentos individuales (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 2).

É de se destacar uma mudança na concepção de formação do professor de música, mormente no que se refere à necessidade de se formar um instrumentista/solista de alto nível como sendo imprescindível para ser docente. A nova proposta pretende transferir a ênfase da preparação do aluno – da *performance* instrumental/vocal para a produção e as práticas musicais em conjunto – buscando-se desconstruir uma hierarquização de saberes, característica do *habitus conservatorial*, na qual as práticas musicais individuais são mais valorizadas que as coletivas. Apesar de o foco ainda se manter na *performance*, há um deslocamento do individual para o coletivo. Shifres e Gonnet (2015) explicam que “[...] es interesante destacar que a pesar de la explosión de didácticas musicales que tuvo lugar en los siglos XVIII y XIX [...], no ha habido desarrollo de una pedagogía del hacer musical colectivo” (p. 58).

Constata-se que há um paradoxo: em um mesmo documento oficial – o *Plan Curricular Institucional* do curso PMD – o perfil do egresso é anunciado como um “artista-docente”, ao mesmo tempo em que, na justificativa do curso, propõe-se uma nova perspectiva de formação do professor de música. Tal professor será, com certeza, um músico, mas o objetivo central é a preparação de um docente que vá lidar com a produção musical coletiva em contextos escolares e estético-musicais diversos, e não a formação de um artista que vai dar aulas. A professora Flávia ratifica essa concepção:

G: ¿Cómo usted entiende la relación entre la formación del músico versus la formación del profesor de música? ¿Es una dicotomía o no?

*Flavia: No porque... o no. Pasa también con el ingeniero y el profesor que no enseña matemática, que no sabe cómo explicar. El músico, por ahí, puede ser un excelente músico, tocando un maravilloso y muy expresivo, pero a la hora de enseñar y transmitir o de, de poder desarrollar un plan didáctico para la enseñanza de algún contenido, no lo puede realizar. No tiene esas herramientas. Quizás tiene otras que son la parte, esta carrera, justamente lo que busca es **hacer profesores músicos**. Que esas dos cosas se puedan, que sean buena calidad de músicos pero a la vez tengan herramientas para la enseñanza para la música que es muy compleja. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).*

Segundo relatos, o processo de reformulação do projeto pedagógico foi realizado com a participação de coordenadores, professores, alunos e ex-alunos.

Para la reformulación del plan, nosotros tuvimos un plan, en el 2003, después un plan que se llama de transición que es donde se agregaron, más materias pedagógicas hasta llegar a este que nosotros lo llamamos 2015, y tuvimos nosotros reuniones/asambleas donde participamos; o sea, primero, los docentes tuvimos intercambios y desde el nombre de la carrera, eh, con el perfil las incumbencias y que modificaríamos o agregaríamos... eh, y después tuvimos a su vez quien era en su momento el coordinador, que... tuvo reuniones con alumnos donde también, intercambios, presenciales o a través de correo electrónico y después recuerdo una gran asamblea en que estábamos todos y ahí por ejemplo surgió esta modificación [...] [...] y la verdad es que fue muy enriquecedor, porque desde los alumnos que, esos alumnos después no iban a poder cursar ese profesorado, pero desde su experiencia como alumnos, transitando la carrera, que mejorarían, donde pondrían más el acento, la verdad es que fue participar de eso que fue sumamente enriquecedor. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Depoimentos de coordenadores e professores mostram características do *Profesorado en Producción Musical Didáctica* e o objetivo de adequar a formação do professor para atender a escola básica.

Para mi es la mejor formación, pensando en la formación de docentes que van a estar justamente en el sistema educativo formal y pensando que se forman, transmitir, enseñar, practicar, acercar la música a distintos sujetos que no están pensados desde esos sujetos con el deseo de estudiar música, sin que tienen en su formación, en su paso por la escuela, tiene esa materia obligatoria o en algunos casos puede ser optativa, pero digamos, tiene más que ver con que tiene que hacerlo y no con que lo eligen, no? (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Flavia: [...] la carrera de producción musical, que se llama "Producción Musical Didáctica", en la cual salen profesores con una cantidad de herramientas muy importantes para trabajar en distintos niveles el conjunto, qué pasa cuando uno trabaja con un conjunto de niños, o un conjunto de adolescentes y cuáles son las dinámicas cuando trabajan grupos; qué es lo que pasa en una clase en una escuela.

G: Bien, ¿Entonces, cuales son los principales objetivos de la carrera?

*Flavia: Que tenga, justamente, que adquieran las herramientas para el trabajo en grupo, con distintos tipos de grupos de alumnos de distintas edades para que puedan abordar todos los niveles. Esta es una etapa en la cual estamos, eh, construyendo esta carrera como una **formación mucho más integral**. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).*

G: ¿Ese curso tiene algo diferenciado en relación a otros?

Fabián: Sí. Hay un entendimiento distinto de los procesos de enseñanza y aprendizaje musical, más globales, más holísticos, más complejos, que un músico por ahí más académico tiene una visión más restringida de lo que es la música, de lo que no, de los modos de enseñar. La principal diferencia es la actualización. Incluso algunos métodos que ya tienen 80 o 100 años aún son novedad hoy para nosotros en nuestra institución. Entonces un poco la

*diferencia del profesorado sobre todo, el profesorado de Producción Musical Didáctica, que es el que antiguamente se llamaba “Educación Musical” acá, uno ve en la práctica las propuestas diferenciadas con un músico de concierto nada más. Porque son más creativos, proponen **experiencias más globales, más en sintonía con los chicos de hoy, con los contextos de hoy**, donde pueden pensar y reflexionar sobre muchos más aspectos de lo que es el fenómeno musical y un **músico clásico por ahí piensa en la partitura, las notas, enseñar ritmo, a solfear, a leer, la lectoescritura, y punto, y nada más.** [...] Entonces, es ver que en una clase uno puede colaborar en la formación integral de las personas, no solo en el aspecto técnico o del lingüístico de la música, sino desde el aspecto emocional de la persona, cognitivo, social y, es como que le da otra contundencia a la propuesta que también es recibida distinta del lado de los chicos. (Entrevista realizada con o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).*

*O sea, desde 2003 en adelante, tenemos una reformulación de la carrera, del perfil, donde está más centrado en un **músico docente.** (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).*

Na fala de Fabián, transparece a contraposição entre a formação do professor de música e a do músico, demonstrando que o curso em questão pretende aproximar-se de uma concepção de educação musical, em que há experiências mais contextualizadas e aprendizagens mais amplas que extrapolam a decodificação de partituras e dos componentes da estrutura musical. Entretanto, Fabiola reafirma o perfil do egresso como um músico docente, trazendo novamente esse paradoxo para a discussão sobre a formação de professores de música.

Uma particularidade do curso é ter sua metodologia apoiada nas ideias de Carl Orff⁹⁰, segundo o que consta no projeto e foi comentado por um professor.

El Conservatorio “Manuel de Falla” continuando con la tradición iniciada en la década de los 80 perfila esta carrera desde los principios de la metodología Orff, como una forma de iniciación musical desde la percepción y en forma grupal, incorporando las formas y recursos de la producción musical en distintos géneros y estéticas musicales, dando prevalencia a las formas de producción musical propias del Folclore latinoamericano en general y particularmente al folclore argentino [...]. (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 2).

[...] por un lado te digo que esa carrera de Producción Musical Didáctica, los pibes trabajan esa idea de “conjunto musical instrumental”, “vocal instrumental”, los fundamentos de Orff, Dalcroze y Kodály siguen siendo vigentes [...]. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

⁹⁰ Carl Orff foi um compositor e educador musical alemão (1895/1982). Sua proposta pedagógica fundamenta-se na educação musical elementar, que tem como principais elementos a música, a linguagem, o movimento e a improvisação. Orff criou um conjunto de instrumentos musicais visando a prática musical coletiva e sua série de cadernos – *Orff-Schulwerk* (Obra escolar) contém peças para diversos conjuntos instrumentais (MATEIRO; ILARI, 2012).

O uso de metodologias do século XX não implica, necessariamente, um retrocesso ou desatualização, porquanto muitos aspectos das proposições dos chamados Métodos Ativos⁹¹ ainda podem contribuir para as práticas musicais, resguardando-se as devidas adequações. O próprio texto do PCI informa que à metodologia de Orff foram incorporados repertório e formas de produção musical latino-americanos e argentinos, havendo, assim, o reconhecimento e a valorização dos contextos em que os professores irão lecionar. Figueiredo (2012), referindo-se à utilização dos Métodos Ativos no século XXI, afirma:

É importante ressaltar que todas as adaptações metodológicas para contextos específicos podem trazer resultados positivos, contribuindo para o ensino de música de um modo geral. Ao mesmo tempo, é fundamental que se compreenda que a adaptação dos métodos não significa sua aplicação direta, sem considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos contextos sociais (p. 86).

Outra informação obtida refere-se à quantidade de vagas disponibilizadas anualmente para o curso. Atende-se com prioridade à demanda do *profesorado* para depois abrir vagas para o Ciclo Básico. O número reduzido de ingressantes favorece a realização do trabalho em grupo, segundo relata uma docente.

Digamos que ahora hay un ingreso aproximado de entre 15 y 20 personas por año que ingresan. Eh, y es un número ideal para el conjunto musical didáctico que es la materia troncal de la carrera, para eso, estamos hace unos 3 años que se vienen manteniendo entre 15/20 personas el ingreso [...]. El Conservatorio nuestro tiene prioridad las vacantes del profesorado de nivel superior y después se le asignan las vacantes a los que ingresan en el ciclo inicial entonces, en definitiva, siempre tenemos vacantes, digamos, para todos. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

A proposta curricular é assim descrita no PCI do *Profesorado en Producción Musical Didáctica*:

La propuesta curricular se organiza en torno a un eje central destinado al desarrollo de capacidades para la producción musical de conjunto, desde la interpretación, la creación y la recreación, la gestión, coordinación y dirección de conjuntos Instrumentales y/o vocales en distintos soportes instrumentales, vocales o vinculados con las nuevas tecnologías, acompañado de espacios

⁹¹ Gainza aponta Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Suzuki, dentre outros, como os grandes pedagogos musicais do século XX, cujas propostas metodológicas, chamadas Métodos Ativos, visaram “*estimular la participación activa de los educandos en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas*” (GAINZA, 2011, p. 13).

propicios para la experimentación, la práctica y la producción musical centradas en las expresiones provenientes de repertorios académicos, folclóricos y populares, con énfasis en el acervo argentino y latinoamericano en general, y también las propuestas vinculadas con las nuevas formas de comunicación y expresión a partir de soportes electroacústicos y de las nuevas tecnologías. De esta manera se plantean como posibilidades optativas los ensambles de músicas populares, del jazz o el tango, la percusión folclórica, el canto con caja, junto con las propuestas tradicionales de coro y prácticas de orquesta en diferentes repertorios (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 2).

Pretende-se, portanto, formar um professor com variadas habilidades que utilize meios instrumentais, vocais ou tecnológicos e explore a diversidade de repertórios, sempre em função de uma produção musical coletiva.

A distribuição das unidades curriculares, ao longo dos cinco anos de formação, encontra-se no ANEXO 1. A matriz curricular, reformulada em 2015, está dividida nos três campos de formação e os programas de cada unidade curricular estão detalhados no PCI, no qual constam a fundamentação, os objetivos e os eixos de conteúdo. A análise dos programas foi feita por campo de formação. O Quadro 18 mostra as unidades curriculares do *Campo de Formación General*, o formato, as horas/aula e horas/relógio, e a condição – obrigatória ou optativa.

Quadro 18 – Unidades curriculares do Campo de Formação General do Profesorado en Producción Musical Didáctica

PRODUCCIÓN MUSICAL DIDÁCTICA UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación General	FORMATO	HORAS/CÁTEDRA HORAS/RELÓGIO	OBRIGATORIA OPTATIVA*
<i>Didáctica General</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Filosofía y Teorías Estéticas</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Historia de la Educación Argentina</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Pedagogía</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Política Educativa</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Psicología Educacional</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Educación en la Diversidad</i>	Seminário	48 – 32	OBR
<i>Educación Sexual Integral</i>	Seminário	48 – 32	OBR
<i>Problemáticas Educativo-Musicales</i>	Seminário	48 – 32	OBR
<i>TIC, Sonido y Educación (96 h/c +21 h/c**)</i>	Oficina	117 – 78	OBR
<i>Metodología de la Investigación</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Gestión Cultural</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Entrenamiento Vocal para Docentes</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Historia Social y Política Latinoamericana y Argentina</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Inglés I</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Inglés II</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Portugués I</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Portugués II</i>	Matéria	48 – 32	OPT
<i>Cuerpo y Espacio Escénico</i>	Oficina	48 – 32	OPT
<i>Danzas del Tango</i>	Oficina	48 – 32	OPT
<i>Danzas Folclóricas</i>	Oficina	48 – 32	OPT
<i>Taller de Realización Audiovisual</i>	Oficina	48 – 32	OPT
<i>Celebraciones Populares e Identidad</i>	Seminário	48 – 32	OPT
<i>Música y Producción de Sentido</i>	Seminário	48 – 32	OPT
<i>Proyectos Culturales en Contextos Diversos</i>	Projeto	48 – 32	OPT

*A carga horária de optativas a ser cumprida é de 48 h/c ou 32 h/r. ** Carga horária de trabalho autónomo (TA)

Fonte: Elaborado pela autora (dados: CONSERVATORIO DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j)

No *Campo de Formación General*, observei, a princípio, quais características dos modelos de formação docente eram evidentes. A ideia de reflexão sobre a ação e a discussão sobre a dicotomia teoria-prática são encontradas nas seguintes disciplinas do PCI (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j): *Pedagogía* – “*Analizar las problemáticas actuales de la pedagogía desde una perspectiva crítica para constituir una posición reflexiva sobre la realidad educativa*” (p. 12); *Políticas educativas* – “*Comprender el contexto político educativo actual construyendo una visión crítica y reflexiva*” (p. 14); assim como na *Didáctica* – “*Comprender la enseñanza supone un proceso de reflexión sobre la acción didáctica desde la dialéctica teoría-práctica*” (p. 11), e na *Filosofía y Teorías Estéticas* –

“Reconocer la práctica artística como una praxis superadora de la falsa dicotomía teoría-práctica” (p. 17).

Há grande incidência sobre a construção de um pensamento crítico, na maioria das unidades curriculares. Nota-se uma ênfase na concepção do professor reflexivo, na qual o estudante vai desenvolvendo sua criticidade, conscientizando-se de seu papel como docente e responsabilizando-se pela própria formação.

Didáctica: Conocer y analizar con capacidad crítica las principales líneas del debate didáctico contemporáneo.

Psicología educacional: La necesidad de una mirada crítica sobre las funciones y características de los saberes y prácticas psicoeducativas.

Políticas educativas: [...] se propone generar un espacio de conocimiento y de discusión con el fin de contribuir a la formación de profesores como intelectuales críticos capaces de conocer, explicar y problematizar la educación desde la condición histórico-política y recuperar la tarea docente como parte integrante de la preparación profesional, en oposición a ciertas miradas tecnocráticas que han descontextualizado la formación docente.

Filosofía y Teorías Estéticas: Conocer las conceptualizaciones y reflexionar con sentido crítico acerca de las ideas y las tensiones que se originan en la praxis y la educación artística contemporánea.

Problemáticas Educativo-Musicales: [...] este Seminario se plantea como necesidad, abrir el debate y repensar, a partir de estas preguntas, en la enseñanza y el aprendizaje de la música. [...] estrategias educativas para lograr la formación integral y crítica de nuevos/as músicos/as y de nuevos/as formadores/as de músicos/as imbuidos, reflexivamente, de estas ideas (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 11-22).

Em diversas unidades curriculares, fica evidente a intenção de se relacionarem conteúdos pedagógicos e artísticos:

Didáctica: Identificar y reconocer la contextualización socio-político-cultural del aprendizaje y de la enseñanza artística [...]. Análisis de los diseños curriculares de la CABA (específico) y otros textos de desarrollo curricular.

Pedagogía: [...] comprender y analizar distintos aspectos de la realidad educativa actual, incluyendo las particularidades de la Educación Artística [...] El rol del docente en la educación artística.

Psicología educacional: [...] enfocarse en los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos de aprendizaje, cognitivo, genético, sociohistórico-cultural y contextualista, y en las características específicas del aprendizaje artístico [...] Conocer y caracterizar las principales líneas en el aprendizaje de los diferentes lenguajes artísticos [...] Los enfoques de la educación artística. La educación por el arte. La enseñanza de las artes. Las posturas contrapuestas: libre expresión, enseñanza de técnicas. La inteligencia emocional y la teoría de las inteligencias múltiples como herramientas para comprender el aprendizaje artístico.

Políticas educativas: Conocer y comprender el rol de la educación artística en el marco de las políticas educativas.

Historia de la educación argentina: Identificar y caracterizar los procesos y los cambios que se han desarrollado en el campo de la Educación Artística en Argentina [...]. La modalidad artística en los lineamientos del Consejo Federal de Educación.

Filosofía y Teorías Estéticas: El aprendizaje de la Filosofía busca contribuir a la formación del pensamiento abstracto, crítico y autónomo, de manera que los futuros docentes sean capaces de sostener de manera fundamentada posicionamientos tanto acerca de sus respectivas disciplinas artísticas como respecto de su actividad profesional como educadores.

Tic, Sonido y Educación: El taller prevé horas de trabajo autónomo destinadas al diseño y realización de proyectos educativos-artísticos en los que se apliquen capacidades, saberes y estrategias desarrollados en la asignatura (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 11-18).

Nesse campo, ainda emergiram outras categorias, como a ética e a função social do docente, a utilização do trabalho em grupo e da tecnologia e, em particular, a abertura para a diversidade, como se vê nos seguintes trechos:

Didáctica: El currículum abierto a la diversidad de los alumnos.

Pedagogía: Educación para la inclusión y atención a la diversidad.

Educación en la Diversidad: Revisar críticamente los postulados educativos, desde una perspectiva inclusiva, como búsqueda de respuesta a las realidades socio-culturales y atendiendo a la diversidad de las personas [...]. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina [...]. Educación bilingüe intercultural [...]. Problemáticas contemporáneas de la educación y/o la educación artística: unidad y diversidad cultural en la educación.

Problemáticas Educativo-Musicales: [...] tomando como referencia y punto de partida el contexto argentino y latino-americano (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 11-23).

Destaco que, em *Tic, Sonido y Educación* foi feita referência ao docente-músico, invertendo-se a expressão músico-docente, utilizada no perfil do egresso: “*Es relevante que se incluya en la formación el manejo de aplicaciones de manipulación sonora, aportándole al docente-músico competencias que le permitan potenciar tanto sus producciones artísticas como sus propuestas didácticas*” (p. 18). Isso demonstra que as duas formas de se referir ao aluno são utilizadas, provavelmente, de maneira indiscriminada, mas que carregam em si concepções diferenciadas de formação.

As unidades curriculares obrigatórias do *Campo de Formación General* apresentam, principalmente, conteúdos relacionados à docência, dando relevância à diversidade e à construção da criticidade, o que caracteriza a perspectiva sociocrítica de formação docente. A aproximação entre elementos pedagógicos e específicos (artísticos) propicia maior integração entre as áreas de conhecimento, sendo necessário que se saia do âmbito prescritivo e se alcance as ações. De acordo com o relato de uma entrevistada, há desafios nesse sentido, sobretudo no que concerne à formação do professor que conduz tais disciplinas.

Un cambio, una adecuación que hay que hacer es en estos nuevos diseños curriculares ingresan a la institución muchos profesores generalistas, licenciados en ciencias de la educación, psicólogos, psicopedagogos que no son prácticos en música y no se les pide ese requisito, el requisito que se les pide es que sean profundos enamorados de su disciplina, eh, y en general vienen aquí profesores que si bien no son músicos se interesan mucho por escuchar a los alumnos en el buscar conexión entre lo que se está proponiendo desde la pedagogía o desde la didáctica general o desde la psicología educacional hacia su propia historia como alumnos en el conservatorio, o su propia práctica en escuelas [...]. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Quanto às 14 unidades curriculares optativas desse campo, nove têm relação com a arte e a música; quatro contemplam línguas estrangeiras; três trabalham com corpo e dança; três focam em aspectos culturais; e uma refere-se à história e política argentina e latino-americana. Os conteúdos são ofertados em diferentes formatos sendo sete matérias, quatro oficinas, dois seminários e um projeto. A disciplina mantém-se como o formato mais utilizado. Os alunos do *Profesorado en PMD* cursam apenas um módulo (de 32 horas/relógio) de optativas durante todo o curso, dentre os 14 disponíveis. Assim, de toda essa extensa e diversificada lista, apenas uma optativa será cursada pelo estudante.

O Quadro 19 expõe as unidades curriculares do *Campo de Formación Específica*. Ele é composto por 21 matérias, quatro oficinas e dois projetos e todas as unidades curriculares são obrigatórias, não havendo, pois, nenhuma optativa. O campo específico ocupa mais de 60% da carga horária total do curso e abarca tanto conteúdos musicais – história, harmonia, acústica, arranjos, prática instrumental/vocal – quanto pedagógicos, como didática da música e conjunto musical didático.

Quadro 19 – Unidades curriculares do Campo de Formación Específica do Profesorado en Producción Musical Didáctica

PRODUCCIÓN MUSICAL DIDÁCTICA UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación Específica	FORMATO	HORAS/AULA HORAS/RELÓGIO	OBRIGATORIA OPTATIVA
<i>Acústica y electro-acústica</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Armonía I</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Armonía y Arreglos</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Arreglos Musicales</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Conjunto Musical Didáctico I (128 h/c + 56 h/c*)</i>	Matéria	184 – 122h36	OBR
<i>Conjunto Musical Didáctico II (128 h/c + 56 h/c*)</i>	Matéria	184 – 122h36	OBR
<i>Conjunto Musical Didáctico III (128 h/c + 64 h/c*)</i>	Matéria	192 – 128	OBR
<i>Conjunto Musical Didáctico IV (128 h/c + 64 h/c*)</i>	Matéria	192 – 128	OBR
<i>Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial y Primario</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Secundario</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Didáctica de la Música y Sujetos de la modalidad artística I</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Didáctica de la Música y Sujetos de la modalidad artística II</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Didáctica de la Educación Artística</i>	Matéria	48 – 32	OBR
<i>Historia General de la Música I</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Historia General de la Música II</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Instrumento Educación I</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Instrumento Educación II</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Instrumento Complementario I</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Instrumento Complementario II</i>	Matéria	96 – 64	OBR
<i>Folclore y Música Ciudadana</i>	Oficina	96 – 64	OBR
<i>Música de Cámara I</i>	Oficina	96 – 64	OBR
<i>Producción Musical de Conjunto I</i>	Oficina	96 – 64	OBR
<i>Producción Musical de Conjunto II</i>	Oficina	96 – 64	OBR
<i>Práctica de Coro</i>	Projeto	96 – 64	OBR
<i>Proyecto Integrador Final</i>	Projeto	178 – 118h36	OBR

* Carga horária de trabalho autônomo (TA)

Fonte: Elaborado pela autora (dados: CONSERVATORIO DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j)

Procurei detectar, no campo específico, a necessidade ou não de utilização da notação musical para o desenvolvimento do conteúdo da respectiva unidade curricular; da possibilidade de se desenvolverem processos criativos; da abertura à diversidade musical e de contextos; do uso da tecnologia; do estímulo ao trabalho em grupo; da proposição à reflexão crítica e à pesquisa; da relação com dimensões pedagógicas; e da referência ao perfil do “músico-professor” ou do “professor-músico”. O Quadro 20 apresenta os elementos encontrados em cada unidade curricular.

Quadro 20 – Características das unidades curriculares do Campo de Formación Específica do Profesorado en Producción Musical Didáctica do CSMMF

UNIDADES CURRICULARES	CARACTERÍSTICAS							
	Escrita musical	Criação	Diversos contextos e estéticas musicais	Trabalho com/em grupo	Reflexão Crítica Pesquisa	TIC	Relação com o pedagógico	Perfil do Músico x Professor
<i>Acústica y electroacústica</i>	X	X				X	X	
<i>Armonía</i>	X	X						
<i>Armonía y arreglos</i>	X	X	X	X			X	
<i>Arreglos musicales</i>	X	X	X	X			X	
<i>Conjunto Musical Didáctico I a IV</i>	X	X	X	X			X	X
<i>Didáctica de la Educación Artística</i>			X		X		X	
<i>Didáctica de la Música y Sujetos de la Modalidad Artística I-II</i>	X			X			X	
<i>Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial y Primario</i>	X	X	X	X	X		X	
<i>Didáctica de la Música y Sujetos del nivel Secundario</i>	X	X	X	X	X		X	
<i>Didáctica de la Música y Sujetos del nivel Superior</i>	X				X		X	
<i>Folclore y Música Ciudadana</i>	X	X	X	X			X	X
<i>Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana</i>	X		X		X			
<i>Historia General de la Música I- II</i>	X		X		X			
<i>Instr. Complementar I-II: Canto, Piano o Flauta Dulce</i>	X	X	X	X			X	
<i>Instr. Educación I-II</i>	X	X	X	X			X	
<i>Música de Cámara</i>	X	X	X	X	X			
<i>Práctica de Coro I</i>	X		X	X				
<i>Producción Musical de Conjunto I-II</i>	X	X	X	X				

Fonte: Elaborado pela autora

Pelo teor dos programas, apenas a disciplina *Didáctica de la Educación Artística* não requer o conhecimento da notação musical. Seja para tocar um instrumento, seja para cantar, realizar análises, compor e outros, a escrita e leitura musicais são imprescindíveis para a abordagem dos conteúdos na quase totalidade das unidades curriculares do campo específico. Isso confirma o lugar de destaque dado à notação nos processos de aprendizagem musical dentro da academia, característico do *habitus conservatorial*, que faz certas práticas serem “constantemente re-produzidas, atualizadas, e essas recriações das práticas se [deem] sempre a partir de uma matriz durável que não é estática” (PEREIRA, 2013, p. 164).

Por outro lado, verifica-se na maioria dos programas das unidades curriculares a referência a processos de criação e improvisação musical; a necessidade de se trabalhar com a diversidade tanto de contextos como de produções musicais (gêneros

e estéticas variadas); a proposição de estratégias de ensino que valorizam o coletivo; e o diálogo com aspectos pedagógicos. Além disso, conteúdos e práticas relacionados à reflexão crítica ou à pesquisa são mencionados em aproximadamente metade das unidades curriculares, alinhando-se ao paradigma “baseado na pesquisa” (ZEICHNER, 1983). O perfil do “músico-docente” é citado apenas na disciplina *Conjunto Musical Didáctico* e na oficina *Folclore y Música Ciudadana*, não sendo reforçado nos programas das outras unidades curriculares. O uso da tecnologia é requisitado somente em *Acústica y electroacústica*, demonstrando que ainda não há uma utilização sistematizada dos recursos tecnológicos na formação dos professores de música.

Outros aspectos foram observados no *Profesorado en PMD*, como o tratamento que foi dado à Harmonia, disciplina tradicional na formação de músicos. Há apenas um período da matéria *Armonía* que é seguida de *Arreglos y Armonía* e de *Arreglos musicales*, diferente dos outros cursos, em que há três ou quatro períodos de *Armonía*. Percebe-se certa progressão entre os conteúdos das três disciplinas e a preocupação em direcionar a parte teórica para a prática nos distintos contextos educativos, o que representa um avanço no sentido de diminuir o distanciamento entre teoria e prática.

Na abordagem da disciplina *Historia general de la música*, a ênfase é na música europeia, da Antiguidade à atualidade, demonstrando que o *habitus conservatorial* atua na construção dos currículos sob a forma de supressão da produção musical de outros contextos. As músicas latino-americanas dos meios de comunicação de massa e de culturas não ocidentais, por exemplo, são trazidas apenas no segundo módulo da disciplina e limitam-se ao século XX. Um indício do referido *habitus* é que, quando se trata da história geral da música, toma-se como pressuposto, que essa música seja a europeia, pois quando não o é, utilizam-se adjetivos – músicas não ocidentais, latino-americana, etc. Segundo Shifres e Rosabal-Coto (2017), a adjetivação supõe uma atribuição de valor e uma diferença ou distanciamento em relação a um protótipo, no caso, a música europeia.

Em contrapartida, constam no programa os estudos de gênero e música, mostrando a intenção de se discutir tal questão dentro da história da música. Há também uma disciplina que se refere especificamente à história da música popular argentina e latino-americana, o que condiz com o paradigma “baseado na pesquisa” (ZEICHNER, 1983), no qual há uma valorização dos contextos. Carabetta (2014) discute sobre o problema que se estabelece quando o professor é formado dentro da

concepção de músico profissional, erudito, e não pode ensinar o que aprendeu nas escolas, por serem contextos com demandas muito diferentes. Ela afirma que

[...] *el núcleo de la cuestión está en que los educadores musicales son formados dentro de un modelo que, en primer lugar, centra su mirada en el músico profesional, en el que toca y no en el que enseña en un aula de escuela y que, además, este modelo reproduce tradiciones, concepciones estéticas e ideológicas sustentadas en la sacralización de la música clásica como toda una manera de entender la música y el arte, las bellas artes* (CARABETTA, 2014, p. 28).

Assim, ao se oferecer um espaço no currículo para o estudo da produção musical do país e da América Latina, contribui-se para uma formação docente mais conectada com a realidade dos alunos das escolas nas quais o professor irá trabalhar, evitando-se um choque com a realidade exposta por Carabetta (2014).

Quanto à aprendizagem instrumental, a proposta curricular dá liberdade ao aluno de optar por um dentre os instrumentos que o Conservatório oferece no nível superior, nas disciplinas *Instrumento Educación I-II*. Todavia, em *Instrumento Complementario I-II*, pode-se escolher apenas entre piano, flauta doce ou canto. Ao *Conjunto Musical Didáctico*, obrigatório durante quatro anos, é atribuída uma carga horária extensa – cerca de 500 horas/relógio – por ser considerada a matéria central do curso.

Mediante la práctica instrumental de conjunto, la exploración, la improvisación y la creación de obras musicales, se adquiere la posibilidad de desarrollar las habilidades y capacidades vinculadas a la música. El conocimiento y la apropiación de las herramientas necesarias para la creación de arreglos y la propia interpretación en los instrumentos, relacionados con la metodología de la música, brindan al participante la experiencia necesaria para luego desenvolverse en el campo de la educación musical en los distintos niveles. La integración grupal, a través de la interacción entre los participantes, genera un resultado musical más completo e interesante (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 31).

Nesse percurso formativo, o aluno vivencia e produz discursos musicais por meio de diferentes suportes sonoros e instrumentos musicais didáticos; cria arranjos para grupos instrumentais/vocais e produz; cria e interpreta obras de estéticas e gêneros musicais diversos na função de instrumentista ou de regente (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j). Disciplinas teóricas, que tradicionalmente se encontram em currículos de música, como contraponto e harmonia musical, não constam no *Profesorado en Producción Musical Didáctica*, mas estão presentes nos outros cursos do CSMMF, o que

caracteriza um diferencial na proposta formativa do PDM. Muitos conteúdos de tais disciplinas estão embutidos em unidades curriculares mais amplas, nas quais os conceitos teóricos serão utilizados em função de práticas e elaboração de produtos, como, por exemplo, em arranjos para grupos diversos.

O *Campo de Formación Práctica* é desenvolvido em nove unidades curriculares no formato de oficinas, cuja carga horária vai aumentando, gradativamente, somando 15% do total do curso. Os conteúdos contemplam o conhecimento das instituições educativas; as funções e o trabalho docente; a preparação das atividades de ensino; o estágio em todos os níveis de ensino e na modalidade artística e um período de residência. Como já foi mencionado, a cada etapa de estágio corresponde uma didática, prevendo-se que se estabeleça um diálogo entre a teoria e a prática.

Quadro 21 – Unidades curriculares do Campo de Formación en la Práctica do Profesorado en Producción Musical Didáctica

PRODUCCIÓN MUSICAL DIDÁCTICA UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación en la Práctica	FORMATO	HORAS/AULA HORAS/RELÓGIO	OBRIGATORIA OPTATIVA
<i>Las instituciones educativas como objeto de estudio (48 h/c + 12 h/c**)</i>	Oficina	60 – 40	OBR
<i>El rol y el trabajo docente (48 h/c + 12 h/c**)</i>	Oficina	60 – 40	OBR
<i>Diseño y programación de la enseñanza (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel inicial (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel primario (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel secundario (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en la modalidad artística (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel superior (48 h/c + 21 h/c**)</i>	Oficina	69 – 46	OBR
<i>La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos</i>	Oficina	120 – 80	OBR

** Carga horária de trabalho autônomo (TA)

Fonte: Elaborado pela autora (dados: CONSERVATORIO DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j)

Na primeira seção (*Tramo 1*), que trata dos sujeitos e contextos das práticas docentes, foram encontradas situações de pesquisa, seja investigando-se sobre as instituições educativas, seja em torno das funções e o trabalho do professor, como está descrito no PCI (CONSERVATORIO DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j).

Perspectivas y enfoques metodológicos. Instrumentos para la recolección de datos. Técnicas y procedimientos de registros (observación, entrevista, encuesta, cuestionario, otros). Análisis e interpretación de datos. Fuentes primarias y secundarias de información. Producción de informes (p. 46).

Trabajo de campo. Manejo de la información. Instrumentos para recolectar, registrar y analizar la información empírica: la observación, la entrevista (desde la perspectiva etnográfica y de la metodología de la investigación), la

encuesta. La ética en la instrumentación de estas herramientas. Análisis de documentos. Dispositivos: biografía escolar, diarios de ruta o cuadernos de bitácora, cuadernos de campo, etcétera. Elaboración de informes (p. 46-47).

A Residência pedagógica é a culminância da trajetória de formação e assim está definida:

La presencia de espacios de formación artística en diversos contextos educativos brinda la posibilidad de ofrecer a los estudiantes, futuros docentes del área, una variedad de experiencias que superan la mera inserción en la escuela formal. La residencia constituye el período de profundización e integración del recorrido formativo realizado hasta el momento y coloca al futuro docente, de manera intensiva y sistemática, en los contextos reales de desarrollo de su profesión y más próximo al ritmo que adopta el trabajo de dar clases durante un período de tiempo continuo (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 52).

Esse espaço também incentiva a reflexão e a investigação, fundamentado na concepção do professor reflexivo, como exposto no programa do curso.

Analizar y reflexionar críticamente sobre su propio desarrollo del rol docente y el de sus pares en situaciones de enseñanza en el nivel superior y específicamente en la formación docente. [...] La investigación acción en la enseñanza. Encuadre epistemológico. La investigación acción: modalidades, fases, técnicas. Paradigma de la reflexión. El profesor como profesional reflexivo. Incidentes críticos. La reconstrucción crítica de la experiencia docente. Ateneo. La narratividad en la enseñanza (CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA, 2014j, p. 53).

Em algumas unidades curriculares, indicadas nos quadros dos três campos de formação, estão previstas horas de trabalho autônomo (TA). O aluno pode utilizar esse espaço para estudar e realizar atividades de extensão, como relata uma professora.

Flavia: Hay conciertos, eh... La idea es que sí. Que toquen, que toquen afuera, que se llama "trabajo autónomo", horas de trabajo autónomo.

G: ¿Es computado en el currículo?

Flavia: Sí. Está en el programa. En los programas se está y se supone que son horas para utilizarlas en otros ámbitos; y horas de ensayo, y horas de presentación. Eso cuesta un poco todavía porque, ya te digo son adultos, que tienen sus horarios, tienen sus problemas, sus cosas, y bueno, han logrado algunos grupos ir a tocar a escuelas por ejemplo, hacer conciertos didácticos. Eso se ha logrado. No siempre se logra, pero, a veces sí [...] (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O tempo livre dentro de currículo de caráter prescritivo possibilita que o aluno faça a gestão de parte de sua formação e desenvolva sua autonomia na seleção de atividades que considere relevantes, evidenciando-se a influência do paradigma

“personalista” (ZEICHNER, 1983), em que o futuro professor tem liberdade para determinar e orientar a própria formação a partir de suas necessidades e interesses.

Complementando a análise do *Plan de Estudio* por campos de formação que foi apresentada, categorizei as unidades curriculares dentro de parâmetros estabelecidos por mim – conhecimentos profissionais da docência, conhecimentos específicos de música e conhecimentos pedagógico-musicais – conforme exposto no capítulo sobre metodologia. O objetivo foi verificar como se encontram contemplados os estudos da docência, os musicais e, principalmente, os pedagógico-musicais, dentro do currículo prescrito.

Como se observa no Quadro 22, a seguir, dez unidades curriculares – sete disciplinas, dois seminários e duas oficinas – mais um módulo optativo trabalham os conhecimentos profissionais da docência⁹², perfazendo um total de 560 horas/relógio. Os conhecimentos específicos de música concentram-se em 16 unidades curriculares de 64 horas cada ou 1.024 horas relógio, distribuídos em 11 matérias, quatro oficinas e um projeto. Os conhecimentos pedagógico-musicais englobam 20 unidades curriculares, incluindo a maior parte das práticas pedagógicas, as didáticas e os conjuntos musicais didáticos, sendo dez matérias, oito oficinas, um seminário e um projeto, num total de 1.277 horas/relógio.

⁹² A unidade curricular optativa foi computada nos conhecimentos da docência, pois grande parte dos temas ofertados tem as características dessa categoria.

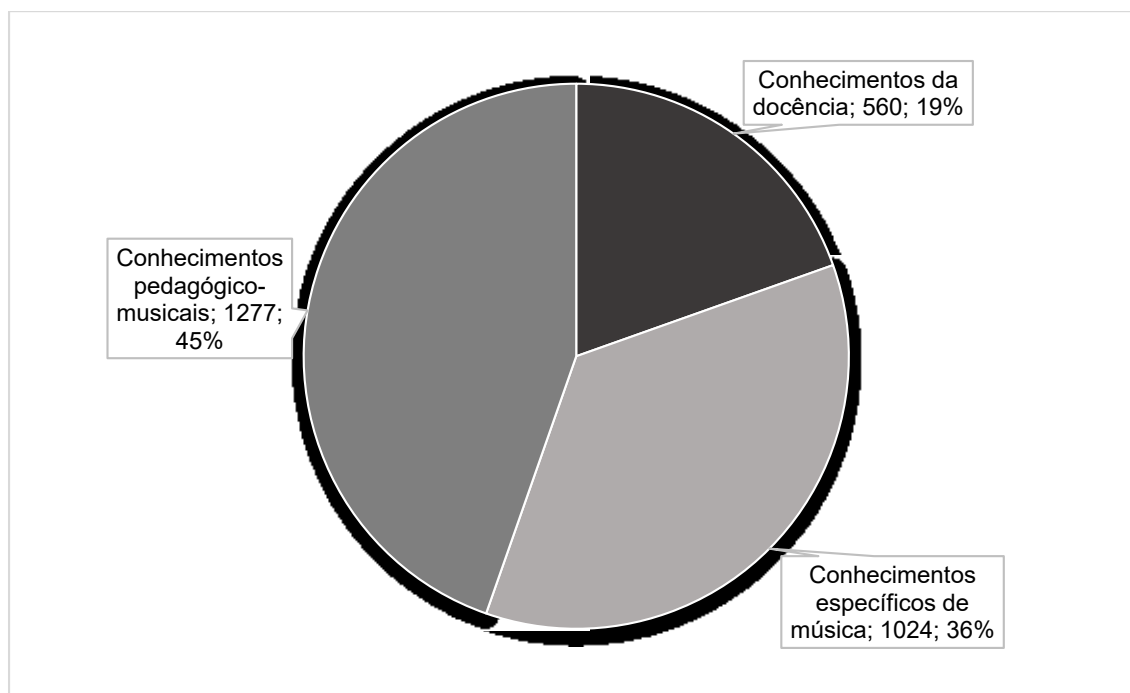
Quadro 22 – Unidades curriculares do *Profesorado en Producción Musical Didáctica* por categorías

CATEGORIAS	UNIDADES CURRICULARES	h/r	FORMATO
Conhecimentos profissionais da docência	<i>Pedagogía</i>	64	Matéria
	<i>Psicología Educacional</i>	64	Matéria
	<i>Didáctica General</i>	64	Matéria
	<i>Filosofía y Teorías Estéticas</i>	64	Matéria
	<i>Política Educativa</i>	32	Matéria
	<i>Historia de la Educación Argentina</i>	32	Matéria
	<i>Metodología de la Investigación</i>	64	Matéria
	<i>Educación en la Diversidad</i>	32	Seminário
	<i>Educación Sexual Integral</i>	32	Seminário
	<i>El rol y el trabajo docente</i>	40	Oficina
	<i>Las instituciones educativas como objeto de estudio</i>	40	Oficina
	OPTATIVA	32	-
Conhecimentos específicos de música	<i>Acústica y electro-acústica</i>	64	Matéria
	<i>Armonía I</i>	64	Matéria
	<i>Armonía y Arreglos</i>	64	Matéria
	<i>Arreglos Musicales</i>	64	Matéria
	<i>Historia General de la Música I y II</i>	128	Matéria
	<i>Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana</i>	64	Matéria
	<i>Instrumento Educación I y II</i>	128	Matéria
	<i>Instrumento Complementario I y II</i>	128	Matéria
	<i>Folclore y Música Ciudadana</i>	64	Oficina
	<i>Música de Cámara I</i>	64	Oficina
	<i>Producción Musical de Conjunto I y II</i>	128	Oficina
	<i>Práctica de Coro</i>	64	Projeto
Conhecimentos pedagógico-musicais	<i>Problemáticas Educativo-Musicales</i>	32	Seminário
	<i>Conjunto Musical Didáctico I, II, III y IV</i>	501h12	Matéria
	<i>Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial</i>	32	Matéria
	<i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Secundario</i>	32	Matéria
	<i>Didáctica de la Música y Sujetos de la modalidad artística I y II</i>	64	Matéria
	<i>Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior</i>	32	Matéria
	<i>Didáctica de la Educación Artística</i>	32	Matéria
	<i>TIC, Sonido y Educación</i>	78	Oficina
	<i>Diseño y programación de la enseñanza</i>	46	Oficina
	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel inicial</i>	46	Oficina
	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel primario</i>	46	Oficina
	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel secundario</i>	46	Oficina
	<i>Prácticas de la enseñanza en la modalidad artística</i>	46	Oficina
	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel superior</i>	46	Oficina
	<i>La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos</i>	80	Oficina
	<i>Proyecto Integrador Final</i>	118h36	Projeto

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico, a seguir, mostra a distribuição dos conhecimentos da docência, os musicais e os pedagógico-musicais, no currículo.

Gráfico 6 – Carga horária do *Profesorado en Producción Musical Didáctica* do CSMMF, por campos de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Visto por este ângulo, é possível perceber que o *Profesorado en Producción Musical Didáctica* dá uma grande ênfase à formação do professor de música: 45% da carga horária é destinada aos conhecimentos pedagógico-musicais que, somados aos da docência, chegam a 64%, enquanto os conhecimentos específicos de música ocupam 36% do currículo. A proposta de formação docente desse curso concebe, assim, a teoria e prática musicais aliadas a dimensões pedagógicas, podendo-se afirmar que há a intenção de se formar, prioritariamente, o professor de música. Tem-se, então, um paradoxo entre o perfil do “artista-docente”, expresso no texto inicial do PCI e a estrutura curricular, que delinea a formação do professor de música. Apesar desse viés, acredito que o curso apresenta um diferencial em relação aos currículos tradicionais de formação de professores ao otimizar o tempo dedicado aos conhecimentos pedagógico-musicais, buscando romper com a dicotomia formação do músico *versus* formação do professor.

Os relatos de duas docentes, uma egressa do extinto curso de Educação Musical, revelam que as mudanças foram favoráveis e há projeção de êxito no novo currículo do *Profesorado en PMD*:

Me parece que esta carrera en la que yo estoy trabajando que es la de Producción Musical, se aggiornó muchísimo a lo que es la educación musical. Yo la comparo con la que hice yo, que, yo me recibí en el 2001 y realmente, me hubiera gustado yo poder hacer esta carrera. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Bueno, en el comienzo de esta carrera, quien era coordinador [...] fue buscando perfiles de profesores que estuvieran justamente conectados con la docencia y con el hacer música, y que el hacer música no estuviera restringido al mundo académico, sino que también tuviera vinculación con prácticas a nivel popular, de música popular, o una flexibilidad para pasar por los distintos géneros, ¿no? un concepto de música donde no era el virtuosismo en sí mismo, o sea, per se, sino era un hacer música desde la comunicación, desde la trasmisión desde el disfrute, porque eso era importantísimo para después estar en las clases y transmitirles eso a los alumnos. Algunos de los docentes que fueron convocados también habían participado, cursado la carrera de educación musical, quizás con buenos resultados en su trayectoria, y con experiencia en las aulas, digamos, hoy ya contamos con el profesor [...] que, qué bueno, es egresado de esta carrera entonces es, realmente, uno de los primeros egresados y, contarle como profesor dentro de nuestra carrera realmente es haber logrado, cerrado el círculo virtuoso. No por endogámico, sino justamente para demostrar que la carrera tiene proyección y crecimiento y que se puede ir a las aulas y regresar y traer esa experiencia y saber que no nos equivocamos cuando elegimos el conjunto musical didáctico como el eje central de nuestra carrera, y desde esa mirada la formación docente y el hacer música en las escuelas, desde ese lugar, entonces para nosotros es una confirmación de que vamos bien, tenemos que seguir creciendo, ¿no? pero vamos bien. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Acrescento que, além do *site* institucional do *Conservatorio Manuel de Falla*, o *Profesorado en Producción Musical Didáctica* tem uma página no *Facebook*⁹³ na qual se expõem vídeos de apresentações musicais e concertos realizados pelos alunos.

Finalizando, evidencia-se que o *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla*, como uma instituição de importância histórica na área de música, na Argentina, é aberta à diversidade de estilos e gêneros, atendendo à música erudita e popular. Não obstante ainda se detectarem traços do *habitus conservatorial*, verifica-se em todos os projetos pedagógicos, portanto, no currículo prescrito, o estímulo ao aumento da criticidade em seus estudantes e a valorização dos contextos que, de acordo com o paradigma “baseado na pesquisa”, de Zeichner (1983), concebe professores mais conscientes e ativos. Dentre as propostas de formação de professores, sobressai a de *Producción Musical Didáctica*, que avança no sentido de valorizar os conhecimentos pedagógico-musicais, configurando-se um exemplo para a almejada formação do professor de música.

⁹³ https://www.facebook.com/pg/Produccion.Musical.Didactica/community/?ref=page_internal

7 FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

A *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP)⁹⁴, fundada em 1905 e localizada na cidade de La Plata⁹⁵, foi concebida a partir da ideia de nacionalizar a *Universidad Provincial de La Plata*, que funcionou entre 1897 e 1905, em condições precárias devido à falta de recursos. A criação da UNLP encampou, também, outros institutos superiores já existentes como o *Observatorio Astronómico*, a *Facultad de Agronomía y Veterinaria*, a *Escuela Práctica de Santa Catalina* e o *Instituto de Artes y Oficios*.

Atualmente, a Universidade oferece cursos para os níveis de ensino pré-universitário, graduação e pós-graduação e é dependente do *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología*. Tem cinco colégios com diversos perfis de formação que atendem em torno de 5.000 alunos da educação inicial, primária e secundária. A graduação acolhe mais de 100 mil estudantes nos 111 cursos das 17 faculdades, que outorgam 157 títulos universitários de graduação. Na pós-graduação, há 213 cursos de doutorado, mestrado e especialização, além de 500 cursos de formação e aperfeiçoamento, que atendem por volta de 20.000 alunos. A UNLP conta com Centros e Laboratórios de Investigação e Desenvolvimento e tem sido pioneira em estudos culturais, artísticos e científicos avançados. Diversas ações extensionistas são realizadas por meio de projetos que promovem a interação universidade-sociedade e atendem a demandas sociais concretas. Como toda universidade, a parte administrativa da UNLP é complexa pois, compõe-se de um presidente, um vice-presidente, mais de dez secretarias e 19 *prosecretarias*. Há um *Consejo Superior* composto por quatro representantes de cada uma das 17 faculdades.

A UNLP conta com corpos musicais estáveis – coros, quarteto e quinteto – e promove ciclos e concertos. A *Prosecretaría de Arte y Cultura* da UNLP foi elevada à condição de *Secretaría*, o que demonstra o reconhecimento da área pela Universidade. “*En la Universidad Nacional de La Plata, el arte y la cultura se inscriben como una de las cuatro funciones de la universidad, junto con la enseñanza, la investigación y la extensión*”⁹⁶.

⁹⁴ Informações disponíveis em: <https://unlp.edu.ar/>. Acesso em: 28/11/2018.

⁹⁵ La Plata é a capital da província de Buenos Aires/Argentina.

⁹⁶ Disponível em: <https://unlp.edu.ar/arte/secretaria-de-arte-y-cultura-8210>. Acesso em: 28/11/2018.

A *Facultad de Bellas Artes* da UNLP (FBA/UNLP) originou-se da *Academia de Dibujo y Bellas Artes*, no início do século XX. A partir dessa instituição, em 1924, foi criada a *Escuela Superior de Bellas Artes*, com sede no velho Teatro Argentino, que oferecia o ensino de música, escultura e desenho. Em 1926, iniciou-se a construção do edifício da Escola, que durou dez anos. Os novos cursos de plástica e música foram criados em 1961 e, somente em 1973, foi formalmente instaurada a *Facultad de Artes y Medios Audiovisuales* que, no ano seguinte, passou a denominar-se *Facultad de Bellas Artes* (FBA). A ditadura militar afetou as atividades da universidade – conteúdos curriculares tiveram um direcionamento ideológico; docentes e alunos foram perseguidos, desaparecidos e assassinados; e cursos foram extintos, como os de Cinema, Mosaico, Mural e de Instrumentos Musicais, reabrindo somente a partir de 1993.

São sete os Departamentos que compõem a *Facultad de Bellas Artes – Música, Plástica, Multimedia, Diseño industrial, Estudios históricos y sociales, Artes audiovisuales e Diseño en comunicación visual* – e cinco Institutos⁹⁷. A instituição oferece 30 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação e um *Doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano*; tem 1.300 professores e 350 pesquisadores, atendendo, aproximadamente, 17 mil alunos. O Departamento de Música tem cerca de 2.800 alunos em seus cursos de graduação, além dos estudantes do ciclo básico e da pós-graduação. O corpo docente é constituído por 373 professores entre titulares, adjuntos chefes de trabalhos práticos e ajudantes (ALVIDES, 2018) com formação em *licenciatura, profesorado*, especialização, mestrado e doutorado. O espaço físico compreende duas sedes – um prédio antigo e um novo, distantes entre si por algumas quadras. Há mais de 15 salas para o setor administrativo; salas de aula menores, para 20 estudantes, e maiores, para até 150 alunos, equipadas com piano, aparelho de áudio e projeção; salas específicas para computação, estúdio de gravação e multimeios; dois auditórios, sendo um em cada sede, com piano de cauda, que também funcionam como sala de espetáculos para a cidade; área de convivência e cantina; biblioteca. Há instrumentos em quantidade suficiente para atender aos diversos tipos de aula e repertório, como conjuntos

⁹⁷ *Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano; Laboratorio para el estudio de la experiencia musical* (LEEM); *Laboratorio multimedial* (Emmelab); *Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano* (IPEAL); *Laboratorio de Investigación y documentación en prácticas artísticas contemporáneas y modos de acción política en América Latina* (LabAL). Disponível em: <http://www.fba.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 28/11/2018.

instrumentais, coro, etc. Na sede nova também funciona o LEEM – *Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical*.

*El Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) es una unidad de investigación de la UNLP cuya finalidad principal es el desarrollo de la investigación científica y artística de alto nivel en el campo de la música, abordando particularmente el estudio de la multiplicidad de aspectos teóricos y prácticos que describen su experiencia y desarrollo en la vida cotidiana, sus condiciones psicogenéticas, su aprendizaje como modo de conocimiento disciplinar, sus vinculaciones con las otras artes temporales y con aspectos generales de la cognición y los modos en que su práctica adquiere sentido en los contextos sociales y culturales en que ésta tiene lugar.*⁹⁸

No Departamento de Música, há 11 projetos de pesquisa em andamento, diversos projetos de extensão e grupos constituídos por professores e alunos da FBA, como o *Coro de Cámara* e o *Ensamble de Música Popular*, que “consisten en prácticas preprofesionales para el intercambio de saberes disciplinares” (ALVIDES, 2018, p. 15). Há também o *site* do Departamento, no qual se encontram informações sobre seus cursos como *Planes de Estudio* e programas, forma de ingresso, calendário e regulamentos, no qual busquei grande parte do material para esta pesquisa. A oferta de cursos do Departamento de Música da *Facultad de Bellas Artes* abarca as *Licenciaturas* e os *Professorados en Música* e o *Ciclo de Formación Musical Básico* (CFMB). Os cursos de especialização, mestrado e doutorado estão vinculados à *Secretaría de Posgrado* da *Facultad de Bellas Artes*. O Quadro 23 apresenta a oferta dos cursos na área de música, na *Facultad de Bellas Artes* da UNLP:

⁹⁸ Disponível em: <http://leem.fba.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 06/11/2018.

Quadro 23 – Cursos de nível básico e superior ofertados pela FBA/UNLP

CURSOS TITULAÇÃO	ESPECIALIDADES	DURAÇÃO	SETOR
Ciclo de Formación Musical Básico	-	1 ano	Departamento de Música
Licenciatura en Música (Curso superior) <i>Licenciado en Música con orientación en...</i>	<i>Composición; Dirección Coral; Dirección Orquestal; Educación Musical; Guitarra; Piano</i>	5 años	Departamento de Música
Profesorado en Música (Formação docente superior) <i>Profesor en Música, con Orientación en...</i>	<i>Composición; Dirección Coral; Dirección Orquestal; Educación Musical; Guitarra; Música Popular; Piano</i>	5 años	Departamento de Música
Especialización <i>Especialista en Lenguajes Artísticos con orientación en...</i>	<i>Lenguajes Artísticos: Música, Artes Visuales, Audiovisual, Expresión Corporal</i>	18 meses	Secretaría de Posgrado
Maestría	<i>Estética y Teoría de las Artes</i>	4 a 5 años	Secretaría de Posgrado
Doctorado	<i>Artes: Música, Artes Audiovisuales, Multimediales y Diseño, Artes Visuales</i>	4 a 5 años	Secretaría de Posgrado

Fonte: Elaborado pela autora.

7.1 Os Profesorados en Música da UNLP

Os *Profesorados en Música* da UNLP oferecem sete *orientaciones* – *Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Composición e Música Popular*. Há cursos antigos e outros mais recentes que visam atender as demandas da comunidade. A professora Nicole comenta sobre alguns deles:

[...] *son 7 carreras, y, bueno, hay muchas materias que tienen en común, pero las que son diferentes son las relacionadas a las disciplinas. Por ejemplo, está la Carrera de Composición, que, bueno, yo soy graduada de ahí, eh, ahí lo que se ve es una línea de composición académica contemporánea, entonces, todos los contenidos están relacionados, o sea, lo que serían las materias troncales apuntan a abordar la composición, ¿sí? [...] después está por ejemplo la Carrera de Música Popular, donde es una de las carreras más nuevas de música, que, ahí, digamos, influyó mucho nuestra facultad porque era como una necesidad de la sociedad digamos, de tener que, de que exista esa carrera porque justamente era mucha búsqueda de los músicos, querían. O tocaban o buscaban el repertorio de lo popular y no estaba en las instituciones, entonces al abrirla en esta facultad, bueno, tuvimos un ingreso muy numeroso y ahí creció mucho.* (Entrevista realizada com a Professora Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Não há um projeto pedagógico para cada curso; por isso as informações não se encontram em um só documento. O que o *site* da instituição disponibiliza são alguns regulamentos, os *Planes de Estudio* e os programas das disciplinas

apresentados sob o formato de projetos de cátedra⁹⁹. Uma professora informou-me que, devido ao fato de alguns cursos estarem passando por reformulação, nem todos os dados estão atualizados e disponibilizados no *site*. Dois professores comentaram sobre a referida reformulação:

G: ¿De qué año es la aprobación del Plan que está en vigor hoy?

Nuno: De dos mil... 2006. Sí, más de diez años. Hace ya tres años, dos o tres años que venimos pensando en un cambio pedagógico. Pero como son procesos lentos, eso va llevar un tempito todavía. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Nilce: Los planes de estudio de la facultad, del Departamento de Música, actualmente, tienen ya bastantes años, o sea, necesitan entrar en un proceso de reforma, de transformación. El primero que se está reformando ahora es el Plan de Educación Musical que está en proceso. O sea, se inició el año pasado con unas reuniones. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Na percepção dos docentes, há necessidade de se modificarem as estruturas curriculares, o que tem sido feito, mas de maneira lenta. O professor Nuno explicou o processo de aprovação das estruturas curriculares na Universidade:

Los planes de estudio son elaborados en comisiones inter... Claro, o sea entre los estudiantes, graduados, la universidad en la Argentina tiene cogobierno, es decir, el gobierno en la universidad está formado por profesores, estudiantes, graduados y trabajadores no docentes. Cada uno de esos grupos tiene una representación en los consejos directivos y en todo el gobierno de la universidad. Por lo tanto, todos los planes de estudio y todo también se discuten en comisiones que reúnen profesores, estudiantes, graduados. Y a menudo los planes de estudio se discuten mucho tiempo. Hacen muchas reuniones, se consultan, se presentan documentos, se presentan anteproyectos que se vuelven a discutir. Una vez que está el plan de estudios armado, se presenta en el Consejo de la Facultad, el Consejo de la Facultad tiene que aprobarlo y pasará a la Universidad, el Consejo de la Universidad, primero pasa por comisiones, comisión de enseñanza, comisión de presupuesto, ¿no? todas esas cosas que tienen que estar pautadas y se aprueba el plan de estudios en una universidad. Y después pasa a la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria. Y ahí la Comisión Nacional le da una calificación a esa carrera (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

⁹⁹ *Proyectos de Cátedra* são projetos apresentados pelos docentes no momento de sua seleção para entrada como docente em uma instituição. Segundo Steiman (2007), um *Proyecto de Cátedra* é “[...] una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos los acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución” (p. 3).

Nos *Planes de Estudio* de cada curso¹⁰⁰, há a distribuição das unidades curriculares por ano, o regime das disciplinas (anual ou quadrimestral), o regime de promoção (*directo, indirecto* ou *libre* – que será detalhado posteriormente), a carga horária semanal em horas/relógio e os pré-requisitos (denominados *correlativas*). Além do quadro com a estrutura curricular, tem-se um breve texto que informa sobre os requisitos para o ingresso no curso, as incumbências, o alcance dos títulos e as competências profissionais dos egressos do *profesorado* e da *licenciatura*, lembrando que na Argentina, os cursos denominados *licenciatura* equivalem aos bacharelados, no Brasil.

Os programas de cátedra trazem a fundamentação teórica, os objetivos, a metodologia, os conteúdos e as formas de avaliação das disciplinas. O sistema de cátedra é bem explícito na Universidade e pode ser identificado nos seus projetos, na autonomia dos docentes para apresentá-lo (por exemplo, vê-se no *site* da instituição que não há uma formatação igual para todos) e na constituição da equipe de professores, na qual se distinguem quatro categorias – professor titular, professores adjuntos e professores denominados *ayudantes diplomados* e *ayudantes adscriptos*¹⁰¹, além de alunos. A professora Nilce falou sobre o processo de elaboração dos programas das cátedras.

[...] *el sistema de realización de planes tiene un proceso, digamos, en conjunto, de construcción de todas las cátedras, los distintos profesores que son convocados y el equipo, digamos, de armado del plan va trabajando con los profesores y se va, por consenso, se va logrando, digamos, el plan de estudios. Una vez que se logre el plan de estudios, cada asignatura tiene contenidos mínimos que forman parte de ese plan de estudios, y cuando las asignaturas se cubren, digamos, por concursos, las propuestas tiene que garantizar que se respetan esos contenidos mínimos, ¿no?* (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A construção coletiva dos programas de curso denota um rompimento com a racionalidade técnica, na qual os professores são apenas executores de um planejamento elaborado por outros. Segundo Goodson (2001), sendo o currículo uma tradição, é passível de reconstruções ao longo do tempo, e um grupo de professores

¹⁰⁰ Disponíveis em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/educacion-musical/>. Acesso em: 20/06/2019.

¹⁰¹ “*La adscripción a cátedra es un sistema orientado a iniciar a alumnos avanzados y a graduados en las tareas relativas a la investigación y la docencia universitarias, a fin de establecer un primer ámbito de formación de recursos humanos, bajo la responsabilidad del docente (profesor titular o adjunto) a cargo de la cátedra*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, s/d, p. 1).

tem força para negociar e modificar o que está estabelecido (GOODSON, 1997). Pelo relato da docente, o processo acontece de maneira democrática, embora haja hierarquia entre professores titulares, adjuntos e ajudantes.

A forma de ingresso para os cursos de graduação em música dá-se por meio do cumprimento de alguns requisitos. O candidato deve possuir o título secundário e realizar um curso de nivelamento, não eliminatório, no qual precisa obter frequência de, pelo menos, 80% da carga horária. Outra opção é prestar exames para as matérias básicas e entrar diretamente na graduação. Três professores deram esclarecimentos sobre o processo:

Nicole: En las carreras, bueno, esta Universidad es una Universidad con ingreso irrestricto, esto quiere decir que hay un curso de ingreso que dura un mes, durante Febrero. Lo único que tiene que hacer los estudiantes es venir y aprobar una serie de trabajos prácticos pero no hay un examen eliminatorio, o sea, nuestra idea es incluir, la idea de incluir, que todos puedan estudiar, y tampoco pretendemos que tengan una formación previa. Eh, porque en música lo que tenemos es un ciclo de formación básica, donde ellos en un año, pueden, o sea, tanto las personas que tienen experiencia como las que no tiene experiencia musical, puedan, en ese año resolver todas las cuestiones e ingresar a la carrera de grado.

G: Y hay, exclusión, ¿hay límite de cupos?

Nicole: No, no, ingreso irrestricto. (Entrevista realizada com a Professora Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

El acceso es libre y todos los estudiantes que hicieron su escuela secundaria pueden ingresar en la Universidad. No hay examen de ingreso; hay un Ciclo Básico que dura un año donde se dan los conocimientos que se consideran básicos. El estudiante que piensa que esos conocimientos ya los tienen porque estudió en un conservatorio o estudió en otra parte, puede rendir esas materias, dar los exámenes y pasar directamente a las materias de grado. Hay un año de pregrado. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Nuestra universidad es... o, las universidades nacionales pública del país son públicas y gratuitas, nuestra universidad tiene, como política central, no solo la gratuidad, sino el ingreso irrestricto, ya facultad en particular plantea estrategias para eso, para que el ingreso sea irrestricto público y gratuito para todos. Acá el único requisito para empezar una carrera de grado universitario en música, o sea, profesorado y licenciaturas de todas nuestras orientaciones, sean composición, dirección orquestal, coral, música popular, educación musical, piano, guitarra; el único requisito legal es tener título secundario. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O sistema de acesso irrestrito aos cursos superiores adotado pela UNLP carrega a concepção do direito à educação, previsto em lei, e de inclusão que engloba acesso, ingresso, permanência e conclusão, de acordo com a fala da professora Naiara:

[...] es una universidad, una facultad inclusiva, ¿no? Se piensa a la formación del músico, desde una mirada de la educación superior como un derecho, ¿no? y desde una mirada de inclusión educativa. Ese “derecho” significa no solo el acceso, el ingreso, sino que también tiene que ir acompañado por la permanencia y el egreso. [...] Porque si no hay egreso, no hay inclusión. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Entretanto, a democratização da educação superior gera o problema da massividade. Em um programa de cátedra, registra-se que “*Las clases cuentan con una matrícula aproximada de 800 alumnos por año, lo cual constituye una oportunidad y un reto*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018c, p. 4). Alguns professores contam suas experiências sobre o assunto:

[...] el ingreso es masivo, entonces yo que tengo audio perceptiva en el primer año, mi comisión tiene 150 alumnos [...]. Hay que trabajar con estrategias, por eso te digo que yo estoy acostumbrada a lidiar con la adversidad, entonces, hay que trabajar con esa cantidad de estudiantes tratando de ver sus intereses, de ver, después hacemos los prácticos y se dividen, pero se dividen en grupos de 35. [...] Bueno, nosotros en la Facultad, desde hace, tenemos una infraestructura mínima de trabajo pero tenemos la masividad. La masividad es que los cursos son muchos estudiantes, porque música es una de las carreras que más ingreso tiene. De las carreras más exitosas dentro de la Universidad de La Plata, entonces. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

La Universidad es de acceso libre y gratuito, por lo tanto tenemos muchos estudiantes y no tenemos suficientes espacios, no tenemos suficientes profesores, no tenemos suficiente equipamiento. [...] las condiciones son mucho más precarias de lo que quisiéramos. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Naiara: Masividad... Porque eso es una particularidad de nuestra universidad. Es la única de las universidades... Argentina es el único país que tiene ingreso irrestricto. Y eso no es todo el tema. Nosotros tenemos la tradición de la selección; de que hay que tener determinadas actitudes o conocimientos para formarse. Acá eso no, entonces eso llega a la masividad. Nosotros tenemos, pasamos a atender cerca de trecientos estudiantes. Hoy hay más de dos mil.

Nicole: En Música hay tres mil y en la Facultad entera quince mil. Son siete departamentos. (Entrevista realizada com as Professoras Naiara e Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O professor Nuno declarou não saber até que ponto essas adversidades influenciam a formação de professores, mas pensa que os alunos se acostumam e aprendem a aprender com as condições existentes. “*Y a mí me parece que es interesante también porque ellos van a enseñar en condiciones que dista mucho de ser las óptimas, ¿no? Y ellos van a enseñar con la experiencia de haber tenido*

*también necesidades sin satisfacer*¹⁰². A questão da massividade contrapõe-se com o número restrito de egressos dos cursos de música, como descreveu a professora Naira:

Bueno, durante el año avanzamos en un estudio cualitativo y cuantitativo de los estudiantes de música. Entonces, por un lado, se hizo un estudio con las cortes que ingresaron en el 2010/2011/2012, pensando que ya tenían que estar algunos recibidos. Ahí se detectó que solamente entre 6 y 7 de cada corte quedaron en la carrera, ninguno se recibió, bueno, plantearon las problemáticas que tuvieron, a su vez hicimos un cuestionario a los alumnos de la carrera de Educación Musical y bueno, ahí salieron un montón de cuestiones, de demandas y necesidades que las trabajamos en una segunda reunión hacia fin de año, todas las cátedras donde abordamos el resultado de ese estudio [...]. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A Chefe do Departamento de Música esclareceu que a massividade gerou a implantação de estratégias acadêmicas para acompanhar as trajetórias dos universitários. Desde agosto de 2018, o denominado *Programa para la regularidad en la trayectoria y la promoción del egreso* foi implantado e é coordenado uma equipe de professores dos sete departamentos da *Facultad de Bellas Artes* que juntamente com a *Secretaría de Asuntos Académicos* e a de *Asuntos Estudiantiles* se propõem a melhorar os níveis de retenção dos estudantes, garantir a regularidade do trajeto universitário e fomentar o egresso (ALVIDES, 2018). As principais ações do programa são:

[...] relevamientos de datos estadísticos a través de herramientas tecnológicas como el SIU Guaraní; entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes; jornadas de trabajo a partir de talleres de producción de escritura académica, de canto, de arreglos y composición, de abordaje del estudio de los instrumentos piano y guitarra, de lectoescritura musical y de práctica de conjunto; clases de verano que promuevan la finalización y aprobación de las cursadas; acompañamiento y articulación con alumnos avanzados que participaran de programas académicos presentados por las distintas secretarías de la FBA (ALVIDES, 2018, p. 14).

Há, ainda, um acompanhamento dos alunos que estão no final do curso, para os quais se promovem iniciativas como:

[...] favorecer los proyectos de tesis individuales y de tesis colectivas con producciones y conciertos en vivo, y realizar trabajos de campo e investigaciones para aportar al asesoramiento académico y tecnológico, articulando con los diferentes departamentos y con el Laboratorio de Sonido, para la grabación y el montaje de

¹⁰² Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018.

amplificación en los ámbitos donde se realice la obra. De esta manera, el objetivo es ampliar el abordaje de los repertorios musicales en sincronía con las búsquedas actuales de los estudiantes. Asimismo, desde la Coordinación de Egreso de la Secretaría de Asuntos Académicos se elaborará un banco de directores y codirectores de trabajos finales, que facilite la orientación, indagación e investigación del tesista (ALVIDES, 2018, p. 14).

Anualmente, o Departamento de Música recibe candidatos vindos de todo o país, com diferentes experiências e níveis de conhecimento musical. Por isso, o *Ciclo de Formación Musical Básico* é uma alternativa para “*articular la formación musical previa de los alumnos (a nivel formal y no formal) con el grado de formación necesaria para abordar una carrera universitaria de música*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019a, p. 1). O Quadro 24 mostra as disciplinas com as horas semanais e anuais do currículo dos cursos de formação básica, cujo tempo total varia de 480 a 608 horas/relógio.

Quadro 24 – Currículos do Curso de Formación Básico da FBA/UNLP

Curso de Formación Musical Básico (CFMB)	Horas (sem.)	h/r (ano)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Introducción a la Producción y el Análisis Musical</i>	3	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Introducción al Lenguaje Musical Tonal</i>	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Educación Auditiva</i>	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Introducción a la Ejecución Musical Grupal</i>	3	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Instrumento Introductorio</i>	3	96	OBR	OBR	OBR	OBR	X	X	X
<i>Introducción al Lenguaje Musical - Música Popular</i>	6	192	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Introducción a la lectura pianística</i>	2	64	X	X	X	X	OBR	OBR	OBR
<i>Práctica Coral</i>	3	96	X	X	X	X	OBR	OBR	X
<i>Taller de Composición</i>	3	96	X	X	X	X	X	X	OBR
Carga horária total			544	480	544	544	608	608	608

Fonte: Elaborado pela autora.

O currículo é composto por disciplinas tradicionais, no âmbito do ensino de música, entretanto, há algum espaço para repertórios diversificados, como se vê no trecho extraído do programa de *Introducción al Lenguaje Musical Tonal*:

[...] dicho campo de estudio remitirá tanto al comprendido por la música centroeuropea desde comienzos del siglo XVII hasta comienzos del siglo XX (aproximadamente), como así también a la tonalidad contemporánea, que se articula en lo que se denomina genéricamente como “música popular” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019c, p. 2-3).

Lucy Green (2001) alerta que, embora a música popular já integre o repertório tanto dos cursos de formação docente, quanto das aulas nas escolas, a partir de um empenho dos professores de trabalharem com a diversidade musical, a legitimidade da música clássica como “música séria” ainda se mantém. Shifres e Gonnet (2015) acrescentam que as próprias categorias utilizadas – música acadêmica, música popular, música étnica – são elas próprias, forjadas dentro dos âmbitos acadêmicos ocidentais, mantendo-se uma hierarquia.

De esta manera, el contenido de las escuelas de música, presupone la música de la modernidad europea. Todo lo demás es adjetivado – música popular, música folklórica, música contemporánea, música antigua, música indígena, entre otras – y tal calificación supone una valoración, así como una diferencia/distancia respecto del prototipo (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 86-87).

Contudo, é importante destacar que, nos fundamentos da disciplina em questão, a música é vista como uma linguagem, considerada enquanto fenômeno de construção simbólica social. Isso implica a possibilidade de democratização do acesso à aprendizagem musical, não se restringindo só àqueles que são considerados talentosos. Envolve também a valorização dos contextos sociais de produção musical, afastando-se da concepção estética da música, em que se pensa apenas em seus elementos formais, descontextualizados.

Na Educação Musical Estética, o ensino de arte tem como objetivo a educação dos sentimentos, por meio da promoção de experiências estéticas nas quais a música é analisada em seus elementos constitutivos: melodia, ritmo, timbre, forma etc. A Educação Musical Estética, concebida em 1958, nos Estados Unidos, originou-se de debates sobre o valor da educação musical na educação geral e propõe “[...] *pensar en la música como obra de arte, promover la familiaridad de los estudiantes con las obras de los ‘grandes clásicos’ de la música europea occidental, [y] adherir a una visión jerárquica de la música y sus supuestos valores intrínsecos*” (CARABETTA, 2014, p. 51). Sendo a música um fenômeno estético, não pode ser concebida como uma linguagem, pois essa se presta a expressar algo e a música, pelo contrário, “[...] *no sería medio o vehículo de otra cosa, sino un fin en sí mismo, de manera que sus cualidades, su significado, están incorporados y se aprehenderían a través de sus estructuras formales*” (CARABETTA, 2014, p. 53). Assim, a disciplina proposta visa romper com tal concepção e, segundo o programa da cátedra, “*el título de la materia*

implica, también, el estudio de los componentes musicales no sólo insertos dentro de un contexto musical sino, fundamentalmente, dentro de un contexto social” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019c, p. 2).

Outra disciplina que envolve quase todos os alunos – *Educación Auditiva* – também rompe com a concepção da música vista como um artefato cultural sofisticado a ser contemplado. Propõe-se uma nova perspectiva – a da experiência *na* música [grifo do autor] – que “*implica asumir que la experiencia musical humana tiene lugar cuando estamos involucrados en la música, por lo que esa construcción de sentido es en realidad una práctica de sentido*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018b, p. 2).

Em *Introducción a la Producción y el Análisis Musical*, matéria comum a todos os cursos, objetiva-se ampliar a experiência musical do aluno, não restringindo a escuta a uma “*mera captación de un fenómeno físico o de la notación del código musical*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018f, p. 2). Pretende-se abordar os vários tipos de música como um fenômeno histórico, contextualizado, conjugando produção e análise. A disciplina *Introducción a la Ejecución Musical Grupal* utiliza a metodologia de oficina, de acordo com o programa, promovendo a “*realización de actividades creativas para la producción de trabajos musicales a partir de la práctica musical grupal*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019a, p. 1). O formato de oficina com trabalho em grupo focado na criação, o repertório extraído da música folclórica e popular latino-americana e a valorização de experiências musicais prévias dos alunos em âmbitos não formais e de sua formação geral aproximam-se do modelo de racionalidade prática, em que as individualidades são consideradas no processo formativo. Do mesmo modo, percebem-se características do paradigma “personalista” (ZEICHNER, 1983) ao se adotarem estratégias de formação mais personalizadas, abrindo espaços para que os alunos se expressem.

No programa da disciplina *Instrumento Introductorio: guitarra* encontram-se reflexões sobre os diferentes contextos socioculturais e os conhecimentos prévios dos alunos ingressantes, bem como sobre a necessidade de se unificar critérios, objetivos e experiências para se começar a graduação. Em *Instrumento Introductorio: piano*, propõe-se, em um dos eixos, um repertório tradicional baseado na música erudita europeia e, em outro eixo, trata-se de improvisação, análise e arranjos. Há, então, um movimento de abertura ao mesmo tempo em que se mantêm repertórios e práticas

tradicionais configurando-se o que afirmou Pereira (2013) – o *habitus conservatorial* possibilita que a tradição se perpetue na inovação.

A breve análise das matérias centrais do *Ciclo de Formación Musical Básico* mostra que há uma tendência a se romper com a hegemonia da música erudita europeia e uma receptividade para acolher a diversidade musical, o que foi confirmado por uma gestora:

La convivencia de la música clásica centroeuropea del siglo XVI al XIX, con el repertorio de la música académica contemporánea y la música latinoamericana de los siglos XX y XXI no es una combinación ecléctica azarosa, sino el resultado de años de discusiones políticas, teóricas e ideológicas que impactaron en el proyecto pedagógico de la Facultad (ALVIDES, 2018, p. 13-14).

Carabetta (2014), referindo-se aos Ciclos Básicos de Música, adverte que esse momento de formação é muito importante, pois as concepções da instituição sobre arte e música serão repassadas e influenciarão os futuros professores.

[...] esto nos lleva a deducir que es en el Ciclo de Formación Básica donde fundamentalmente se adquiere el código que la institución considera propiamente artístico y que a partir de allí comenzará un largo camino de adhesiones, resignificaciones y resistencias (p. 107).

Quanto aos cursos de nível superior, os perfis dos profissionais das duas modalidades – *profesorado* e *licenciatura* – estão descritos nos *Planes de Estudio*, que mostram claramente a diferença entre eles. As funções a serem exercidas pelos licenciados relacionam-se à interpretação ou composição musical, à elaboração e participação em projetos, à condução de estudos e investigações, assim como ao assessoramento em assuntos ligados à sua prática profissional. Em contrapartida, ao egresso dos *profesorados*, aponta-se, prioritariamente, o exercício da docência em todos os níveis de educação artística, em disciplinas de formação musical especializada e em disciplinas de formação musical da educação secundária. Indica-se, também, a coordenação e assessoria em projetos pedagógico-musicais em instituições educacionais. Segundo a Chefe do Departamento de Música da FBA,

[...] los profesorados permiten ejercer la docencia en asignaturas de formación musical de todos los niveles y las modalidades educativas, y las licenciaturas, desarrollar los roles para la competencia profesional: compositor, arreglador, intérprete, directos, educador, asesor, consultor, entre otros (ALVIDES, 2018, p. 13).

Uma característica da formação docente da instituição é o foco de atuação dos egressos dos *profesorados* no nível secundário ou superior, de acordo com sua *orientación*. A exceção é a *Educación Musical* que abarca todos os níveis do sistema educacional. Não obstante, na prática, os egressos terminam por lecionar em todos os níveis, de acordo com as oportunidades laborais. A professora Naiara falou sobre esse aspecto:

G: Bien, ¿cuáles son las principales características del egresado? ¿Y el alcance de su titulación?

Naiara: ¿De qué carrera?

G: Del profesorado.

Naiara: De educación, ¿no de todos?

G: ¿Hay diferencia entre ellos?

Naiara: Sí, sí... claro, es de acuerdo al perfil. Los profesorado tienen incumbencia profesional en el nivel secundario, del nivel secundario para arriba. Aunque, en algunas provincias como la provincia de Buenos Aires tiene, se les da al título puntaje para trabajar en el nivel inicial y primario. [...] "tienen puntaje", menor que el de educación musical pero tienen puntaje, el cual el perfil profesional apunta a la formación del profesorado en la orientación, ya sea en Composición, Orquestal, Coral, Piano, Guitarra o Popular y en lo que hace al sistema educativo, particularmente, el nivel secundario, y después el nivel superior, universitario y no universitario, y todos los circuitos de formación específica que hay, como escuelas de estéticas que van chicos desde nivel primario, secundarias de arte, etc. El caso de Educación Musical, no, habilita para todo el sistema educativo. Con el máximo de puntaje. El puntaje es el crédito para tomar las horas. Igual todos trabajan en todo el sistema. Sí, terminamos trabajando en todos los niveles. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Os *Planes de Estudio* para cada *orientación* estão disponíveis no *site* da instituição; entretanto, as estruturas curriculares de *profesorado* e *licenciatura* encontram-se no mesmo quadro, havendo asteriscos que indicam as diferenças entre uma e outra modalidade. Todos os cursos têm duração de cinco anos e para quem cursa o Ciclo Básico, a formação totaliza seis anos. Comparando-se as estruturas curriculares dos sete *profesorados* com as respectivas *licenciaturas*, nota-se que elas são muito similares. As principais diferenças referem-se à obrigatoriedade do estágio ou prática de ensino nos *profesorados* e a existência de unidades curriculares optativas e de um trabalho final nas *licenciaturas*, como está exposto no Quadro 25.

Quadro 25 – Diferenças entre as estruturas curriculares dos *profesorados* e *licenciaturas* na FBA/UNLP

CURSO	PROFESORADO	LICENCIATURA
<i>Educación Musical</i>	<i>Pasantía</i> (Estágio obrigatório)	Uma Optativa: <i>Seminario</i> ou <i>Asignatura a elección</i> ou <i>Pasantía</i>
<i>Música Popular</i>	<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i> <i>Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I y II</i>	Três Optativas: <i>Seminarios</i> ou <i>Asignaturas a elección</i>
<i>Composición</i> <i>Dirección Coral</i> <i>Dirección Orquestal</i> <i>Guitarra</i> <i>Piano</i>	<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i> <i>Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical</i> <i>Metodología de las Asignaturas Profesionales</i>	Uma Optativa: <i>Seminario</i> ou <i>Asignatura a elección</i> ou <i>Pasantía</i> <i>Trabajo Final</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois primeiros anos de formação são idênticos para as duas modalidades, exceto em *Educación Musical*, em que só se encontram diferenças no quinto e último ano. Essas semelhanças acabam por não evidenciar, no currículo prescrito, os dois diferentes perfis anunciados nos documentos oficiais. Apesar de não ocorrer a justaposição de disciplinas específicas e pedagógicas, a configuração curricular dos *profesorados*, de certa maneira, remete-nos à fórmula 3+1, em que os conhecimentos específicos são tratados no início do curso e os pedagógicos, ao final, pois os conteúdos pedagógicos somente são ofertados a partir do terceiro ano (excetuando-se o curso de *Educación Musical*). A aproximação entre as propostas de formação para as duas modalidades também levanta uma questão sobre a prioridade dada aos conteúdos musicais em detrimento dos pedagógicos e dos pedagógico-musicais, como se verá mais adiante, o que se afasta de uma configuração curricular que visa à formação específica do professor de música.

A análise dos *Planes de Estudio* dos sete *profesorados* do Departamento de Música da FBA foi realizada utilizando-se os *Campos de Formación Docente* previstos nos *Lineamientos Curriculares Nacionales*, embora não houvesse indicação nos documentos oficiais sobre a colocação das unidades curriculares nos referidos campos. Eu mesma fiz a classificação, tomando como base as características de cada campo nos LCN e a análise dos programas das disciplinas. Observa-se que o formato adotado para as unidades curriculares é, basicamente, o de disciplinas ou matérias, tendo a maioria caráter teórico-prático. Em alguns programas de disciplinas, faz-se menção à utilização dos formatos oficina (*taller*) ou seminário como estratégias

metodológicas. As estruturas curriculares foram transpostas para um único arquivo (APÊNDICE 12) e no Quadro 26 há as disciplinas comuns aos sete *profesorados*.

Quadro 26 – Unidades curriculares comuns aos *profesorados* do Departamento de Música/FBA/UNLP

CAMPO DE FORMAÇÃO	UNIDADES CURRICULARES
<i>Campo de Formación General</i>	<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>
<i>Campo de Formación Específica</i>	<i>Historia de la Música I</i> <i>Historia de la Música II</i>
<i>Campo de Formación en la Práctica</i>	<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No *Campo de Formación General*, há a *Metodología de la Investigación en Arte*, disciplina teórica que abarca desde a concepção da ideia da investigação, o desenvolvimento do referencial teórico, as questões e o desenho da pesquisa até a elaboração de instrumentos de coleta de dados e de relatório de pesquisa (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2008). No *Campo de Formación Específica*, a matéria comum refere-se à história da música, com dois módulos que somam 192 horas/relógio. As disciplinas sobre linguagem musical e prática instrumental não constam no quadro anterior, pois têm conteúdos semelhantes, mas são oferecidas de maneiras diferentes: a) *Lenguaje Musical Tonal* (com 384 horas/relógio) está em todos os cursos com exceção de *Música Popular*, cuja disciplina tem enfoque mais amplo e é denominada apenas *Lenguaje Musical* (com 512 horas/relógio); b) a prática instrumental aparece como instrumento principal ou complementar, dependendo do curso. No *Campo de Formación en la Práctica*, há uma disciplina comum – *Fundamentos Teóricos de la Educación Musical* – com carga horária de 128 horas/relógio, que pretende, além do estudo teórico sobre os campos conceituais envolvidos, realizar um trabalho de campo com o objetivo de

[...] *favorecer el contacto directo de los estudiantes con los ámbitos laborales y actividades que forman parte de la práctica profesional de la carrera elegida, contrastar conocimientos teóricos y conceptualizar la realidad. Este trabajo representa un esfuerzo por aproximarnos a una alternativa de formación docente que aborde la articulación entre contextos de preparación profesional y contextos de ejercicio práctico* (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019c, p. 4).

Ainda no *Campo de Formación en la Práctica*, acontecem os estágios – chamados *prácticas pedagógicas* – vinculados a diversas disciplinas, de acordo com o curso. Tais *prácticas pedagógicas* são realizadas em escolas do sistema formal de educação, em disciplinas da faculdade (relacionadas a cada *orientación*) e em espaços diversos, como explicam duas professoras:

G: ¿Dónde acontecen las prácticas pedagógicas?

Naiara: En todo el sistema educativo, inclusive también hay prácticas pedagógicas dentro de lo que es por fuera del sistema formal. En clubes de barrios, en centros culturales, a través de proyectos de extensión o voluntariado universitario.

Nicole: También hay prácticas internas dentro de la Facultad, en las cátedras [...] Se pide, o sea, por ahí se recurre a la disciplina de la orientación Composición, bueno, se da en determinadas cátedras: o en Composición, o en Lenguaje Tonal, o sea, después en Dirección también, como que cada carrera tiene la posibilidad de hacer su práctica con las materias orientadas a su carrera. (Entrevista realizada com as Professoras Naiara e Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Más allá de las escuelas de la Provincia, la Universidad de La Plata, tiene escuela primaria y secundaria, y nuestros estudiantes van también ahí, no solo a las de la Provincia de Buenos Aires que es otra jurisdicción, porque nosotros somos Jurisdicción Nacional, sino que también a las escuelas propias, la escuela anexa que es la escuela primaria y jardín, y el Colegio Nacional que son escuelas secundarias. También se hacen prácticas en la secundaria de arte que es el Bachillerato de Bellas Artes que es nuestro, de la Universidad de La Plata. [...] También me estaba acordando que en la materia de Prácticas de los Profesorados que no cursan Educación Musical, tienen un convenio con la Provincia de Buenos Aires para hacer prácticas en CEC, que son Centros Educativos Complementarios que dependen de Psicología, que asisten chicos de escuela primaria a contra turno que están con alguna problemática social. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A professora Nilce relatou que trabalha com estágio na FBA/UNLP há quase 25 anos e utiliza o recurso de filmar a atuação dos alunos para conseguir analisar o que eles fazem nas escolas, pois são muitos estudantes e não há tempo suficiente para acompanhá-los em todas as intervenções. Nilce descreve o processo:

Entonces, la verdad está en ver lo que está pasando y ver cómo, bueno, como se da la cuestión. Porque tú das clases, cierras la puerta, nadie te ve y después decís que haces esto, haces el otro, pero yo entré con las cámaras porque en general, ¿cómo son las prácticas de la enseñanza? Va el profesor de prácticas con su libretita y anota, o ahora con su computadora, anota, el practicante está dando la clase, anota y cuando termina de dar la clase, la persona, el profesor le dice “bueno, estuviste bien acá pero estuviste mal acá, mal acá, mal acá y mal acá”, ¿no? “no pudiste esto, no viste esto, te equivocaste en eso”. Bueno, a mí me parece esa modalidad, me parece pésima. Entonces, a su vez, si uno tiene 30 alumnos, cada alumno tiene que dar 10 prácticas de la enseñanza, o sea, hay que supervisar 300 prácticas de 2 horas cada una, es imposible. Entonces que termina siendo en las escuelas.

Entonces, ¿que termina haciendo el profesor? Va a una o dos veces, y después los miran los mismos maestros del curso que hacen un informe, entonces, en realidad no es una cosa que sea positiva para el alumno, para el estudiante que se está formado. Entonces, al introducir yo la cámara pasan dos cosas: primero que el alumno registra, se registra, hay todo un protocolo para poner la cámara, para registrar; algunos lo hacen bien, otros no lo hacen bien, algunas filmaciones fallan porque hay ruido de afuera o porque el micrófono no está, en fin, hay algunas no salen bien, pero las que salen bien, el alumno da la práctica, termina la práctica, hace una relatoría de, es decir, auto etnográfica de cómo se sintió, como, que le pareció su práctica, es decir, reflexiona acerca de su propia acción, después mira el video, se ve dando clase, vuelve a pensar a partir de lo que ve, y recién, una vez que terminó de hacer todo eso, va conmigo donde yo veo el video, y juntos conversamos acerca de su práctica. A su vez, algunas prácticas o fragmentos de las prácticas se reproducen adentro del curso, y los compañeros, cada uno, comentado por el resto de sus compañeros, todos van pasando, no toda la práctica porque no hay materialmente tiempo pero está muy reflexionada la práctica, individualmente, entonces no hay “mi evaluación”, sino hay autoevaluación y comentario de la evaluación con el profesor. Es decir, no está esa cosa de “hiciste mal, hiciste mal, hiciste mal”, sino que es un proceso de aprendizaje, no hay ni error ni acierto, pasa lo que pasa, pasó esto, pasó esto acá, ¿porque? ¿Qué pasó? ¿Qué no pasó? ¿Cómo podríamos trabajar sobre esto? Es decir, es un proceso absolutamente reflexivo, tratando de quitar la ansiedad, el miedo, la auto-censura, el error. (Entrevista realizada con a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A tecnologia auxilia a professora a resolver tanto a questão da impossibilidade de assistir a todas as aulas dos estagiários como para promover momentos de reflexão, de autoanálise dos discentes e de compartilhamento das experiências. Quanto aos aspectos relacionados à formação docente, evidenciam-se características do paradigma “personalista”, pois se verifica a preocupação com o crescimento individual de cada aluno e o desenvolvimento da autocrítica. Nota-se também a dimensão “problemático”, apontada por Zeichner (1983) dentro do paradigma “baseado na pesquisa”, em que se fomenta uma atitude reflexiva e questionadora no futuro professor. Nilce pensa em analisar o material, pois tem a hipótese de que há uma permanência do denominado *modelo conservatório* em muitas práticas pedagógicas, devido à tendência dos futuros professores repetirem o que vivenciaram como alunos.

A través de cada una de las cátedras los alumnos reciben una visión de la música. Diferente en cada cátedra, pero, después, no es tan sencillo para un alumno del grado universitario, juntar todo eso y armar como una especie de red de conocimientos o de modelo de concepciones de la música en las cuales, bueno, construir su propia posición. Entonces eso hace que en la formación musical los alumnos tiendan a repetir el modelo recibido. (Entrevista realizada con a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O *modelo conservatório* constituiu-se a partir das influências das concepções de arte e formação de artistas do final do século XVII. Ele privilegia o desenvolvimento instrumental e a alfabetização musical, tomando o texto musical como a base do conhecimento musical. Assim sendo, a notação musical classificou o que é musical e o que é extramusical, determinaram-se os privilégios de aprendizagem musical, a valorização dos desempenhos individuais e do virtuosismo e a relação diática, que se caracteriza pela relação discípulo-mestre e vai determinar que o processo pedagógico e os resultados sejam sempre individuais e privados (SHIFRES; GONNET, 2015). Pereira (2013) explica essa reprodução por meio do *habitus conservatorial* uma vez que, diferente do *modelo conservatório*, “entendido com algo sólido, acabado, [...] o *habitus* indica que essas práticas são constantemente re-produzidas, atualizadas, e essas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática” (p. 164).

No que se refere às atividades complementares, existem diversos espaços que a Universidade abre aos estudantes, como relata uma professora:

Los alumnos se van como involucrando en estas cosas que te digo de docencia, investigación, extensión, entonces los estudiantes van entrando en los equipos de investigación y en los programas de extensión. Por ejemplo hay muchos estudiantes que participan de la realización de actividades musicales en la periferia, en barrios, en lugares, en los programas de extensión, eh, a su vez también a lo largo de este tiempo se han ido formando una banda de bronce en la facultad, un coro de la facultad, un grupo de música contemporánea, una banda de música popular, entonces, en todas esas actividades los estudiantes están incorporados. O sea, así que, si, tienen después, tempranamente, por ejemplo, en el último año, hay programas de inserción de iniciación a la investigación, entonces, se presentan. Por ejemplo yo el año pasado dirigí a un becario de educación musical en una beca SIM, él está de ayudante en la Introducción al Lenguaje Musical Tonal y el tema fue cómo crear un dispositivo pedagógico para que cuando los alumnos empiezan a aprender la armonía y la conducción de las voces, sin saber tocar mucho, puedan empezar a hacer en acción de esa, porque ellos no saben escribir y no saben tocar, entonces, bueno, de alguna manera hay que iniciarlos, entonces, buen un dispositivo pedagógico para trabajar sobre [...]. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Assim sendo, os estudantes universitários têm oportunidade de complementar sua formação com atividades extensionistas e com aquelas relacionadas à pesquisa, com possibilidade de receber bolsas de iniciação científica, o que amplia suas experiências durante a graduação.

A análise dos *Planes de Estudio* dos *Profesorados en Música* da FBA/UNLP foi feita a partir da distribuição das unidades curriculares por campo de formação –

Campo de Formación General (CFG); *Campo de Formación Específica* (CFE); *Campo de Formación en la Práctica* (CFP). A Tabela 4 expõe as cargas horárias em horas/relógio e porcentagem, bem como a carga horária total dos *profesorados*. Considerando que a classificação das unidades curriculares por campo de formação foi feita por mim, esclareço que, no caso de ter ocorrido algum equívoco, pode haver uma pequena margem de erro nos resultados apresentados. Lembro que a relação das disciplinas dos sete cursos está disponível no APÊNDICE 12 para eventual consulta do leitor.

Tabela 4 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos *Profesorados* da FBA/UNLP

CURSOS – FBA/UNLP	<i>Campo de Formación General</i>		<i>Campo de Formación Específica</i>		<i>Campo de Formación en la Práctica</i>		TOTAL (h/r)
	(h/r)	%	(h/r)	%	(h/r)	%	
<i>Educación Musical</i>	448	13,33	2.048	60,95	864	25,72	3.360
<i>Música Popular</i>	816	27,56	1.792	60,54	352	11,90	2.960
<i>Guitarra</i>	512	15,53	2.432	73,79	352	10,68	3.296
<i>Piano</i>	512	15,53	2.432	73,79	352	10,68	3.296
<i>Dirección Coral</i>	448	12,07	2.912	78,45	352	9,48	3.712
<i>Dirección Orquestal</i>	384	10,26	3.008	80,34	352	9,40	3.744
<i>Composición</i>	384	10,35	2.976	80,17	352	9,48	3.712

Fonte: Elaborada pela autora.

Tomando como base o que está exposto, pode-se observar que não há um equilíbrio entre os cursos quanto à porcentagem de carga horária dentro de um mesmo campo de formação. Por exemplo, em *Música Popular*, 27,56% das horas são do *Campo de Formación General*, enquanto em *Dirección Orquestal* são 10,26%. O *Campo de Formación Específica* ocupa 80,34% das horas em *Dirección Orquestal* e 60,54% em *Música Popular*. Já no *Campo de Formación en la Práctica*, *Educación Musical* tem 25,72% das unidades curriculares e *Dirección Orquestal* tem apenas 9,40%. Há também uma grande diferença entre a carga horária total dos cursos, chegando a 784 horas/relógio entre o curso que tem mais horas – *Dirección Orquestal* (3.744 horas/relógio) – e o que tem menos horas – *Música Popular* (2.960 horas/relógio). A carga horária total média dos sete cursos é de 3.440 horas/relógio.

Em relação às porcentagens previstas nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* para os campos de formação (CFG = 25% a 35%, CFE = 50% a 60% e CFP = 15% a 25%), o curso de *Música Popular* é o que mais se aproxima do indicado, ficando em defasagem de pouco mais de 3% no *Campo de Formación en la Práctica*.

O *Profesorado en Educación Musical* é o único que oferece a porcentagem prevista para o *Campo de Formación en la Práctica*, com 25,72%. Todos os cursos ultrapassam os 60% fixados para o *Campo de Formación Específica*, registrando-se um excesso de mais de 20 pontos percentuais nesse campo em *Dirección Orquestal e Composición*.

Esses dados confirmam o desequilíbrio entre os conteúdos específicos de música e os conteúdos pedagógicos, demonstrando a concepção de formação prioritariamente do músico e não do professor de música. Aqui fica explícita a presença do *habitus conservatorial*, que promove a organização das práticas de seleção e distribuição do conhecimento musical. A ênfase no desenvolvimento das habilidades prático-musicais delinea a formação do músico-professor, “referendando a ideia de que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico” (PEREIRA, 2013, p. 149) o que, conseqüentemente, afeta a construção do perfil do professor de música.

No tocante à avaliação, constam nos programas de cátedra os critérios e as modalidades adotadas em cada unidade curricular. Há três sistemas – *promoción directa, promoción indirecta y libre* – que compõem o denominado *régimen de promoción*.

Se establecen los siguientes sistemas para las asignaturas que en cada caso determinen los Planes de Estudios de las respectivas carreras:

- a. Sistema de Promoción Directa (Promoción con evaluaciones parciales y sin examen final)*
- b. Sistema de Promoción Indirecta (Promoción con evaluaciones parciales y examen final)*
- c. Sistema Libre (Examen final)* (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2009, p. 4).

Dois professores dão exemplos sobre o processo de avaliação no Departamento de Música:

Las evaluaciones dependen de cada materia, cada materia tiene su propio criterio de evaluación y su propia modalidad de evaluación. Hay materias que evalúan con trabajos escritos, otras materias con exámenes orales, otras materias con prácticas. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

[Los alumnos] completan el curso con la elaboración de un trabajo final de carácter de tesis, o tesina, en la cual, ellos o bien producen un programa de asignatura, o bien realizan una investigación sobre una temática de su elección. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

As modalidades para promoção e as muitas maneiras de avaliar o discente permitem que a aprendizagem seja analisada e mensurada utilizando-se diferentes critérios. Tais critérios são explicitados nos programas de cátedra, podendo haver até os três sistemas de promoção em uma só unidade curricular. Dessa maneira, o aluno tem ciência dos conteúdos e das formas com que será avaliado, além de poder optar pelo tipo de avaliação. Tudo isso traz flexibilidade ao currículo, aproximando-se do paradigma “personalista” (ZEICHNER, 1983), que busca contemplar as diferenças individuais dos estudantes.

Alguns relatos feitos durante o grupo focal¹⁰³ trazem a percepção de alunos sobre a instituição e a formação docente. Para Lauro, a Universidade tem sido fundamental para sua formação: *“en mi experiencia personal es como que entré sabiendo leer un poco partitura, un poco... y es como que acá se me dio todo”*. León e Lorenzo falam, respectivamente, sobre as contribuições das disciplinas pedagógicas e sobre o esforço da Universidade em atender as demandas dos alunos:

Cuando entré y miré el plan de estudios dije “tenemos solamente tres materias del profesorado”, me hizo un poco de ruido porque pensé “como se puede equiparar una licenciatura que tiene tantas carreras y con lo que es un profesorado que también implica”, digamos, la parte específica del profesorado, después lo otro que es musical está relacionado, pero si me pareció muy interesante, ahora, cursando la última materia, ver como en el tránsito de las tres materias, los enfoques que son distintos, uno ve lo que son los fundamentos teóricos de la educación musical, después tenemos una primera instancia de observación, después ya en la segunda materia, se llama “Teoría y práctica de la enseñanza musical”, ahí ya tenemos como un basamento más vinculado hacia la práctica musical y ahora, una visión hacia la formación específica, ver que no son los mismos profesores y eso enriquece un poco la formación, porque te da distintas perspectivas. (Relato do aluno León no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Me parece que yo creo que la facultad trata de dar un sostén muy abarcativo. [...] Nosotros, acá, como todos tenemos diferentes prácticas, diferentes maneras de llevar a la práctica la música, todos pretendemos cosas diferentes de la carrera, entonces en los programas han tratado de abarcar la mayor cantidad posible para dejarnos contentos a todos. [...] la facultad, digamos, hasta donde ha podido, ha creado una suerte de red de contención conceptual, donde trataron de innovar lo más posible en las cosas que se podían enseñar. (Relato do aluno Lorenzo no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

¹⁰³ Grupo focal realizado com alunos dos *Profesorados en Música*, na FBA/UNLP, no dia 10/07/2018.

Sobre os professores que atuam no Departamento de Música/FBA, as professoras Naiara e Nicole afirmaram que eles atendem às demandas da Universidade e o fato de haver especialidades diferentes favorece o trabalho do grupo.

Naiara: [...] aparte somos todos de distintas carreras que uno va enriqueciendo a la otra, no solo profesores egresados de Educación Musical sino de los profesados de Composición, mucho de los profesados de Composición, está habiendo del profesado de Música Popular, de Instrumento, de Dirección Coral...

Nicole: Exactamente. Bien diverso... eso que no hay un solo posicionamiento o una sola línea, sino que hay como distintas miradas y entonces eso enriquece más a la formación.

Naiara: Todas las materias de formación docente, desde fundamentos teóricos hasta las de prácticas, metodología, todas las materias, en los equipos docentes, hay profesores de todas las carreras. (Entrevista realizada com as Professoras Naiara e Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O aluno León mostra como isso impacta a formação docente:

[...] tienen distintas ideas los profesores, distintos modos de dar la clase, de evaluar, de prepararlas, eso genera una posibilidad muy grande de tomar diferentes posturas y te da muchísima, por lo menos a mí, creatividad para poder armar las clases o planificar algunas ideas o ver desde que lado lo estoy enfocando, si enfoco desde el objeto de estudio, o si me enfoco en el alumno o si prepondo mi posición como docente, y también sobre las temáticas, para ser crítico y decir, “este tema porque, para que, con qué sentido yo estoy haciendo esto?”...si estoy reproduciendo lo que supuestamente está avalado por ese tema, si estoy siendo un poco más crítico, si estoy siendo contestatario, y todas esas herramientas las da el profesado. (Relato do aluno León no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

O corpo docente também procura trabalhar em conjunto, articulando as disciplinas, como declarou Naiara: “[...] *en una reunión, acordamos en avanzar en trabajar la carrera, sin plantearnos cambiar el plan, sino empezar a trabajar la carrera de manera conjunta entre todas las cátedras*”¹⁰⁴.

Quanto às lacunas e problemas relatados pelos alunos¹⁰⁵, há a carência de momentos para estágio e de práticas de ensino de música, como declarou León: “*Desde un lugar crítico, si me hubiese gustado tener más instancias para la práctica educativa, dentro de la facu, y también por fuera, pero bueno [...]*”. Na percepção de Luna, alguns professores estabelecem um bom relacionamento com os estudantes, mas há diferença entre os docentes: “[...] *obviamente hay profesores y profesores,*

¹⁰⁴ Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018.

¹⁰⁵ Relato dos alunos León e Luna, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018.

están los que más se integran a una clase y quieren que participen todos y hay otros profesores que eligen ‘bueno, yo estoy de este lado, te voy a escuchar, pero tengo esta posición, pienso así y soy así’. O depoimento de Lorenzo ilustra dificuldades no relacionamento de professores com alunos:

Yo estudio Composición, estoy en el último año, y habiendo recorrido todo el trayecto, me da la impresión, sobre todo en esa materia, en composición, los profesores asumen una suerte de personajes, tratando de asumir este tipo de compositor de Siglo XIX, Siglo XX, con un toque de excentricismo que también nos despega, digamos, de la humanidad que tenemos los alumnos, digamos, somos todos seres humanos y entonces asumen un lugar, digamos, de jerarquía intocable, quizás donde no se puede, realmente, no es una situación de compartir ideas, sino que es una situación de “yo se esto, hace lo que yo te digo porque es la única opción que tienes”, y eso, a esta altura me doy cuenta que es así, que fue casi igual en todos los años y es un gran defecto que ha hecho que muchos compañeros quieran dejar, dejen, se peleen. (Relato do aluno Lorenzo, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Esse tipo de conflito na relação professor-aluno, revelado pelo estudante, denota um aspecto concernente ao *habitus conservatorial* que reforça a distância entre mestre e aprendiz. Mateiro (2015) afirma que a tradição conservatorial tinha como modelo a aula “centrada no professor, pois era ele quem determinava o repertório e que mostrava ao aluno o que fazer, como e de que maneira. O aluno, por sua vez, aceitava e conformava-se com as regras a ele ditadas” (p. 173). Esse fato também nos remete ao paradigma “tradicional-artesanal”, em que os alunos são meros recebedores e condicionados a fazer o que for imposto por seus professores. A hierarquia é explícita e o aluno deve receber, passivamente, o “‘conhecimento-cultural’ detido por bons professores” (ZEICHNER, 1983, p. 5). A relação mestre-aprendiz, característica do paradigma “tradicional-artesanal”, ainda está presente na Universidade, como declara a professora Nilce:

[...] uno de los problemas que tiene la carrera de música es el carácter, digamos, cerrado de cada una de las materias que componen la formación. Porque, bueno, se viene de una tradición de la cátedra universitaria que, la cátedra es como una entidad, ¿no? importante, con su cabeza, su titular que es como “la suma del conocimiento”, entonces por un lado los alumnos asisten en la universidad a esta cuestión de la libertad de cátedra y la posibilidad de tener distintos planteos dentro de lo que es la cátedra universitaria [...] Es decir, acá el modelo que ha resultado más fuerte ese, en lugar de trabajar críticamente sobre el análisis, hay como una especie de dominación-sumisión y el estudiante termina repitiendo y prolongando, digamos, determinados modelos, y en la materia yo intento mover todo eso y generar, bueno, nada, la crítica, la comparación, la construcción de una, de una... de una toma de posición personal, por parte de los alumnos, y, bueno,

por eso digo, es una puerta que se abre pero que lleva, lleva tiempo. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Há, ainda, o relato de uma aluna com deficiência física que precisou mudar de curso devido à impossibilidade de adequação às regras da instituição:

Perdón si soy autorreferencial, pero ya que escuché varias cosas quería contar mi historia personal... que yo empecé a estudiar en la orientación de piano, en la carrera de piano y me terminé pasando a educación musical ¿porque? Porque en piano, eh, cuando yo iba a cursar me exigían ciertas cosas que a mí, yo no podía hacer. Yo no podía cumplir. Por ejemplo, era sentarme en al borde, del asiento, con las piernas abajo, bien derecha, y si no podía hacer eso no podía... no podía tocar. No podía... no podía cumplir con la cursada, entonces, cuando vi me era muy difícil que no podía cumplir porque además me contracturada y no me permitían tampoco usar esto [un cinturón] que uso, esta es para estar en equilibrio, me pasé a educación musical, porque se le exigía de otras maneras, otras cosas, otro... se lo veía por otro lado. [...] Entonces, a lo que voy es que tuve que cambiar lo que yo realmente quería, por algo que me convenía, o que me favoreciera, claro, que se me hiciera más posible, igual más allá de eso, me terminó gustando la carrera, eso es lo bueno, porque fui viendo otras cosas que me gustaron, que me resultaron fructíferas o buenas para mi futura profesión que ahora va a ser educadora musical y, no, que, o sea, de lo malo vi algo bueno. Yo quería contar esa experiencia como para decir que, por ahí, a veces no se es tan abierto a ciertas cosas. Uno se queda en una postura y no puede ver como otra persona puede, pero de otra manera. Eso quería decir. (Relato da aluna Leila, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Pereira (2013) refere-se à adaptação e exclusão dentro de escolas de música, nas quais o *habitus conservatorial* ainda se faz presente. Ele alega que “os ‘herdeiros’ sentem-se ‘em casa’, como um ‘peixe dentro d’água’; os outros ou se adaptam a ele [*habitus conservatorial*] ou são excluídos” (PEREIRA, 2013, p. 149). Assim, tanto a aluna Leila, que precisou mudar de curso, quanto outros estudantes, que abandonam o curso, como citou Lorenzo, vivem os impasses de se adaptarem às condições impostas ou evadir-se devido, muitas vezes, à rigidez das normas constituídas e institucionalizadas.

Última questão colocada durante o grupo focal trata da dificuldade de a música popular estabelecer-se dentro da Universidade, como expõem as discentes Luna e Lila:

Claro, si, ahí yo hablé un poquito de una clase de canto optativa, porque una de las cuestiones que, que buen, que no continué porque yo canto desde siempre, y me sorprendía que en Música Popular, en el profesorado de Música Popular, te exigieran tal registro o tal afinación, como “tal cosa”, y no se enseñara [...]. (Relato da aluna Luna, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Bueno, yo estudié coral, ya terminé la licenciatura, ahora estoy haciendo estas materias de la línea del profesorado, y creo que lo que le falta a mi carrera básicamente es la implementación del repertorio popular, que, en realidad, esa era una inquietud cuando surge la carrera de música popular de replantearnos el proyecto de Bellas Artes ¿no? porque en nuestro campo laboral la mayoría de los directores quieren que tenemos coros de música popular, ya sea en colectividades italianas, distintos idiomas populares que tenemos que cantar, por año se ve un estilo, no? Renacimiento, Barroco, y la realidad es que pocos terminan dirigiendo esos estilos ¿no? (Relato da aluna Lila, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Observam-se nos relatos dois aspectos distintos: o primeiro mostra que apesar de a Universidade estar aberta para a música popular, ela ainda é tratada sob os parâmetros da música erudita, apresentando indícios do *habitus conservatorial*. Pereira (2014) justifica, afirmando que “o *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (p. 95). Carabetta (2014) menciona que muitas disciplinas têm a música popular como eixo das propostas, mas mantêm o ponto de vista clássico como parâmetro para analisar, estudar e julgar as diferentes músicas.

O segundo aspecto evidencia a distância entre o que se ensina nas instituições formadoras e o que as escolas demandam dos professores. Carabetta (2008) verificou esse descompasso entre a formação docente e o campo laboral, na fala de alunos do último ano do *profesorado* de um conservatório:

De hecho, los alumnos de 4º año del Profesorado relataban esta falencia con la que se enfrentaron al momento de realizar su período de práctica y residencia cuando, a pedido de los docentes responsables de los cursos en los que se hallaban practicando, debieron enseñar temas que “nunca habían visto en el conservatorio” (CARABETTA, 2008, p. 66).

Portanto, depreende-se que o Departamento de Música da FBA/UNLP tem buscado, por meio do empenho de seus professores e gestores, modificar as concepções de ensino de música e formação de professores, ampliando os debates e realizando reformulações nas estruturas curriculares. Ainda se percebem indícios do *habitus conservatorial* nas posturas de alguns docentes e no interior dos currículos. Destaca-se, entretanto, a democratização do acesso ao ensino superior que, mesmo trazendo a massividade como um desafio a ser vencido, possibilita a milhares de estudantes alcançarem a profissionalização como docentes e músicos.

A próxima seção desta tese abordará a análise do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical*, curso dentre os sete *profesorados* da FBA/UNLP cuja ênfase está na formação do docente para lecionar nas escolas do sistema educacional argentino.

7.2 O Profesorado en Música con orientación en Educación Musical da UNLP

O Departamento de Música da FBA/UNLP oferece a formação superior em Educação Musical nas modalidades *profesorado* e *licenciatura*, sendo o perfil do egresso do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical* assim descrito:

El Profesor en Música Orientación Educación Musical estará capacitado para:

Ejercer la docencia en todos los niveles de educación artística, en asignaturas de formación musical especializada correspondientes a su área específica (educación musical, didáctica de la música, práctica de la enseñanza musical, o denominaciones afines). Ejercer la docencia en todos los niveles de educación artística en asignaturas de formación musical tales como educación auditiva, audioperceptiva, iniciación musical, o denominaciones afines. Ejercer la docencia en todos los niveles de la enseñanza en asignaturas del área de la formación instrumental tales como conjunto vocal e instrumental, práctica de instrumentos didácticos, conjuntos escolares, o afines. Ejercer la docencia en los niveles inicial, primaria y secundaria, en las asignaturas de formación musical.

*Asesorar y coordinar proyectos pedagógico-musicales en instituciones educativas, en sus fases de diagnóstico, planificación, elaboración y evaluación.*¹⁰⁶

Também são encontradas concepções de formação docente em alguns programas de disciplinas que apontam para um perfil de professor crítico, conectado com a realidade e ciente de seu papel dentro da sociedade:

Educación Musical: Se concibe al docente como un sujeto político cuya toma de decisiones se sustenta en creencias, supuestos e ideologías respecto al arte, la música, la educación, la sociedad, la cultura, el saber, a quien aprende, a la enseñanza y al aprendizaje de la música [...] (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 2).

Educación Musical: Valorar la importancia de intervenir en su campo laboral desde un ejercicio crítico, creativo y generador de propuestas pedagógicas-musicales transformadoras y comprometidas con la democratización del acceso a los saberes artísticos-musicales y producciones culturales,

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2010/09/Educaci%C3%B3n-Musical3.pdf>. Acesso em: 22/06/2019.

materiales y simbólicas (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 4).

Historia de la Música II: Esta asignatura deberá lograr aportes en relación a la formación de sujetos críticos y comprometidos con la sociedad, mediante prácticas que promuevan la articulación de los saberes específicos de la historia musical con la realidad profesional (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018d, p. 2).

Malbrán (2011) relata que ocurrieram duas reformas no currículo do *Profesorado en Educación Musical*, implantado em 1985, no período compreendido entre sua criação e o ano 2000, cujas principais mudanças foram:

- a) Disciplinas removidas: *Composición en tiempo real*, que pertencia ao currículo original, mas depois foi integrada ao *Piano* e *Guitarra*; Práticas artísticas gerais como *Introducción al Teatro*; e treinamentos para a educação especial, que foi considerado mais apropriado para estudos de pós-graduação.
- b) Disciplinas modificadas: *Performance Instrumental*, para a qual havia quatro anos de *Piano* e um de *Guitarra*, passou a considerar as experiências prévias dos alunos que puderam escolher um deles como instrumentos principal e o outro como complementar; *Harmonía* e *Contrapunto* deixaram de ser matérias independentes e foram abarcadas por *Lenguaje Musical*; disciplinas da área pedagógica foram agrupadas em uma só, denominada *Fundamentos de Psicopedagogía Musical*; e os conteúdos de didática e planejamento de ensino passaram a ser trabalhados em *Educación Musical*, além de haver uma prática profissional obrigatória.
- c) Disciplinas criadas: *Pedagogía Musical Contemporánea*, *Proyectos en Música*, *Informática para la Producción Musical*, *Teoría de la Práctica Artística* e *Performance Musical en Grupo*.

O *Plan de Estudio* vigente, datado do ano de 2006 (ANEXO 2) está passando por nova reformulação e os docentes têm trabalhado coletivamente nesse processo, como explica a professora Naiara:

En estos momentos, en la carrera de Educación Musical, se está dando algo que para nosotros, en la facultad es histórico y da mucho entusiasmo que hay un acuerdo de todos los docentes. Y de los estudiantes. Hay un acuerdo que el trabajo que se haga sobre la carrera es un trabajo que va a transitar con miradas constructivas y no de disputas... porque... hay acuerdos de base, siempre, en todo proceso, hay disputas, porque no todos pensamos igual,

pero hay de base acuerdos, sí... sí. [...] estamos queriendo modificar el plan de estudios, ahora, el año pasado empezamos un proceso en el que hicimos reuniones de cátedras con los docentes, entre todos los docentes que formamos parte de las materias que son específicas de Educación Musical. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O *Profesorado en Educación Musical* tem uma carga horária total de 3.360 horas/relógio distribuídas em 36 unidades curriculares. O *Campo de Formación General* compõe-se de quatro unidades obrigatórias e duas optativas¹⁰⁷, das quais o aluno irá cursar apenas uma, como mostra o Quadro 27.

Quadro 27 – Unidades curriculares do Campo de Formación General do Profesorado en Educación Musical – FBA/UNLP

EDUCACIÓN MUSICAL – FBA/UNLP UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación General	REGIME	HORAS / RELÓGIO	OBRIGATORIA OPTATIVA
<i>Historia de la Cultura</i>	Anual	96	OBR
<i>Informática para la Producción Musical</i>	Anual	96	OBR
<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>	Anual	96	OBR
<i>Trabajo Corporal I</i>	Anual	64	OBR
<i>Historia del Pensamiento Argentino ou Teoría de la Práctica Artística</i>	Anual	96	OPT

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da *Metodología de la Investigación en Arte* cujo objetivo é preparar o aluno para a pesquisa, o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico também está explicitado em *Trabajo corporal*, *Historia de la Cultura* e *Informática para la Producción Musical*:

Trabajo Corporal: Tanto las experiencias de improvisación o producción coreográfica como el entrenamiento físico se van complejizando a lo largo del año, así como el espacio de reflexión y conceptualización respecto a lo acontecido en las prácticas (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018g, p. 3).

Historia de la Cultura: Consideramos fundamental, una mirada más descentrada y que pueda revisar algunos preconceptos que permitan a los alumnos, producir un pensamiento crítico y reflexivo en su hacer profesional (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018c, p. 2).

Informática para la Producción Musical: Participar en la investigación de nuevas técnicas de trabajo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018e, p. 3).

¹⁰⁷ Os programas das disciplinas optativas não se encontram disponíveis no *site* da instituição.

Do mesmo modo, essas disciplinas incluem a música em seus conteúdos, visando à interdisciplinaridade:

Historia de la Cultura: Interpretar las producciones culturales/musicales como fenómenos de reproducción e impugnación desenvueltos al interior de un campo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018c, p. 4).

Trabajo Corporal: Desarrollar la capacidad de experimentar corporalmente los elementos de la música. Aplicar los diferentes aspectos desarrollados en producciones escénicas que articulen el lenguaje musical y el corporal (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018g, p. 2).

Informática para la Producción Musical: Reflexionar acerca de la relación entre la producción musical y las nuevas tecnologías (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018e, p. 3).

Em *Trabajo Corporal*, ainda se destacam a criação e as atividades em grupo: “Ampliar las potencialidades de expresión y creación, individuales y de conjunto, a través del lenguaje del movimiento” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018g, p. 2). Em *Informática para la Producción Musical*, procura-se “articular, en la producción, las herramientas y saberes adquiridos durante esta cursada con su experiencia previa” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018e, p. 3), o que demonstra o interesse pelas individualidades dos discentes. No texto de introdução de *Historia de la Cultura*, registra-se que a proposta foi alterada em função dos dados, contribuições e problemas trazidos pelos alunos de música em anos anteriores e a aprendizagem dá-se em um processo ativo de intercâmbio.

Quanto aos formatos das unidades curriculares, tanto *Historia de la Cultura* quanto *Trabajo Corporal* apresentam uma parte teórica e outra prática como oficina ou *taller*. Em *Informática*, as características da matéria levam à aplicação prática quase de imediato. Observa-se, nos programas das quatro disciplinas, o objetivo de proporcionar uma sólida formação ao futuro professor, dando-lhe ferramentas para a construção de sua autonomia.

Dessa maneira, as disciplinas do *Campo de Formación General* apontam para o paradigma “baseado na pesquisa” (ZEICHNER, 1983), pois dão espaço para os alunos se expressarem e problematizarem questões relativas aos conteúdos. Além disso, as competências técnicas e teóricas a serem desenvolvidas nos estudantes são um meio para se alcançar os objetivos e não um fim em si mesmas.

Como apresentado na Tabela 4, esse campo ocupa menos de 14% da carga horária total do curso, ficando bem abaixo dos 25% estabelecidos nos *Lineamientos*

Curriculares Nacionales. O campo também não contempla conteúdos pedagógicos tais como psicologia da educação, pedagogia, didática geral e políticas educativas – conteúdos indicados nos LCN.

O *Campo de Formación Específica* é composto por 23 unidades curriculares e detém 2.048 horas/relógio (Quadro 28) equivalentes a 60,95% da carga horária total do curso. Como já foi exposto, essa predominância dos aspectos musicais denota o *habitus conservatorial* que hierarquiza os conhecimentos dentro dos currículos das escolas de música (PEREIRA, 2013) e, ao enfatizar a *performance* e demais conteúdos musicais, diminui os espaços de outros saberes, como os pedagógicos.

Quadro 28 – Unidades curriculares do Campo de Formación Específica do Profesorado en Educación Musical – FBA/UNLP

EDUCACIÓN MUSICAL – FBA/UNLP UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación Específica	REGIME	HORAS/RELÓGIO	OBRIGATORIA OPTATIVA
<i>Acústica Musical</i>	Anual	96	OBR
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal I: Folklore musical argentino o Música Popular</i>	Anual	96	OBR
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal II: Folklore musical argentino, Música Popular, Música de Cámara I o Tango</i>	Anual	96	OBR
<i>Audioperceptiva I</i>	Quadrím.	64	OBR
<i>Audioperceptiva II</i>	Quadrím.	64	OBR
<i>Audioperceptiva III</i>	Quadrím.	64	OBR
<i>Audioperceptiva IV</i>	Quadrím.	64	OBR
<i>Desarrollo de Proyectos en Música</i>	Quadrím.	48	OBR
<i>Dirección Coral</i>	Anual	64	OBR
<i>Educación Musical Comparada</i>	Quadrím.	48	OBR
<i>Educación Vocal</i>	Anual	64	OBR
<i>Historia de la Música I</i>	Anual	96	OBR
<i>Historia de la Música II</i>	Anual	96	OBR
<i>Historia de la Música III</i>	Anual	96	OBR
<i>Instrumento Complementario: Piano o Guitarra</i>	Anual	64	OBR
<i>Instrumento I: Piano o Guitarra</i>	Anual	96	OBR
<i>Instrumento II: Piano o Guitarra</i>	Anual	96	OBR
<i>Instrumento III: Piano o Guitarra</i>	Anual	96	OBR
<i>Instrumento IV: Piano o Guitarra</i>	Anual	96	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal I</i>	Anual	128	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal II</i>	Anual	128	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal III</i>	Anual	128	OBR
<i>Lenguajes Musicales Contemporáneos I</i>	Anual	160	OBR

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise dos programas de cátedra das unidades curriculares do *Campo de Formación Específica*, procurei identificar a necessidade, ou não, do uso da notação

musical; os espaços para criação; a diversidade musical e de contextos; a utilização da tecnologia; as propostas de trabalho coletivo e incentivo à pesquisa; a relação de conteúdos musicais com os pedagógicos e possíveis referências ao perfil do egresso como “músico-professor” ou “professor-músico”. O Quadro 29 mostra a incidência dessas categorias no campo de formação específica.

Quadro 29 – Características das unidades curriculares do Campo de Formación Específica do Profesorado en Educación Musical – FBA/UNLP

UNIDADES CURRICULARES	CARACTERÍSTICAS						
	Escrita musical	Criação	Diversos contextos e estéticas musicais	Trabalho com/em grupo	Reflexão Crítica Pesquisa	TIC	Relação com o pedagógico
<i>Acústica Musical</i>	X		X	X	X	X	
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal: Folklore musical argentino</i>	X	X	X	X			
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal: Música de Cámara</i>	X		X	X	X		
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal: Música Popular</i>	X	X	X	X		X	
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal: Tango</i>	X	X	X	X	X		
<i>Audioperceptiva I, II, III, IV</i>	X	X	X	X	X	X	
<i>Desarrollo de Proyectos en Música</i>			X		X		
<i>Dirección Coral</i>	X		X	X			X
<i>Educación Musical Comparada</i>			X		X		X
<i>Educación Vocal</i>	X		X	X			X
<i>Historia de la Música I, II, III</i>	X		X	X	X		
<i>Instrumento Complementario: Guitarra</i>	X		X				X
<i>Instrumento Complementario: Piano</i>	X	X	X				X
<i>Instrumento I, II, III, IV: Guitarra</i>	X	X	X				X
<i>Instrumento I, II, III, IV: Piano</i>	X	X	X				
<i>Lenguaje Musical Tonal I, II, III</i>	X	X	X				
<i>Lenguajes Musicales Contemporáneos I</i>	X		X	X	X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se vê no Quadro 29, a escrita musical é evidentemente requerida em quase todas as disciplinas do *Campo de Formación Específica*, o que reforça a ideia de que a alfabetização musical é o suporte para se obter o conhecimento musical (SHIFRES; GONNET, 2015). Em contrapartida, os processos de criação são utilizados, especialmente, nas matérias de *performance* instrumental em grupo que trabalham como músicas folclóricas argentinas, populares e tango. Nos programas de instrumento – *guitarra* e *piano* – não obstante haver eixos destinados à improvisação e *performance* de *jazz*, grande parte do repertório ainda foca a produção musical europeia. Malbrán (2011), quando se referiu às reformas curriculares do *Profesorado*

em *Educación Musical*, alertou para a necessidade de se distinguir competência instrumental das habilidades de improvisação requeridas para um professor de música.

Para considerar a questão de enfatizar o repertório/*performance* tradicional do piano sobre a capacidade de improvisação requerida para a educação musical, é possível observar que o trabalho de campo, a literatura especializada, a experiência de outros países e pesquisas aplicadas mostram que a improvisação pode ser aprendida e constitui um alvo chave na Educação Musical (MALBRÁN, 2011, p. 109).¹⁰⁸

Em *Audioperceptiva e Lenguaje Musical Tonal*, propõe-se a criação de arranjos. É interessante destacar que na fundamentação de *Lenguaje Musical Tonal*, justifica-se a escolha da linguagem tonal¹⁰⁹, pois ela compreende tanto a música europeia quanto a popular. Assim sendo,

[...] dicho campo de estudio remitirá tanto al comprendido por la música centroeuropea desde comienzos del siglo XVII hasta comienzos del siglo XX (aproximadamente), como así también a la tonalidad contemporánea, que se articula en lo que se denomina genéricamente como “música popular” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019d, p. 2-3).

A disciplina *Historia de la Música II* (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018d, p. 3) enfoca tanto a produção musical europeia, quanto a latino-americana visando “*Conocer tendencias, prácticas, hábitos y movimientos musicales y sociales que hayan incidido en la identidad sonora de Latinoamérica entre los siglos XIX y XX*” e “*Desarrollar conciencia histórica de la realización musical Latinoamericana y Centroeuropea, en ámbitos tanto populares como académicos*”. É interessante observar que o nome da disciplina é utilizado sem adjetivos como “popular, latino-americana ou argentina”, o que nos faz pensar que tais músicas não serão contempladas no programa. Shifres e Rosabal-Coto (2017) explicam que “*las categorías hegemónicas suelen ser substantivas, mientras que las categorías subalternas, jerárquicamente rebajadas, suelen ser adjetivas*” (p. 86). Assim, o fato de

¹⁰⁸ In order to consider the question of emphasizing piano traditional repertory/*performance* over the ability of improvisation required for music education, is possible to observe that fieldwork, specialized literature, experience from other countries and applied research show that improvisation can be learnt and it constitutes a key target in Music Education (MALBRÁN, 2011, p. 109).

¹⁰⁹ Linguagem musical que tem como referência o sistema tonal, “utilizado na música erudita ocidental, do século XVII ao XX. Nesse sistema, diz-se que a música tem uma determinada tonalidade quando as notas predominantemente utilizadas formam uma escala maior ou menor [...]” (DICIONÁRIO GROOVE DE MÚSICA, 1994, p. 953).

se incluir a diversidade da produção musical sem adjetivar a história da música (no nome da disciplina) demonstra um avanço na concepção de uma matéria que tradicionalmente tratava tão só da música europeia nos currículos dos cursos de graduação.

É unânime, nos programas de cátedra, a referência à diversidade de contextos e muitas vezes, ressalta-se a posição ativa dada aos alunos, o que se constata no seguinte texto:

Historia de la Música III: [...] el análisis de los perfiles profesionales de los estudiantes que asisten y cursan la misma, decanta como sumamente importante y orientador. Los mismos tienden a promover ciertas definiciones, recortes y decisiones de redacción de contenidos apropiados y pertinentes, así como de aproximaciones metodológicas, analíticas y evaluativas, previstos en el Programa de Clase (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017b, p. 3).

Nas unidades curriculares que se desenvolvem dentro da metodologia de oficina, nota-se a valorização tanto do grupo quanto da participação individual dos alunos na construção de trabalhos coletivos. O papel do professor alterna entre orientar, dirigir ou explanar sobre determinados temas, assim como observar e analisar o que está sendo produzido, desenvolvendo a autonomia dos discentes, como se vê na citação:

Música Popular: En esta etapa el docente guía al conjunto por medio de consignas que facilitan los distintos pasos a seguir durante el trabajo. Posteriormente se alternan momentos en los que cada conjunto debe resolver por sí mismo problemas musicales y situaciones grupales, con otros en los que el docente participa escuchando, analizando y evaluando, junto con los alumnos, los niveles alcanzados por la producción e interpretación (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2016, p. 3).

Em *Educación Vocal*, há atividades práticas personalizadas que consideram as características vocais dos alunos e a velocidade com que cada um incorpora os conteúdos trabalhados. O repertório nas aulas de *guitarra* também é flexibilizado e adaptado às condições e demandas dos estudantes, visando a seu desenvolvimento:

Guitarra I a IV: En primer término es necesario que el abordaje instrumental no se encuentre dirigido exclusivamente a la adquisición de un herramienta técnica que permita el acceso a obras del repertorio seleccionado por la cátedra. [...] es posible un planteo organizativo desprovisto de la rigidez de los programas tradicionales. [...] la asignatura sólo presenta una lista de obras en continua expansión de la que se extraerán aquellas que respondan a las necesidades de cada alumno. Esta organización garantiza el continuo avance

del alumno y permite el abordaje de obras que no se encuentren dificultadas por excesivos compromisos técnicos que se irán superando a través del paso por los cuatro niveles. [...] Afianzamiento en la interpretación musical de obras propias como vía para la comunicación artística y el crecimiento y desarrollo personal (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, s/d-a, p. 2-9).

Em outras duas disciplinas também é dada uma atenção especial aos interesses e experiências dos estudantes:

Desarrollo de Proyectos en Música: a partir de los intereses de los estudiantes y su nivel de preparación obtenido a lo largo de la carrera, se trata de promover la autonomía y tender puentes cognitivos que les permitan relacionar las adquisiciones previas con las nuevas (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2012, p. 2).

Audioperceptiva 1-2: [...] la mediación pedagógica intentará favorecer los procesos de comprensión musical a partir de las condiciones de posibilidad que brinda la experiencia, con el fin de establecer vinculaciones entre los conceptos musicales y los modos personales en que aquella se organiza; se adopta aquí un acompañamiento pedagógico que pone en el centro a la percatación consciente a partir de la experiencia (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018a, p. 3).

O respeito às individualidades dos alunos e a participação dos discentes na tomada de decisões que auxiliam o futuro professor a construir sua autonomia, caracterizam, respectivamente, os paradigmas “personalista” e o “baseado na pesquisa”, delineados por Zeichner (1983). A flexibilidade na escolha das atividades e repertórios demonstra uma ruptura da tradição advinda dos conservatórios, a qual buscava o virtuosismo, desconsiderando as diferenças individuais.

Cerca de metade das disciplinas refere-se à reflexão crítica ou explícita práticas de pesquisa relacionadas a seus conteúdos específicos. A tecnologia ainda é pouco utilizada tanto como meio, quanto como finalidade de estudo nas unidades curriculares do *Campo de Formación Específica*. Observei, nos programas de cátedra do campo específico haver poucas referências ao professor, à docência ou a estratégias pedagógicas, o que pode ser explicado pelo fato de as unidades curriculares serem ofertadas às duas categorias de os alunos: a dos *profesorados* e a das *licenciaturas*. Há citações no programa de *Educación Vocal* em que se observa a preocupação com a preparação da voz falada e cantada do futuro docente e em *Dirección Coral* menciona-se que:

Dirección Coral: [...] nuestra búsqueda está dirigida a formar alumnos que dispongan flexiblemente de las herramientas para desarrollarse como

pedagogos, al frente de coros posibles, abarcando todo tipo de repertorio (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019b, p. 3).

Não consta em nenhum programa do *Campo de Formación Específica* uma referência explícita à concepção de formação do músico-docente ou do professor de música. Entretanto, verifica-se, em disciplinas de prática instrumental, a necessidade de se desenvolver o domínio de um instrumento e as habilidades interpretativas para atendimento às demandas da docência, como se constata nas citações a seguir:

Instrumento Complementario – Guitarra: [...] la guitarra, al oficiar como complemento y tener sólo un año de aprendizaje, de acuerdo al plan de estudios, – tiempo sumamente escaso para un dominio relativamente avanzado del instrumento –, tiene como contenidos aquellos recursos que pueden ofrecer herramientas diferenciadas al docente. Son contenidos teórico-técnicos-musicales que dan acceso a las posibilidades básicas del instrumento, en función de la clase de Educación Musical (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, s/d-b, p. 2).

Guitarra I a IV: La guitarra en la clase de Educación Musical, es una herramienta imprescindible para el docente, debido a sus posibilidades musicales, características físicas, y a circunstancias en las que, por razones culturales o de inconvenientes infraestructurales, se convierte en el recurso operativo centralizador de la actividad del educador musical [...] plantea la formación guitarrística en función de la actividad docente (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, s/d-a, p. 2-7).

Dentre os objetivos das disciplinas que se relacionam à docência, destacam-se:

Guitarra I a IV: [...] se persigue el objetivo de que el alumno obtenga recursos para el auto-acompañamiento en arreglos de su producción que, ligados a los contenidos de otras asignaturas, le permitan, en el momento de encontrarse frente a alumnos en ejercicio de su profesión, disponer de elementos teórico-prácticos que le posibiliten penetrar en aspectos expresivos de la música [...] Dominar las dificultades técnicas planteadas por el instrumento guitarra para su utilización como herramienta didáctica [...] Capacitar al alumno en la utilización del instrumento en aquellas actividades que exijan desplazamientos e integración física del docente en el aula [...] Desarrollo de la capacidad de interpretar musicalmente incorporando el canto como herramienta de fundamental importancia en la actividad docente (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, s/d-a, p. 6-8).

Instrumento Complementario – Piano: [...] su objetivo es desarrollar en el estudiante conocimientos pedagógicos, estilísticos (académicos y populares) técnico-interpretativos y compositivo-improvisatorios [...] (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017c, p. 2).

Em relação à avaliação, todos os programas de cátedra trazem o regime de promoção (*directo, indirecto* ou *libre*) e a descrição do que deve ser cumprido pelos

alunos dentro de cada modalidade. Um recorte do programa de *História de la Música* demonstra a concepção de avaliação que sustenta a proposta:

La diversificación de formatos y situaciones de evaluación en el grado universitario supone la concertación de capacidades diferentes, pero principalmente ofrece diferentes vías de demostrar y auto conocer los logros del aprendizaje (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018d, p. 5).

O *Campo de Formación en la Práctica* é constituído por oito unidades curriculares obrigatórias (Quadro 30), computando-se 864 horas/relógio, que correspondem a 25,72% da carga horária total do curso, dentro do previsto nos LCN para esse campo.

Quadro 30 – Unidades curriculares do *Campo de Formación en la Práctica* do *Profesorado en Educación Musical – FBA/UNLP*

EDUCACIÓN MUSICAL – FBA/UNLP UNIDADES CURRICULARES – <i>Campo de Formación en la Práctica</i>	REGIME	HORAS/RELÓGIO	OBRIGATÓRIA OPTATIVA
<i>Educación Musical I</i>	Anual	128	OBR
<i>Educación Musical II</i>	Anual	128	OBR
<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i>	Anual	128	OBR
<i>Metodología de las Asignaturas Profesionales</i>	Anual	128	OBR
<i>Pasantía</i>	Anual	64	OBR
<i>Pedagogía y Creación Musical Contemporánea</i>	Anual	96	OBR
<i>Producción de Recursos Didácticos I</i>	Anual	96	OBR
<i>Producción de Recursos Didácticos II</i>	Anual	96	OBR

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o *Plan de Estudio* do *Profesorado en Educación Musical*, as oito unidades curriculares estão distribuídas ao longo dos cinco anos do curso. Um professor entrevistado declarou que os conteúdos pedagógicos e os musicais encontram-se mais conectados atualmente, pois estão a cargo de professores de música:

Yo hace casi treinta y cinco años que estoy en esa universidad y cuando yo era estudiante, las disciplinas pedagógicas se tomaban en la Facultad de Educación. Y hoy en día, por suerte, no. Las disciplinas pedagógicas son disciplinas pedagógico-musicales y eso permite al estudiante orientar el conocimiento pedagógico. Lo que nos ocurría a nosotros cuando estudiamos las materias pedagógicas en la Facultad de Educación era que los profesores no sabían que era Educación Musical. Entonces, nosotros teníamos que hacer siempre el esfuerzo de transponer. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

As disciplinas pedagógico-musicais estão previstas desde o primeiro ano, sendo que *Producción de Recursos Didácticos I*¹¹⁰ e *Fundamentos Teóricos de la Educación Musical* estão no início do curso. Nesta última,

[...] se propone un análisis histórico-crítico de la educación musical como un campo de deconstrucción, contrastación y reconstrucción de la relación del docente con la cultura. [...] Se trata de orientar a los futuros educadores, hacia un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión ética-política de la docencia como profesión. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019c, p. 3).

Na referida disciplina, há um trabalho prático que tem como objetivo proporcionar o contato direto dos estudantes com contextos laborais e atividades da prática profissional do professor, sendo “*una alternativa de formación docente que aborde la articulación entre contextos de preparación profesional y contextos de ejercicio práctico*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019c, p. 4). O aluno deve realizar um trabalho final (que pode ser em grupo) em âmbitos escolares ou extraescolares que constará de visitas a instituições, entrevistas com estudantes, professores, coordenadores ou diretores, ou observações de propostas educacionais de música. A professora Naiara mostra um pouco do processo de entrada dos alunos nas escolas:

Para entrar en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires vía Secretaria de Inspección Educativa, se presenta una nota solicitando el ingreso a las escuelas para hacer prácticas, ahí autorizan, asignan escuelas, los alumnos van con DNI, se les no pueden ingresar más de 4 alumnos por escuela, es todo un trámite. Los alumnos de los Profesorados comienzan a hacer prácticas en escuelas secundarias a partir de tercer año. Los de Educación Musical empiezan a hacer prácticas en segundo año, ya en inicial y primaria pero en la materia Fundamentos Teóricos, los de Educación Musical que la tienen en primer año, y la de los Profesorados que la tienen en tercero, ya en esa materia, ingresan a las escuelas, no a hacer prácticas sino a hacer toda una indagación de campo con entrevistas, observaciones de clase [...] (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

No segundo ano, incluem-se as disciplinas *Educación Musical I* e *Producción de Recursos Didácticos II*. No programa de *Educación Musical* há uma citação que expressa o perfil desejado para o egresso:

¹¹⁰ Os programas de cátedra de *Producción de Recursos Didácticos I e II* não estão disponíveis no site. Ver em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/educacion-musical/>. Acesso: 21/06/2019.

[...] *los perfiles profesionales formulados expresan la aspiración de formar profesionales de la educación musical que intervengan generando propuestas, innovando las prácticas, actuando creativa y críticamente y mejorando la calidad de la enseñanza a través de su propio desempeño* (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 1-2).

A disciplina está fundamentada em bases epistemológicas, estéticas, pedagógicas, didáticas e políticas contemporâneas que veem a arte como “*una forma específica de conocimiento que favorece la interpretación y una comprensión más compleja de la realidad*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 2). Pretende-se dar ao estudante a possibilidade de desenvolver “*herramientas pedagógico-didácticas para la construcción del posicionamiento y práctica profesional de manera crítica, reflexiva y situada en diversos contextos institucionales y organizacionales*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 3). As atividades constam de aulas de caráter teórico-prático na instituição formadora e atividades de estágio no campo, nas quais acontecerão experiências de docência complementadas com acompanhamento não presencial e estudos independentes, conforme está detalhado no programa da disciplina:

Las actividades de práctica en el terreno se desarrollarán en las instituciones educativas de la escolaridad obligatoria en los niveles educativos Inicial y Primaria y en espacios educativos con diferentes niveles de formalidad (propuestas socioeducativas y sociocomunitarias). Dichas actividades, constituyen el escenario donde adquiere relevancia el trabajo de los estudiantes en tanto constructores de su práctica profesional. La actividades en terreno serán contempladas con los estudiantes en tres niveles de gradualidad: una primera de análisis metodológico – curricular; la segunda de participación como asistente – colaborador de un docente en situación real e trabajo y en una tercera instancia los estudiantes se agruparán por parejas pedagógicas que implicará el inicio de las actividades programadas en como práctica en terreno escolar (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2017a, p. 4).

O relato da aluna Laila demonstra que estão ocorrendo mudanças na formação de professores no *Profesorado en Educación Musical*, especialmente no que se refere à adequação das atividades de estágio para diversos contextos.

Yo estoy estudiando la carrera de Educación Musical y hasta hace dos años las materias troncales estaban en la misma cátedra, mismas personas, la misma línea, y yo encontraba como cierta... como cierta contradicción entre la formación que ellas nos daban y el campo después donde íbamos a ir a trabajar o hacer las prácticas. Se había una visión de la educación musical como muy tradicional, donde las planificaciones para las prácticas y las clases eran recetarios, y le daban a, no sé, por ejemplo, una de las cosas que me acuerdo era la necesidad de construir instrumentos para 30 alumnos, del

jardín o de la primaria, y había como un ideal en donde, esto, el docente tenía que encargarse de hacer todos los instrumentos, llevar su valija con 25 mil instrumentos, eh, sin pensar en los contextos en los que se daban las clases, en la diversidad de grupos y alumnos, y, bueno, hace dos años la cabeza de estas cátedras se jubiló, por lo que entró gente nueva donde de repente se empezó a hablar de un contexto que antes no existía, digo, las clases se pensaban para una clase te servía para todos los niños de esa edad o adolescentes o lo que sea, y creo que por ahí ahora en educación musical, en la carrera hay tantas cosas que de a poco se están empezando a mover y a generar condiciones. (Relato da aluna Laila, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Nota-se que a participação do estudante passa pela observação, ajuda ao professor na escola e, por fim, pela atuação em momentos de intervenção, tornando-se cada vez mais complexa. A visão da arte como conhecimento e a preparação do professor para ensinar em contextos diversos rompe com a concepção de experiências estético-musicais desconectadas com a realidade musical do cotidiano dos alunos.

No terceiro ano, está a *Educación Musical II* em continuidade ao que foi desenvolvido anteriormente e, no quarto ano, são oferecidas a *Pedagogía y Creación Musical Contemporánea* e a *Metodología de las Asignaturas Profesionales*.

A intenção da disciplina *Pedagogía y Creación Musical Contemporánea* é refletir uma didática da composição musical para cobrir uma lacuna existente no âmbito da produção musical. “*La composición musical tiene un espacio muy reducido y, generalmente, poco pensado en las propuestas áulicas, en tanto se hace un énfasis insistente sobre la creatividad en el campo de la teoría*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2011, p. 1). Propõe-se a realização de experiências de composição musical sobre distintas ideias geradoras e a análise das dificuldades e possibilidades de transposição didática, produzindo-se materiais musicais para contextos escolares. A composição como processo educativo possibilita o contato direto do aluno com diferentes materiais sonoros – voz, corpo, objetos e instrumentos musicais – e permite que ele organize suas ideias, expressando sua compreensão musical. A vivência, análise e transposição didática de processos criativos, no período de formação docente, são fundamentais para que o futuro professor sentir-se preparado para trabalhar com a criação musical nas escolas.

Em *Metodología de las Asignaturas Profesionales*, tem-se como objeto de estudo a formação de formadores, fornecendo ao estudante ferramentas metodológicas para desenvolver competências no ensino de música de nível superior.

Destacam-se, no programa, questões relativas à reflexão sobre a ação e à avaliação, como se vê nos objetivos da disciplina:

Conocer y valorar el aporte de la investigación musical para el desarrollo de una teoría y práctica de la enseñanza musical. [...] Desarrollar el pensamiento pedagógico-didáctico mediante el ejercicio de la reflexión en la acción y acerca de la acción en diferentes contextos de práctica docente. [...] Evaluar la propia práctica, la práctica de los pares y el aprendizaje de los alumnos, aplicando instrumentos apropiados (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2014, p. 4).

Os alunos devem realizar observações em diferentes contextos de práticas musicais e docentes, além de elaborar e realizar projetos de aula em seu campo disciplinar, conforme descreve a professora Nilce:

Ese curso reúne las distintas especialidades del Departamento de Música: estudiantes de Composición, de Dirección Coral, de Dirección Orquestal, de Educación Musical, de Instrumentos guitarra y piano. Esta materia dura un año, en la cual se combinan el aprendizaje y la discusión de marcos teóricos relativos a la formación de profesores y a la epistemología de la música, y la proyección, realización y evaluación de prácticas de la enseñanza (Entrevista realizada con a Profesora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

O acompanhamento da atuação dos estudantes é feito pelo professor, sendo que o uso de gravação em vídeo auxilia as análises das práticas, como está descrito:

La modalidad tutorial de seguimiento personal de los resultados del aprendizaje permite monitorear el progreso del alumno, proporcionando retroalimentación adecuada y programando las acciones futuras con el fin de lograr un desarrollo equilibrado de las habilidades del pensamiento pedagógico-didáctico de los estudiantes. [...] La inclusión de la modalidad de observación de clases en videograbación resulta un aporte de la cátedra para el desarrollo de la habilidad de observar, tornándola activa por el tipo de participación que demanda del estudiante y por las ventajas que reporta el manejo de esta técnica (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2014, p. 6-7).

No quinto ano inclui-se a *Pasantía* que tem duração de um ano e está dentro das diversas cátedras do Departamento de Música/UNLP. O regulamento da *Pasantía* dos *profesorados* não está disponível no *site* da Instituição, mas algumas informações foram obtidas por *e-mail* enviado a uma das professoras entrevistadas, que deu esclarecimentos a esse respeito:

La Pasantía es una asignatura que forma parte de las carreras de grado del Departamento de Música. Los alumnos eligen dónde quieren realizarla.

Durante la pasantía se integran a la actividad de la cátedra, intervienen en actividades docentes, analizan materiales, corrigen trabajos prácticos de los alumnos, entre otras acciones, dependiendo esto de cada asignatura. La inclusión es individual en el curso, sea este de clases en pequeños grupos, individuales como por ejemplo en los cursos de instrumento o grupales como en los cursos de Lenguaje Musical. En los profesorados las pasantías en las materias de formación docente consisten en acciones dentro de cada cátedra también de acuerdo a la modalidad de la cátedra. (Informações dadas pela professora Nilce, via e-mail, no dia 21/07/2019).

Portanto, as unidades curriculares que compõe o *Campo de Formación en la Práctica* visam oferecer fundamentos teórico-práticos para formar um professor capaz de desempenhar sua função com responsabilidade social, tendo base musical sólida e preparo para a docência. As atividades práticas, que abarcam desde a observação até a intervenção, proporcionam experiências nas diversas realidades laborais do futuro professor a partir do início do curso, buscando-se construir uma relação entre os saberes aprendidos na instituição formadora e os campos de trabalho docente.

Depois da análise dos três campos de formação, examinei a proposta curricular do *Profesorado en Educación Musical* da UNLP por meio das três categorias já apresentadas – conhecimentos profissionais da docência, conhecimentos específicos de música e conhecimentos pedagógico-musicais. O Quadro 31 expõe as unidades curriculares dentro das três categorias com as cargas horárias em hora/relógio; os formatos foram suprimidos, pois, como já foi dito, eles não estão explicados no *Plan de estudio* do curso.

Os conhecimentos profissionais da docência são contemplados em seis disciplinas, sendo quatro obrigatórias e uma optativa (escolhida dentre duas ofertadas), perfazendo um total de 448 horas/relógio. Os conhecimentos específicos de música são distribuídos em 21 unidades curriculares que detêm 1.952 horas/relógio, das quais 704 horas estão concentradas em práticas instrumentais/vocais. Os conhecimentos pedagógico-musicais têm 960 horas/relógio distribuídas em dez unidades curriculares cujas cargas horárias são divididas entre parte teórica e parte prática, em diversos contextos educacionais.

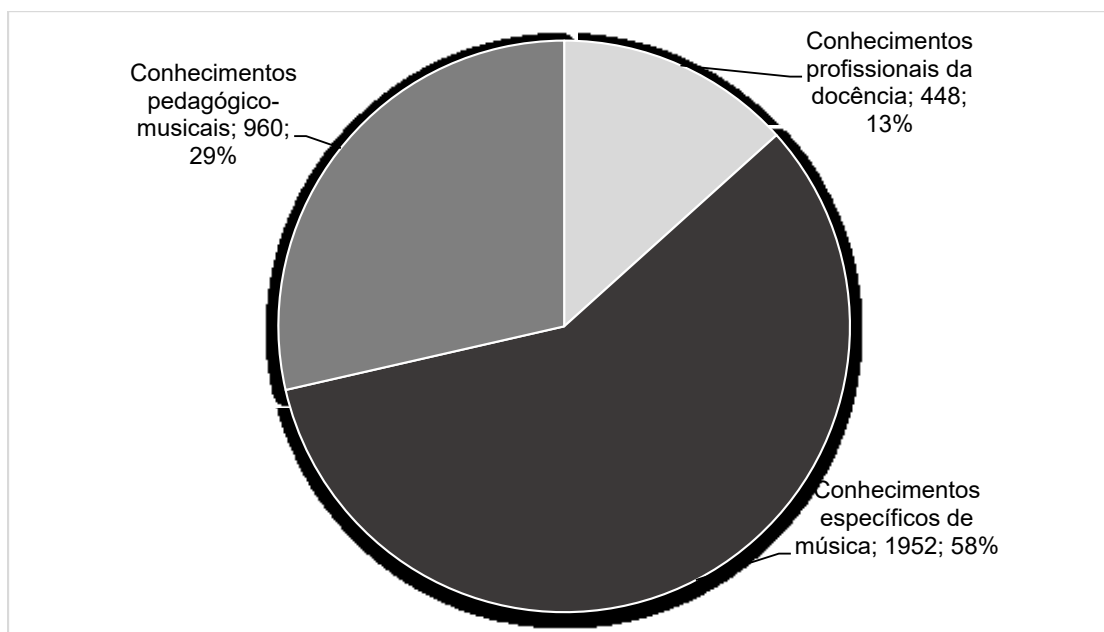
Quadro 31 – Unidades curriculares do *Profesorado en Educación Musical* da UNLP, por categorias

CATEGORIAS	UNIDADES CURRICULARES	h/r
Conhecimentos profissionais da docência	<i>Historia de la Cultura</i>	96
	<i>Informática para la Producción Musical</i>	96
	<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>	96
	<i>Trabajo Corporal I</i>	64
	<i>Historia del Pensamiento Argentino ou Teoría de la Práctica Artística</i>	96
Conhecimentos específicos de música	<i>Acústica Musical</i>	96
	<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal I: Folklore musical argentino o Música Popular</i>	96
	<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal II: Folklore musical argentino, Música Popular o Música de Cámara I</i>	96
	<i>Audioperceptiva I-II-III-IV</i>	256
	<i>Dirección Coral</i>	64
	<i>Educación Vocal</i>	64
	<i>Historia de la Música I-II-III</i>	288
	<i>Instrumento Complementario: Piano o Guitarra</i>	64
	<i>Instrumento I-II-III-IV: Piano o Guitarra</i>	384
	<i>Lenguaje Musical Tonal I-II-III</i>	384
	<i>Lenguajes Musicales Contemporáneos I</i>	160
Conhecimentos pedagógico-musicais	<i>Desarrollo de Proyectos en Música</i>	48
	<i>Educación Musical Comparada</i>	48
	<i>Educación Musical I-II</i>	256
	<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i>	128
	<i>Metodología de las Asignaturas Profesionales</i>	128
	<i>Pasantía</i>	64
	<i>Pedagogía y Creación Musical Contemporánea</i>	96
	<i>Producción de Recursos Didácticos I-II</i>	192

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 7 traz os conhecimentos da docência, os específicos de música e os pedagógico-musicais no currículo do *Profesorado en Educación Musical* em número de horas/relógio e porcentagem, visando identificar a distribuição de tais conhecimentos na formação de professores de música.

Gráfico 7 – Carga horária do *Profesorado en Educación Musical* da UNLP, por campos de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os dados a partir dessas categorias, percebe-se a ênfase dada aos conhecimentos musicais, que ocupam 58% do currículo. Os conhecimentos profissionais da docência têm 13% e os pedagógico-musicais ficam com 29%. Agregando-se os 13% com os 29% desses dois campos chega-se a 42% que, embora inferiores aos 58% do campo musical, ainda exibem porcentagem representativa da carga horária total do currículo. O fato de haver poucas diferenças entre as propostas curriculares dos *profesorados* e das *licenciaturas*, evidenciado no início desta análise, somado às escassas referências feitas à docência nos textos dos programas de cátedra demonstram certa prevalência da formação do músico sobre a formação do professor de música nos currículos prescritos.

Concluindo, o Departamento de Música da UNLP tem uma longa trajetória na oferta de cursos para formação de músicos e de professores de música que se distingue pela democratização do ensino superior devido, especialmente, ao acesso irrestrito de candidatos à Universidade. Apesar das questões apontadas acerca da ênfase nos conteúdos musicais, observa-se, por meio dos programas de cátedra e dos relatos dos docentes, uma consciência a respeito do papel social dos futuros professores de música e considerável empenho em promover as mudanças necessárias para alcançar êxito na formação docente.

8 ESCUELA DE MÚSICA POPULAR DE AVELLANEDA

A *Escuela de Música Popular de Avellaneda* (EMPA)¹¹¹ está localizada na cidade de Avellaneda¹¹². A EMPA é uma instituição oficial de nível terciário não universitário, vinculada à *Dirección General de Cultura y Educación da Provincia de Buenos Aires* e, assim como o CSMMF, é considerada um Instituto Superior de Formação Docente. Sendo a única de seu tipo na Argentina e na América Latina, a EMPA conta, em seu corpo discente, com jovens provenientes de diversos países (Chile, Peru, México, Uruguai, Colômbia, Holanda, Alemanha) e do interior da Argentina.

Inicialmente designada *Primera Escuela Argentina de Música Popular*, a EMPA foi criada em 1987, por meio de resolução, ofertando o curso de *Instrumentista*. Em 1989, foi implantado o *Magisterio de Música*, do qual saíram os primeiros professores do país especializados em música popular.

Esta segunda carrera tenía un Plan de estudios especial que complementaba la formación docente paralelamente al cursado de la carrera de Instrumentista de Música Popular. Se planteaba, en ese momento como una "salida laboral docente" para los instrumentistas¹¹³.

O Conselho Acadêmico nomeou músicos profissionais para lecionarem na escola. A partir de mudanças na estrutura organizacional, criou-se um novo *Estatuto del Docente* e abriu-se concurso para os cargos de direção, de *profesor* e de *ayudantes* de cátedra. Em 1994, alguns docentes conquistaram a estabilidade laboral. Ao longo de sua trajetória, a *Escuela de Música Popular de Avellaneda* teve deficiências tanto técnico-administrativas, quanto de espaço físico. A EMPA começou suas atividades em um edifício onde funcionava uma escola, mas, em 1991, foi obrigada a dividir as instalações com um *Jardín de Infantes*, acarretando muitas dificuldades.

Em 2000, após pressão do *Centro de Estudiantes*, as autoridades comprometeram-se a comprar um terreno para a construção de um novo edifício, o que só ocorreu em novembro de 2001. A escola precisou transferir-se para um prédio

¹¹¹ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/>. Acesso em: 07/12/2018.

¹¹² Cidade localizada na província de Buenos Aires/Argentina, na região metropolitana da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

¹¹³ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=historia>. Acesso em: 07/12/2018.

alugado até que tivesse seu próprio imóvel, em 2015, depois de muitos anos de lutas da comunidade educativa.

Nosotros venimos de una lucha muy prolongada por un edificio propio que se consiguió hace 3 años, hasta ese momento la escuela en la que yo mismo estudié, pasó por diferentes edificios, eh, muy precario todo [...]. Estamos mucho mejor que hace 3 años atrás, en primer lugar esto es algo excepcional, para lo que es la situación de otros profesorados cercanos o lejanos, muy pocos son los profesorados que pueden disponer de un edificio como este, y esto tiene que ver con la lucha que se ha dado, es una institución muy comprometida, la Escuela de Música Popular siempre está ahí siempre pone el hombro, y es lo que logró estas conquistas. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

A nova estrutura física conta com 34 salas de aula, sendo 19 específicas para conjuntos instrumentais, coro, multimeios, etc.; dois auditórios, um ao ar livre e outro interno; cinco salas para a administração; sala de professores; biblioteca; sala de equipamentos; sala da Cooperadora; sala do *Centro de Estudiantes*; sala de guarda de instrumentos; cozinha; cantina; e duas áreas de convivência. Uma professora, por entrevista, discorreu sobre a antiga condição da escola, quando ainda era aluna, e da atual, como professora:

Quando yo hice el profesorado nos tocaba cursar en escuelas primarias porque no había aulas, entonces se pedía prestadas a la noche las escuelas primarias, íbamos a una escuela primaria a cursar. Eh, y ahora, acá, sí, tenemos espacio. Las aulas son amplias, con local... si necesitas hacer alguna cuestión más corporal, tenes el espacio para hacerlo. Hay instrumentos, así que, si, se puede trabajar bien. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Um professor e ex-aluno da EMPA comentou sobre as implicações da política na Instituição:

[...] las políticas curriculares o las políticas educativas siempre están supeditadas a la política, no sé, económicas, macroeconómicas y otras políticas de Estado que a veces, bueno, por ejemplo, este edificio se inauguró hace dos años y medio, pero esta institución existe hace 30. Entonces, ¿cómo generas una institución que no tiene un edificio? ¿Cómo trabajamos todos esto... todo este tiempo? si, bueno, es la historia... es la historia entonces de... decís, ¿cómo no va a influir? (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Como adiante se vê nestes dois depoimentos, embora no novo edifício, a EMPA continua apresentando dificuldades no seu dia a dia:

Las cosas ahora son un poco más fáciles, si bien, bueno, tenemos problemas cómo que ahora hace dos meses que se cortan la luz. Se corta, vuelve, eso perjudica las clases, pero en general, digamos, las condiciones son buenas con excepción de que ya estamos un poco colapsados y entonces a veces a mí se me ocurren cosas que estaría bueno que no hagan como alguna tutoría específica o algún taller, etc. y no quedan aulas disponibles. Entonces hay muchas cosas que las hacen en el pasillo, en la puerta, en el bar [...]. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Siempre estamos un paso más abajo de lo que necesitamos [...] Este edificio es nuevo y tiene cosas que están rotas, cables que la instalación estuvo mal hecha, o sea, teniendo la posibilidad de hacerlo bien se hace mal, entonces, ya estamos padeciendo. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Quanto à área pedagógica, a partir de 1990, iniciou-se um momento de expansão quando foi apresentado um novo *Plan de estudios* para o curso de *Instrumentista*. Nesse mesmo ano, foi inaugurado o *Centro de Medios Múltiples (Fonoteca, Biblioteca, Instrumentos y equipos de sonido, material didáctico en general)*. Começou a edição de materiais didáticos e arranjos inéditos criados desde a fundação da Instituição. Os grupos musicais da EMPA iniciaram apresentações, dando origem ao *Ciclo Viernes en la Escuela*, espaço no qual ocorrem prática e intercâmbio musicais, além de se constituir “*un atractivo para muchos jóvenes y familias que se acercan a la institución, siendo para ellos un importante referente social*”¹¹⁴.

O *Ciclo de Formación Básica*, que foi criado em 1991, respondeu à necessidade de ofertar uma preparação orientada para a música popular “*realizándose su bordaje sin establecer barreras entre lo académico tradicional y lo popular, trabajándose este último aspecto sobre los tres géneros desarrollados en la escuela*”¹¹⁵. Os alunos transitam pelos três níveis básicos o que permite escolher um deles como o principal, possibilitando a continuação de seus estudos no curso de *Instrumentista de Música Popular* (técnico) ou o ingresso no curso de *Formación Docente* (superior).

Atualmente, a EMPA atende cerca de 1.800 alunos de *Pregrado – Ciclo Básico* e 635 nos cursos superiores. Não há algum mestre ou doutor no corpo docente, que é constituído por 323 professores, sendo 106 com formação em *Profesorado en Música*, 24 em *Licenciatura en Música* e muitos que não têm nenhum título superior.

¹¹⁴ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=historia>. Acesso em: 07/12/2018.

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/>. Acesso em: 10/10/2016.

Este é um diferencial da EMPA, que pode ser explicado por relatos de professores entrevistados:

Antes de la EMPA, de la Escuela de Música Popular de Avellaneda, no había otro lugar donde estudiar música popular académicamente, o había muy pocos, el que estudiaba, estudiaba en un conservatorio y o terminaba ese conservatorio o se daba cuenta que no quería hacer música clásica y se iba a estudiar a un maestro particular o, aprendía tocando, y en algún momento se sistematizó eso, y empezaron a enseñar. La gente está hecha de gente que tocaba música y empezó a sistematizar la enseñanza. Muchos músicos están en la escuela en esa situación, no porque no le hubiera gustado estudiar la carrera de la que hoy tenemos, sino porque no existían, entonces de alguna manera ellos son los forjadores de esto y no tienen un título docente en este momento, y tampoco por ahí tienen un título de músico egresado en conservatorio, pero se accede muchas veces por concurso de difícil cobertura, con lo cual, como es una materia que no hay nadie que tenga un título específico, se apela a la idoneidad de la persona. Nuestra escuela está hecha en muchas partes de eso, como también está hecha de docentes de música egresados de diferentes escuelas y conservatorios que, bueno, que son los que un poco desarrollan la parte administrativa, porque hacía falta, o sea, en los inicios que eso estuviera también, porque finalmente somos una institución, no es que son clases particulares eternas, tiene que haber un diseño curricular, tiene que haber un plan de estudios, tiene que haber una organización institucional, estamos sujetos a normas, a leyes, a estatutos docentes, a reglamentos de escuela, bueno todo eso, pero conviven de las dos cosas. Yo considero que es muy importante que eso pase, también es lo que les digo a mis alumnos siempre. Los que forjaron esta escuela probablemente no pudieron estudiar en esta escuela, pero forjaron esta escuela para nosotros. Y nosotros que estamos teniendo la posibilidad de estar aquí, tenemos el desafío de, bueno, ahora tenemos que ser mejores que lo que recibimos. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

La mayoría de los profesores de la institución (excepto los del profesorado de Educación Musical no poseen título docente, ya que accedieron al cargo por el mecanismo de difícil cobertura, puesto que no hay carreras de formación para todas las disciplinas e instrumentos que se dictan en la institución. (Entrevista realizada con a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

La mayoría de los profesores que trabajan acá no tienen título... no tienen formación pedagógica. Creo que por momentos es como una fortaleza, ¿no? para los alumnos que estudian instrumentista, y por momentos también es una debilidad, ¿sí?, porque también los músicos necesitan formarse como buenos docentes. Entonces es parte de la cultura institucional esto de que los docentes, que en general son músicos reconocidos y músicos de trayectoria y bueno, a veces eso ayuda, es un valor, pero otras veces pasa a ser una debilidad. Pero, hay personas que sí, que son tituladas y que son buenos músicos y que también tienen formación docente y hay más profesores con títulos en las carreras de profesorado, claro. (Entrevista realizada con a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

También nuestro profesorado tuvo durante esos 29 años, más o menos 24 años con un mismo plantel de profesores, muy experimentados y con mucha, muchos saberes sobre esto, y buen, a medida que ellos se fueron jubilando muchos de los egresados de ese profesorado hoy son profesores. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Me parece que en ese sentido, la Escuela de Música Popular marca una diferencia en cuanto a que los profesores son músicos, y se perciben a sí mismo como tales. Se perciben como músicos, no solo como “profesores de música”, porque ahí también está muy instalado un determinado tipo de profesor de música que no toca, o sea, que solo hace, toca instrumentos en su clase, pero no fuera de eso, y yo creo que la mayoría de los profesores que salimos de aquí seguimos manteniendo una actividad musical, y entendemos, además, tenemos como una aproximación más abierta que involucra la creación, la composición, ¿no? otro abordaje que no es simplemente “repetir las cosas que ya existen”, sino generar unas nuevas. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

A parte administrativa compõe-se de diretor, vice-diretor, coordenadores de áreas (*Folklore, Tango, Jazz, Materias comunes e Formación Docente*), uma secretária e uma vice-secretária. Destaca-se que, em 2014, a Instituição realizou o *Congresso de Música Popular* e, em 2016 e 2018, a segunda e terceira edições do evento, com promoção de debates, oficinas e concertos.

Dessa maneira, a *Escuela de Música Popular de Avellaneda* disponibiliza cursos de nível básico e superior (Quadro 32), objetivando trabalhar com a música popular, especialmente o tango, o jazz e o folclore, assim como ofertar a formação docente que prepara profissionais para os níveis da educação básica.

Quadro 32 – Cursos de nível básico e superior ofertados pela EMPA

CURSOS TITULAÇÃO	ESPECIALIDADES	DURAÇÃO
Ciclo Básico de Formación Musical	<i>Acordeón; Aerófonos americanos; Armónica; Bajo; Bandoneón; Batería; Canto; Charango; Clarinete; Contrabajo; Flauta; Guitarra; Percusión; Piano; Saxo; Trombón; Trompeta; Vibráfono; Violín; Violoncello</i>	3 anos
Instrumentista Superior en Música Popular (Técnicatura) <i>Instrumentista – Cantante Superior en Música Popular especialidad en ... y ... [instrumento y género]</i>	<i>Instrumento Tango Instrumento Jazz Instrumento Folklore</i>	4 anos
Profesorado de Música <i>Profesor de Artes en Música, con Orientación en...</i>	<i>Educación Musical Instrumento o Canto en Música Popular</i>	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os princípios institucionais que sustentam os projetos pedagógicos da EMPA estão assim descritos:

*Adhesión a la corriente constructiva del aprendizaje.
Adhesión a la metodología de Taller en todas las asignaturas.
Adhesión a los criterios de evaluación como proceso permanente y participativo entre todos los actores.*

Selección de contenidos supeditada anualmente al diagnóstico grupal y a cada cohorte en particular, estableciendo continuidad de procesos grupales. Adhesión a la idea de que el objetivo fundamental de nuestro trabajo es la formación de Educadores, promoviendo su desarrollo como personas comprometidas con la realidad y conscientes de su posibilidad de transformarla.

Revisión permanente de la organización curricular.

Integración realmente comprometida del cuerpo de profesores en un proyecto común, en función de estos principios.¹¹⁶

Um professor entrevistado falou sobre possíveis influências do pensamento que sustenta o Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) nas concepções de formação de professores na Argentina e, especificamente, na EMPA:

Yo creo que ha sido un poco indirecto que... afortunadamente muchos socios de FLADEM trabajan en formación docente, entonces, de alguna manera van metiendo estos principios en diferentes instituciones, pero ahora estoy recordando otra cosa importante: esto de lo grupal, esto que tú dices de “el amor por la institución y el compromiso con la tarea”, creo que nosotros a lo largo de la carrera también fuimos como desarrollando en los estudiantes una visión más global, no solo pensar en lo que ocurre dentro del aula de música, siempre se le ha puesto el eje a pensar globalmente la problemática educativa, a pensar en lo institucional... a pensar que el profesor de arte no es solo un maestro de esos 30 alumnos, y eso fue llevando a que muchos egresados nuestros se han transformado en directivos de instituciones. Nosotros tenemos un alto número de egresados que tienen cargos, o cargos importantes o cargos menores, en otras instituciones, y en otras provincias también, eh, digamos que, de algún modo, sienten que pueden hacer algo más allá de la sala de aula. Entiendes, ¿no? como que, me parece... esto lo relaciono un poco con lo de FLADEM, me parece que es un modo de hacer llegar la ideología a más cantidad de lugares. [...] Entonces, yo creo que la única manera de que los principios de FLADEM puedan entrar en las instituciones, es que las instituciones tomen la decisión política de que eso ocurra. No es suficiente que algunos profesores aislados... Hay que ser institucional. Por eso en la EMPA ocurrió esto, porque la institución tomó la decisión de incorporar eso, y sostenerlo, y defenderlo. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

A concepção de formação da EMPA está, pois, fundada no respeito à individualidade dos alunos, na construção coletiva, na valorização das experiências práticas e na avaliação, que contempla cada etapa dos processos pessoais e institucionais. A proposta compreende os princípios do paradigma “personalista”, porquanto há uma preocupação com o desenvolvimento do professor como pessoa e os conteúdos são abordados em função de atender as necessidades estudantis. Essa proposição apresenta, também, aspectos da dimensão “problemático”, do paradigma “baseado na pesquisa”, por extrapolar os muros das escolas e considerar os

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocentePrincipios>. Acesso em: 24/07/2019.

contextos. Ao mesmo tempo, ela afasta-se do paradigma “tradicional-artesanal”, em que a hierarquia professor-aluno está muito arraigada. Em geral, faz-se presente nas instituições tradicionais de ensino de música (ZEICHNER, 1983).

8.1 Os *Profesorados en Música* da EMPA

A *Escuela de Música Popular de Avellaneda* oferece dois *Profesorados en Música* – um com *orientación en Educación Musical* e outro em *Instrumento/Canto en Música Popular*, autorizados pelas resoluções nº 855/11 e nº 13.234/99, respectivamente. Os professores Edith e Emilio opinaram sobre os cursos:

Nuestra institución tiene hoy en día, dos profesorados: el profesorado en Instrumentos de Música Popular que es el más nuevo en nuestra institución, hace 8 años que se implementó y el Profesorado de Educación Musical que hace 29 años que se implementa, bajo diferentes nombres de acuerdo a la Ley y las resoluciones vigentes, pero siempre con una misma idea. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

La carrera de profesor de música, de instrumento, es una carrera nueva que fue elaborada, el Plan de estudio fue elaborado desde la escuela: se elevó al Ministerio y el Ministerio después hizo su adecuación. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

A duração desses cursos é de quatro anos e os requisitos para acesso são: ter idade mínima de 17 anos, o ensino secundário completo e a *Formación Básica en Música* (FOBA) completa (ou ter sido aprovado no nível II e ter pendentes apenas as avaliações finais do nível III). É requerido, ainda, que o candidato seja considerado apto vocalmente¹¹⁷. A professora Edith explicou sobre o processo de admissão:

El ingreso en la escuela es todo un proceso. Además para llegar a la carrera de educación musical hay que pasar por una formación básica. Y para ingresar en la escuela, ya sea en el profesorado o a la formación básica hay todo un proceso que, como tenemos muchísimos alumnos, es bastante largo, bastante arduo, pero es gratuito para todo mundo. Todos pueden ingresar, pero hay que cumplir una serie de requisitos, de charlas de ingreso, eh, una serie de requisitos, hay que tener plan, hay que tener estudios secundarios,

¹¹⁷ A saúde vocal dos alunos é observada por especialistas de Canto e Fonoaudiologia por meio de um teste diagnóstico de aptidão vocal. Será considerado apto o aluno que não possuir nenhuma patologia na voz falada e que cante com comodidade em um contexto harmônico com acompanhamento. Aqueles que tiverem problemas serão devidamente encaminhados para tratamento. Os professores do *Ciclo de Formación Básica* são orientados a informar à direção da escola os possíveis problemas vocais detectados em seus alunos, para que o problema seja solucionado antes do ingresso na carreira docente.

Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocentePlanEstudio>. Acesso em: 24/07/2019.

porque esta es una carrera terciaria y hay que hacer una prueba de nivelación, tanto en el lenguaje musical como en el instrumento. La prueba de nivelación no es excluyente. Todos ingresan. Sí, siempre cuando cumplan con todas las instancias. El no cumplir con alguna de las instancias del ingreso, ya sea, hay cuatro charlas, todas las cuestiones de papeles, revisión médica... bueno, si no se cumple una de esas instancias, entonces queda fuera pero si cumple con todas las instancias aunque no tenga ninguna formación previa en música puede ingresar y acá nos preparamos, porque además, te quería decir que la formación básica por plan de estudios tiene tres niveles, pero la Escuela de Música hizo una adecuación para poder recibir aquellos alumnos que no tenían ninguna formación. Y se hizo como un nivel anterior al nivel 1, que es el nivel preparatorio. El nivel preparatorio es para aquellos alumnos que no tienen ningún tipo de conocimiento. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Desse modo, a EMPA, como instituição pública e gratuita, oferece a formação musical básica e superior, democratizando o acesso à educação musical. O *Curso de Formación Básica* tem como finalidade preparar os alunos para os cursos de graduação, assim como oferecer aos estudantes dos cursos superiores um campo experimental, onde possam desenvolverem práticas profissionais como assistentes dos professores ou realizarem estágios. O Quadro 33 expõe as disciplinas com as horas semanais e anuais do currículo de formação básica, cujo tempo total para o curso de Instrumento é 960 horas/relógio e o de Canto, 1.280 horas/relógio.

Quadro 33 – Currículo do Curso de Formación Básica da EMPA

Curso de Formación Básica (EMPA)	h/r (sem.)	h/r (ano)	Instrumento Música Popular	Canto Música Popular
<i>Instrumento I</i>	2	64	OBR	X
<i>Instrumento II</i>	2	64	OBR	X
<i>Instrumento III</i>	2	64	OBR	X
<i>Canto I</i>	2	64	X	OBR
<i>Canto II</i>	2	64	X	OBR
<i>Canto III</i>	2	64	X	OBR
<i>Lenguaje Musical I</i>	4	128	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical II</i>	4	128	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical III</i>	4	128	OBR	OBR
<i>Práctica Coral</i>	2	64	OBR	OBR
<i>Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental I</i>	2	64	OBR	OBR
<i>Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental II</i>	2	64	OBR	OBR
<i>Apreciación Musical</i>	2	64	OBR	OBR
<i>Apreciación del Lenguaje del Jazz</i>	1	32	OBR	OBR
<i>Apreciación del Lenguaje del Tango</i>	1	32	OBR	OBR
<i>Apreciación del Lenguaje del Folclore</i>	1	32	OBR	OBR
<i>Instrumento Armónico</i>	1	32	OBR	OBR (piano)
<i>Repertorio I</i>	1	32	X	OBR
<i>Repertorio II</i>	1	32	X	OBR
<i>Foniatría</i>	2	64	X	OBR
<i>Taller de Trabajo Corporal</i>	2	64	X	OBR
<i>Dicción Portuguesa</i>	2	64	X	OBR
<i>Dicción Inglesa</i>	2	64	X	OBR
Carga horária total			960	1.280

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se observa, o curso compõe-se de disciplinas práticas e teóricas cujos conteúdos são, em geral, os tradicionalmente desenvolvidos na área de música. Entretanto, nos programas, vê-se que a música popular compõe a base do repertório, mesmo que haja conteúdos relativos à música erudita. Em *Lenguaje Musical*, há referência ao repertório popular “*Leer y analizar bases y temas emparentados directamente con diversos géneros populares, tanto argentinos como internacionales (candombe, afrobrasileños, choros, salsa, folclore argentino)*”¹¹⁸ e um aprofundamento na parte harmônica no nível III, fundamental para a *performance* da música popular.

A apreciação musical é tratada em uma disciplina que abarca a produção musical europeia, desde a música medieval até a contemporânea, e inclui a latino-americana, mas há três módulos específicos destinados aos gêneros jazz, tango e folclore, preparando os estudantes para sua futura escolha no nível superior.

A *Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental* e a *Práctica Coral* visam ao trabalho com a prática musical em grupo e abordam repertório variado com ênfase no popular. *Instrumento armónico – guitarra* ou *piano* foca no desenvolvimento da parte harmônica com cifras e repertório de jazz, folclore e tango. Para a área de Canto, há disciplinas exclusivas como *Repertorio e Práctica* (que também trabalham com os três gêneros citados) e as que vão tratar da dicção e emissão vocal.

O currículo consegue abarcar toda a parte teórica musical básica, ao preparar o aluno para a continuidade dos estudos na graduação. Destacam-se as estratégias de trabalhos em grupo, as atividades práticas, o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico e a abertura para a diversidade da produção musical. A avaliação é processual e inclui, além dos conteúdos, a participação dos alunos, a pontualidade, a assiduidade e o estudo diário.

No *site* da EMPA, encontram-se informações sobre a metodologia de trabalho, da qual transparece a concepção de formação musical:

Con la premisa de que el aprendizaje se construye a partir de la práctica cotidiana con el lenguaje musical principalmente a través del instrumento, la interacción con otros y el desarrollo del aspecto creativo, se plantea como perfil de la tarea que el estudiante tenga un papel primordialmente activo, y sus acciones y/o experiencias estén acordes con lo que resulte significativo

¹¹⁸ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=lenguajeMusical>. Acesso em: 24/07/2019.

*para sus expectativas y necesidades en función de los objetivos institucionales [...].*¹¹⁹

Desde 1999, os professores começaram a refletir sobre a prática docente, individual ou coletivamente, sob a supervisão das chefias, com o objetivo de registrar como se desenvolve o trabalho em aula. “*El resultado de confrontar y debatir las diversas metodologías, permite enriquecer y amalgamar aún más el trabajo del Área en su conjunto*”¹²⁰. O professor Eleno contou-me um pouco sobre a construção dessa identidade institucional:

Eleno: Este corpus ideológico que logramos consolidar, y que, creo que todavía, a pesar de que yo ya no estoy, se mantiene. Ha permitido que cuando venían profesores con otras cabezas u otras ideologías, o se sumaran al proyecto o decidieran irse. Digamos que cuando había alguien que desentonaba, se notaba, y ya la persona... tenía que irse. Yo creo que eso fue importante sostenerlo nosotros, ¿no?

G: Yo sentí en todas las personas de EMPA, un vínculo muy fuerte con la institución.

Eleno: Bueno, eso está, es a propósito, hay una intención de que eso sea así, eso está creado a propósito. No es una casualidad, se trabajó para que eso fuese así. [...] Hay algunos estudiantes de la EMPA que creen que en todas las demás instituciones pasa lo mismo que ahí. No llegan a valorar las cosas que acontecen ahí, creen que eso es natural, que, como siempre vino existiendo, entonces muchos no se dan cuenta, muchos estudiantes nuestros se daban cuenta de lo que habían vivido en la EMPA cuando al ir a trabajar a las escuelas se encontraban con colegas que se habían formado en otros lugares y les contaban, y “ah, entonces en todos los lugares no era igual”. Yo creo que también ocurre eso, los estudiantes lo toman como normal, como natural...

G: Una alumna me dijo que estudió unos meses en otra institución, después fue para EMPA, y dijo “no, yo quiero quedarme acá”, porque sintió la diferencia, “acá hacen música en los corredores, hay música”, “está viva la música”.

Eleno: Si, también ha ocurrido que hay personas que han venido de otras instituciones por lo que les contaban, o sea, por recomendación de exalumnos, ¿no? (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

O relato da professora Eloise exemplifica como se estabelecem os vínculos entre docentes e discentes, quando respondeu à pergunta sobre o que, para ela, é o diferencial dos cursos da EMPA:

Yo creo que en particular es la relación vincular. Se da algo muy especial en mí espacio de la práctica que, cómo yo soy profesora del lenguaje musical de los primeros años, me pasa que la mayoría de las veces me vuelvo a

¹¹⁹ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formBasicaMetodologia>. Acesso em: 24/07/2019.

¹²⁰ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formBasicaMetodologia>. Acesso em: 24/07/2019.

encontrar a los alumnos cuando ya se están por recibir y la cuestión vincular facilita mucho que ellos se tengan mucha confianza conmigo. Se da como la situación de bastante intimidad en aula dónde podemos hablar bastante transparentemente y sabiendo que lo que se habla queda dentro del aula con lo cual ellos hacen un poco una catarsis de cosas que los fueron frustrando durante la carrera o cosas que ahora se encuentren que tienen que saber y sienten que no saben. Bueno, entonces, resulta para mí lo más enriquecedor del curso son esas charlas semanales que tenemos. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

O professor Edgar falou um pouco do impacto da estrutura curricular dos dois *profesorados* sobre a relação que se estabelece entre os alunos:

Yo que trabajo en los dos profesorados, el Profesorado de Educación Musical... está armado de una forma tal que los grupos van cursando juntos y ya una relación, inclusive, entre los diferentes años. El Profesorado de Instrumentos, por su estructura, están más dispersos, entonces hay mayor cantidad de Cátedras y los alumnos se cruzan algunos, y es más difícil lograr una identidad grupal. La identidad grupal del profesorado de Educación Musical, el cual tengo el orgullo de ser egresado, es muy fuerte. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Os dois cursos compartilham, na prática, da mesma concepção de formação, como se vê na citação:

A partir del año 1996, y en el marco de la Transformación Educativa, se han oficializado aspectos curriculares que venían implementándose desde hace muchos años: Concepto de Espacio en reemplazo de Asignatura, Evaluación de Proceso y Acreditación, en lugar de calificación parcial y examen final, y en este contexto se estructuran los nuevos nombres de Espacios que exceden a las nomenclaturas del Plan de Estudios, y que van perfilando el nuevo Plan a proponer en su momento como currícula institucional.¹²¹

Com fundamento no conceito de *Espacio Curricular*, abre-se a possibilidade de estruturar o trabalho a partir das necessidades dos alunos, visando a uma formação mais significativa que considera o futuro docente, a princípio, como pessoa, depois como educador e, por fim, como professor de música.

Vamos creando conciencia institucional e individual del concepto de Espacio Curricular, más amplio y más flexible, en el cual conviven: el encuentro de profesor o profesores y grupo o grupos de alumnos en un horario semanal determinado, con otras instancias tales como: acciones de los propios estudiantes por sí mismos, tareas específicas dentro o fuera de la institución, eventos con participación multigrupal (conferencias, talleres, paneles, investigaciones) que forman parte integrante de la tarea curricular de la carrera. Asimismo, a través de las reuniones de profesores, se establecen

¹²¹ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocenteMetodologia>. Acesso em: 24/07/2019.

*contenidos sobre todo procedimentales que son compartidos por distintos espacios, los cuales en la tarea específica integran sus haceres y sus saberes.*¹²²

O projeto pedagógico do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical* é o mesmo documento publicado pela *Dirección de Educación Artística* da Província de Buenos Aires, denominado *Profesorados de Educación Artística: Diseño Curricular – Profesorado de Música (Orientación en Educación Musical)* (BUENOS AIRES, 2011). Para o *Profesorado en Instrumento/Canto en Música Popular*, há apenas o *Plan de Estudio*, do qual constam as unidades curriculares distribuídas por anos. No site da EMPA encontram-se o *Régimen Académico Institucional*, o *Reglamento de Convivencia* e na aba destinada a cada curso há informações sobre os princípios institucionais, a metodologia, as estruturas curriculares, os docentes e os horários das aulas.

A análise das estruturas curriculares dos *Profesorados* da EMPA traz uma comparação entre as duas propostas – *Educación Musical* e *Instrumento/Canto en Música Popular*, mostrando os conteúdos comuns aos dois cursos (Quadro 34).

Os *Planes de Estudios* com a carga horária e campo de formação de cada unidade curricular dos cursos estão detalhados, respectivamente, no APÊNDICE 13 e no tópico 7.2 desta tese. Percebe-se que a identificação das unidades curriculares e dos campos de formação dos dois *profesorados* são denominados de maneiras diferentes. De acordo com o que foi exposto anteriormente, os campos de formação na EMPA são tratados como espaços curriculares. Sendo assim, o *Campo de Formación Específica* equivale ao *Espacio de la orientación*, o *Campo de Formación en la Práctica*, ao *Espacio de la Práctica Docente*, e o *Campo de Formación General* corresponde aos *Espacios de la Fundamentación Pedagógica* e de *la Especialización por niveles*.

¹²² Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocenteMetodologia>. Acesso em: 24/07/2019.

Quadro 34 – Unidades curriculares comuns aos Profesorados en Música da EMPA

UNIDADES CURRICULARES	CAMPO / ESPACIO DE FORMACIÓN	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Instrumento Canto
<i>Perspectiva Filosófico-pedagógica-didáctica</i>	<i>Espacio de la Fundamentación Pedagógica</i>	64		X
<i>Didáctica General</i>	CFG	64	X	
<i>Perspectiva político-institucional</i>	<i>Espacio de la Fundamentación Pedagógica</i>	64		X
<i>Política Educativa</i>	CFG	64	X	
<i>Perspectiva Socio-política</i>	<i>Espacio de la Fundamentación Pedagógica</i>	64		X
<i>Historia Social General</i>	CFG	64	X	
<i>Psicología y cultura en la Educación</i>	<i>Espacio de la Especialización por niveles</i>	64		X
<i>Psicología y cultura en la niñez</i>	<i>Espacio de la Especialización por niveles</i>	64		X
<i>Psicología y cultura en la juventud y adultez</i>	<i>Espacio de la Especialización por niveles</i>	64		X
<i>Psicología de la Educación I</i>	CFG	64	X	
<i>Psicología de la Educación II</i>	CFG	64	X	
<i>Elementos técnicos de la Música I</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	128		X
<i>Elementos técnicos de la Música II</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	128		X
<i>Elementos técnicos de la Música III</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	128		X
<i>Elementos técnicos de la Música IV</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	128		X
<i>Lenguaje Musical I</i>	CFE	128	X	
<i>Lenguaje Musical II</i>	CFE	128	X	
<i>Lenguaje Musical III</i>	CFE	128	X	
<i>Lenguaje Musical IV</i>	CFE	128	X	
<i>Historia de la Música I</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	64		X
<i>Historia de la Música II</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	64		X
<i>Historia de la Música III</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	64		X
<i>Historia de la Música I</i>	CFE	64	X	
<i>Historia de la Música II</i>	CFE	64	X	
<i>Historia de la Música III</i>	CFE	64	X	
<i>Medios electroacústicos</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	64		X
<i>Informática y medios electroacústicos</i>	CFE	64	X	
<i>Taller de Trabajo Corporal</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	64		X
<i>Trabajo Corporal I</i>	CFE	64	X	
<i>Instrumento armónico I</i>	<i>Espacio de la orientación</i>	32		X
<i>Instrumento armónico I</i>	CFE	32	X	
<i>Espacio de la Práctica Docente I</i>	<i>Espacio de la Práctica Docente</i>	64		X
<i>Espacio de la Práctica Docente II</i>	<i>Espacio de la Práctica Docente</i>	64		X
<i>Espacio de la Práctica Docente III</i>	<i>Espacio de la Práctica Docente</i>	64		X
<i>Espacio de la Práctica Docente IV</i>	<i>Espacio de la Práctica Docente</i>	64		X
<i>Práctica Docente I</i>	CFP	96	X	
<i>Práctica Docente II</i>	CFP	96	X	
<i>Práctica Docente III</i>	CFP	128	X	
<i>Práctica Docente IV</i>	CFP	128	X	

Fonte: Elaborado pela autora.

No campo geral, incluem-se a didática (64 horas/relógio), aspectos socioeducacionais (64 horas/relógio), sociopolíticos (64 horas/relógio) e históricos (64

horas/relógio), além da psicologia educacional, que no curso de *Educación Musical* tem 128 horas/relógio, e, em *Instrumento/Canto*, têm-se 192 horas/relógio e ainda há a divisão dos módulos referentes à infância e adolescência.

No campo específico, há conteúdos relacionados à linguagem musical (512 horas/relógio), à história da música (192 horas/relógio), à tecnologia (64 horas/relógio), ao trabalho corporal (64 horas/relógio), e à prática instrumental (32 horas/relógio).

O campo da prática é contemplado com 256 horas/relógio no curso de *Instrumento/Canto* e 448 horas/relógio em *Educación Musical*, comprovando-se a ênfase dada ao estágio na formação do professor que vai trabalhar, de preferência, na escola básica. Não foi possível analisar os conteúdos dos programas das disciplinas comuns aos dois cursos, pois eu não tive acesso aos que concernem ao *Profesorado de Instrumento/Canto*. Quanto aos da *Educación Musical*, serão tratados na próxima seção da tese.

Algumas diferenças entre os cursos foram descritas pela professora Eloise, como, por exemplo, o fato de todas as unidades curriculares estarem articuladas na *Educación Musical* e de não haver trânsito dos alunos entre os dois *profesorados*: “*son bien separados un profesorado del otro*”¹²³. Referida docente também disse sobre os conhecimentos privilegiados no *Profesorado en Instrumento/Canto* que difere do curso de *Educación Musical*.

Eloise: Los conocimientos privilegiados tienen que ver cómo te decía, con el manejo del instrumento. O sea yo les pido a los estudiantes cuando empiezan la práctica tres, que es cuando empiezan a explicar en las aulas, que empiezan a repasar todo el material que vieron hace años, cuando empezaron a estudiar, o sea, en el instrumento no puede haber fallas. Tienen que manejar muy bien ese material. Y por otro lado los conocimientos privilegiados son todos los que están relacionados con el lenguaje musical y específicamente desde el punto de vista del entrenamiento auditivo, más que desde el punto de vista de los contenidos.

G: Y en el Profesorado en Educación Musical también ¿se pasa la misma cosa o no?

Eloise: No, no. El otro profesorado está perfectamente orientado a las clases con niños, digamos. Entonces, ellos tienen o en las escuelas en el sistema público, bueno, esta también es una escuela pública, pero es en la primaria, secundaria, está específicamente trabajando eso. En cambio nuestro profesorado es más un híbrido que tiene un poco de mezcla de todo. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

¹²³ Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018.

Fica nítida a ênfase de um curso para a *performance* musical e a do outro para a docência, o que poderá ser visualizado na análise por campos de formação, a seguir. A Tabela 5 traz as cargas horárias em horas/relógio e porcentagem e a carga horária total dos dois *profesorados*. Foi adotada a classificação por campos de formação, guardada a equivalência entre estes e os espaços curriculares.

Tabela 5 – Resumo da carga horária por campos de formação, em horas/relógio e porcentagem, e carga horária total dos *Profesorados en Música* da EMPA

CURSOS – EMPA	Campo de Formación General		Campo de Formación Específica		Campo de Formación en la Práctica		TOTAL (h/r)
	(h/r)	%	(h/r)	%	(h/r)	%	
<i>Instrumento/Canto en Música Popular</i>	640	22,72%	1.920	68,18%	256	9,10%	2.816
<i>Educación Musical</i>	672	22,10%	1.664	54,74%	448	14,74%	3.040*

* Carga horária total computando as 256 h/r do *Espacio de Definición Institucional*, que ocupa 8,42%.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo como base as porcentagens dos campos de formação, previstas nos *Lineamientos Curriculares Nacionales*, o *Profesorado en Instrumento/Canto* não atinge os 25% mínimos do *Campo de Formación General*, ultrapassa oito pontos percentuais no *Campo de Formación Específica* e não alcança o mínimo de 15% no *Campo de Formación en la Práctica*. Mais uma vez, encontra-se uma tendência a se valorizar mais a área de conhecimentos específicos de música e menos a pedagógica, como se confirma no relato de uma professora.

En ningún momento de la carrera se deja de lado el estudio del instrumento, al contrario, tienen una gran carga horaria de estudio de su instrumento. Pero, también, paralelamente, el título los habilita igual que el otro profesorado, como para ser profesores de la educación musical. Con lo cual se vuelve más compleja la tarea, porque a la vez que ellos tienen que practicar como profesores de instrumento, tienen que practicar como profesores de lenguaje musical y están, además, habilitados a trabajar en escuelas, jardines de infante, etc. Es imposible cubrir todos los aspectos. Entonces, nosotros estamos haciendo foco en la parte de instrumento y en la parte de lenguaje musical y a su vez en las horas en que nos sentamos a conversar con los estudiantes ellos traen sus problemáticas de sus propios trabajos en el sistema – jardín de infante, primaria, talleres, etc., y agregamos, digamos, al análisis que hacemos de lo más formal, agregamos todo que lo que ellos puedan traer como lo emergente, ya que el título es complejo y los habilita a un montón de posibilidades. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

O depoimento mostra o desafio de se habilitar um professor para trabalhar na área de instrumento e de educação musical escolar em um só curso. O tempo é insuficiente para que se consiga um equilíbrio entre o estudo do instrumento, a preparação para a docência do próprio instrumento e ainda para espaços escolares. Apesar de a EMPA ter uma metodologia diferenciada e contemplar a música popular, normalmente subestimada por instituições de ensino superior, a ênfase na *performance* predomina no *Profesorado en Instrumento/Canto*, transparecendo o *habitus conservatorial* que acaba por sustentar “uma forte classificação (fronteira) entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos (estando os primeiros – dominantes – sempre em posição hierarquicamente superior em relação aos segundos – dominados)” (PEREIRA, 2013, p. 150).

Nota-se que esse descompasso não acontece no curso de *Educación Musical* em que o *Campo de Formación General* está a menos de três pontos percentuais abaixo do previsto, assim como o *Campo de Formación en la Práctica* não atinge os 15% mínimos, mas cuja defasagem justifica-se com a incorporação das 256 horas/relógio destinadas ao EDI (*Espacio de Definición Institucional*) que correspondem a 8,42% da carga horária total do curso. Isso implica em uma redistribuição das porcentagens dos três campos de formação.

Como a oferta do EDI varia periodicamente, de acordo com as demandas levantadas nas reuniões de avaliação, existe uma mobilidade entre os campos de formação nos quais se encontram suas unidades curriculares. Assim, pode-se considerar que o *Profesorado en Educación Musical* atende as porcentagens estipuladas pelos LCN, lembrando que essa estrutura curricular é a que foi aprovada pelas instâncias superiores de Buenos Aires, sendo o padrão a ser adotado em todos os *Profesorados en Música* da província.

As distinções entre os dois cursos refletem na maneira de realização dos estágios. No *Profesorado en Instrumento/Canto*, os alunos acompanham as aulas de *Lenguaje Musical* e de *Instrumento*, dentro da EMPA, a partir do terceiro ano. Em geral, eles fazem três observações e duas práticas, uma delas supervisionada. No quarto ano, o processo é semelhante, mas o estágio é feito nas aulas do gênero escolhido (jazz, folclore ou tango). Há possibilidade de serem feitas residências pedagógicas, com duração de dois meses, em algum outro espaço da escola como,

por exemplo, em *Práctica de Conjunto*.¹²⁴ O foco do estágio são as estratégias pedagógicas voltadas para o ensino de conteúdos teóricos de música ou de prática instrumental/vocal, em escolas ou conservatórios de música. O estágio do *Profesorado en Educación Musical*¹²⁵ ocorre nas escolas de educação básica, sendo que a EMPA mantém convênios com várias escolas, de preferência, onde não há professores de música, para beneficiar a comunidade escolar. “*En todos los casos el proyecto prevé la integración de los practicantes al Proyecto Institucional, cuyo profundo conocimiento forma parte de la formación y la práctica pedagógica*”.¹²⁶

Tais diferenças entre os dois cursos de formação de professores de música confirmam o que está exposto no projeto pedagógico do *Profesorado en Educación Musical*:

Fundamentalmente han sido dos las grandes tradiciones que se han convertido en referentes de la formación docente superior de música: los profesorados abocados principalmente a la formación en los diferentes roles de la producción musical (compositores, instrumentistas, cantantes, directores); y los profesorados en educación musical, vinculados a la formación en la enseñanza de la música para los contextos educativos obligatorios (BUENOS AIRES, 2011, p. 17).

Um aspecto comum aos dois cursos refere-se aos formatos das unidades curriculares. O formato oficina (*taller*) é adotado para todos os conteúdos, configurando-se em uma abordagem teórico-prática que requer uma participação ativa dos alunos. Nesses contextos, a relação professor-aluno é mais próxima e, em geral, vale-se mais das experiências individuais dos estudantes, notando-se características do paradigma “personalista” (ZEICHENER, 1983).

Há três modalidades para se cursar as disciplinas – regime presencial, regime semipresencial e regime livre – que são regulamentadas. Trazem certa flexibilidade ao currículo, permitindo que os alunos façam as escolhas que melhor lhes convierem. Quanto à avaliação, cada cátedra tem liberdade para estabelecer o regime e os instrumentos que utilizará para validar o que foi aprendido pelos alunos. A avaliação final pode acontecer com provas finais ou promoção direta (sem prova final). O detalhamento dos critérios de avaliação está descrito no Regimento Acadêmico e o estudante é avaliado de duas maneiras, conforme descrito:

¹²⁴ Informações obtidas na entrevista com a Professora Eloise, realizada no dia 21/06/2018.

¹²⁵ O estágio do *Profesorado en Educación Musical* será detalhado na próxima seção desta tese.

¹²⁶ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocenteConvencios>. Acesso em: 24/07/2019.

Es por esto que a partir del año 1998 implementamos en forma global la nueva nomenclatura a través de la cual por un lado se registra la evaluación del proceso (individual y grupal en cada espacio) y por otro la Acreditación. Se han establecido las pautas de acreditación de todos los espacios curriculares [...] y se encuentra en proceso de elaboración una grilla general para la evaluación del proceso de cada estudiante en todos los espacios.¹²⁷

A citação traz um exemplo de pauta para avaliação da atuação discente nos espaços de fundamentação e prática docente:

PRIMER AÑO

Analizar una situación pedagógica. Arribar a conclusiones. Describir una situación pedagógica. Registro. Sintetizar, tomando lo importante de la observación. Elaborar un informe crítico. Iniciar la conceptualización de situaciones o fenómenos a partir de las notas esenciales. Concientizar la importancia de la observación. Integrar la observación de la realidad a la reflexión. Elaborar correctamente un trabajo monográfico. Formular hipótesis propias.

SEGUNDO AÑO

Comprender, definir la terminología básica. Analizar, describir, comparar, elaborar conclusiones e informe crítico sobre distintos diseños curriculares. Elaborar una propuesta curricular. Secuenciar. Fundamentar. Idear procesos didácticos de distinta duración y contexto. Conceptualizar a partir de notas esenciales. Fundamentar la formulación de sus propias hipótesis explicativas del fenómeno de la educación. Integración de saberes provenientes de diferentes fuentes y áreas del conocimiento. Resolución de situaciones problemáticas utilizando distintas formas de razonamiento y explicaciones provisionarias. Discriminar diversas fuentes teóricas. Fundamentar la importancia de la integración grupal. Fundamentar la importancia de la integración teoría-práctica.

TERCER AÑO

Transferir los saberes de distintas áreas a la situación de práctica. Organizar secuencias de actividades. Formular consignas claras de trabajo en el aula. Elaborar secuencias de consignas. Incorporar emergentes, imaginar alternativas, modificar a partir de la evaluación inmediata. Apropiarse de y Seleccionar técnicas y recursos didácticos. Apropiarse de y Seleccionar técnicas y recursos de evaluación. Transferir a la práctica la elaboración teórica. Reflexionar y analizar teóricamente sobre la práctica.¹²⁸

Os diversos parâmetros apontados abarcam a observação, a análise crítica, a escrita acadêmica, a elaboração de proposta didática, a relação teoria e prática, a reflexão sobre a ação e o desenvolvimento da autonomia, demonstrando a amplitude do processo de avaliação do aluno durante sua formação docente. Denota-se a presença de perspectivas do paradigma “baseado na pesquisa”, o qual Zeichner (1983) caracteriza pela postura ativa e crítica dos sujeitos.

¹²⁷ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocenteMetodologia>. Acesso em: 24/07/2019.

¹²⁸ Disponível em: Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=formDocentePautas>. Acesso em: 24/07/2019.

A *Escuela de Música Popular de Avellaneda* também tem promovido diversas ações, dentre as quais se destacam:

- *Talleres de producción artística;*
- *Participación en proyectos de extensión: grupos de teatro, de danza, de música, coros, realización de muestras;*
- *Articulaciones con otras instituciones de arte para asistir a exposiciones, espectáculos y ensayos;*
- *Experiencias educativas con la comunidad;*
- *Asistencia a seminarios, encuentros, charlas, congresos, entre otras alternativas;*
- *La redefinición del sentido de la formación artístico-profesional y la valoración del músico popular articulada con los contextos socio-culturales y productivos a nivel regional, local, nacional e internacional;*
- *El posicionamiento docente en la comunidad, en el campo de la disciplina específica y en el sistema educativo;*
- *La recuperación del sentido de la docencia de arte en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas.*¹²⁹

A seguir, apresentarei uma análise mais aprofundada da proposta pedagógica do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical*, conforme foi previsto neste estudo.

8.2 O Profesorado en Música con orientación en Educación Musical da EMPA

O projeto pedagógico do *Profesorado en Educación Musical* da EMPA consta do Anexo Único da *Resolución n° 855*, de 2011, da *Dirección de Educación Artística* da Província de Buenos Aires. Esse documento está organizado em seis seções: marco geral, introdução à disciplina, estrutura curricular, conteúdos mínimos, pré-requisitos e bibliografia orientadora. O projeto – considerado como os *Nuevos Diseños Curriculares* – está fundamentado na *Ley n° 26.206/06*, nos LCN/2007 e na *Ley de Educación Provincial n° 13.688/07*, e foi construído a partir de “*un proceso de consultas a docentes, egresados, equipos directivos y alumnos de las instituciones que dictan estas carreras*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 5).

O *Profesorado en Educación Musical* da EMPA existe há 30 anos. Até chegar a adotar o *Diseño Curricular* de 2011 (ANEXO 3), passou por um longo processo. O professor Eleno salientou que, devido à tradição da EMPA na formação de instrumentistas de música popular, houve muita resistência na implantação dos

¹²⁹ Disponível em: <http://www.empa.edu.ar/index.php?seccion=RAI>. Acesso em: 24/07/2019.

profesorados. Entretanto, a direção da escola conseguiu, mais que modificar um pouco as práticas pedagógicas do curso de instrumentista, colocar o curso de formação docente em funcionamento. Com a entrada de professores que comungavam da mesma ideologia, estruturou-se uma equipe sólida que “*pensaba al grupo como una instancia de aprendizaje fuerte*”. Essa maneira de pensar e agir tem sido transmitida aos alunos, pois cada nova turma torna-se um grupo unido durante os quatro anos: “*hay mucho trabajo grupal, hay mucho trabajo de interacción, los estudiantes se conocen todos entre sí, de hecho las distintas cohortes que hemos tenido siguen siendo grupos en sí mismos, siguen manteniendo un vínculo afectivo muy, muy fuerte*”¹³⁰. E ainda, segundo esse mesmo professor:

Nosotros en la Escuela de Música Popular, cuando comenzó la carrera de formación docente en el año 89, bueno, tuvimos la suerte de llegar nosotros, “nosotros”, yo y otras personas, yo traté de formar un equipo de personas que pensáramos similar, ya hace 29 años, ¿no? tratando de poner en práctica en la institución algunas cuestiones que ya algunos veníamos trabajando en otras instituciones, sobre todo de educación por el arte o de arte educación, eh, pensando focalizar la formación en las personas, en sus necesidades, en la atención al trabajo como un emergente, o sea, pensando que los docentes como cualquier estudiante, son personas que vienen sabiendo muchas cosas de la vida, de la música y de la educación y que entonces es necesario aprovechar eso, que se aprende sobre la base de los saberes previos, todo lo que la teoría dice pero luego la práctica pareciera desconocer. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

Segundo o professor Emilio, concepções e experiências de formação docente da EMPA foram assimiladas na nova estrutura curricular adotada pela província de Buenos Aires:

La reformulación se fue dando en el tiempo, como te digo, la Ley del 2006, la Ley de Educación Nacional, que repercutió también en que tenemos una Ley de Educación Provincial a partir del 2006/2007, que se puso a revisar la formación docente. Si bien cómo te digo, este profesorado siempre ya tenía cosas como de avanzada, de visionario, lo que dicen hoy los diseños curriculares ya lo hacía este profesorado 10 o 15 años antes de que estuviera la Ley; de hecho tuvo mucho que ver esta carrera y sus alumnos y sus docentes en la formulación de la ley vigente. Es la 855 del 2011, donde muchas de las cosas que se venían haciendo como esto de las parejas pedagógicas ahora lo dice ahí. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

A formação do professor de arte/música é pensada como uma articulação de duas instâncias – o conhecimento da linguagem artística e as questões relativas ao

¹³⁰ Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018.

ensino – sem disputa pelo predomínio de uma delas e acreditando que “*en el aprendizaje de lo artístico no sólo se construye conocimiento en un lenguaje, se aprenden también los modos de enseñarlo*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 7).

Es fundamental que el profesor de arte cuente con una formación amplia, que le permita conocer diversos enfoques no sólo sobre el arte sino también sobre el contexto social e histórico [...]. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, deberá desarrollar la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos considerando diversidad de contextos y las características de los sujetos destinatarios de la educación (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) (BUENOS AIRES, 2011, p. 8).

A concepção de arte que sustenta a proposta crítica a divisão hierárquica entre cultura alta e cultura popular, advinda da Europa no século XVII, impregnada em livros e programas escolares, que ainda se “*encuentran fuertemente influenciados por una lógica en la que el arte en América, África y Asia es un capítulo menor, posterior o derivado del eje europeo*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 2). Contrapondo-se à ideia de que a “*arte es fundamentalmente un medio para expresar sentimientos*” (p. 2), o *Diseño Curricular* concebe a arte como linguagem, como um campo de conhecimento específico e como uma produção social. Assim, “*se sostiene que tanto la percepción como la producción estética deben abordarse desde una aproximación a los recursos poéticos, considerando los rasgos culturales y estéticos del mundo contemporáneo en su vinculación con cada grupo social*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 4).

A música é, por conseguinte, considerada uma linguagem, um saber que pode ser ensinado e aprendido e que, apesar de seu alto grau de abstração, mantém relações estritas com dimensões históricas e sociais. “*Partimos entonces del reconocimiento de una dimensión poética de la música, en estrecha vinculación con una dimensión social e histórica*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 14).

A partir da concepção de que é inerente à música um caráter interpretativo – “*el sujeto que produce o escucha, que interactúa con la música, es un sujeto activo e histórico, que está inserto dentro de una determinada visión del mundo propia de una época y una cultura*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 14) – propõe-se a interpretação como categoria central do ensino de música¹³¹. A ideia é romper com as concepções dos

¹³¹ *Este diseño curricular propone recoger los aportes mencionados, jerarquizando el término y reconociendo que todo acto musical (y artístico) supone una interpretación del entorno, de los materiales disponibles, de las organizaciones simbólicas posibles de ese material, de las condiciones de producción que se requieren para llevar lo imaginado a la práctica, y de los grados de adecuación*

séculos XVIII e XIX, nas quais havia uma hierarquia entre os sujeitos que se relacionam com a música – divisão músico/audiência e compositor/intérprete –, além de vincular-se às ideologias do talento, que diferencia o sujeito músico das outras pessoas, e de dotar os intérpretes de um *corpus* de saberes altamente especializados (BUENOS AIRES, 2011; SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017).

Durante a elaboração do projeto pedagógico do curso, professores e alunos entrevistados declararam sentir uma “*falta de profundidad en la formación específica musical en el ámbito del profesorado para los niveles obligatorios de sistema educativo*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 15). Em resposta a essa percepção, houve um investimento no âmbito da interpretação musical na formação de professores, conforme explicita o texto:

Creemos que revalorizando las capacidades interpretativas, vinculando los saberes propios del lenguaje musical con su producción, la reflexión a partir del contexto y la capacidad para transformar estos conocimientos en contenidos posibles de ser enseñados a todos los alumnos de la escuela, estaremos propiciando una posibilidad de transformación en este aspecto (BUENOS AIRES, 2011, p. 15).

Dessa maneira, o professor de música deve desenvolver-se tanto musical como pedagogicamente para exercer sua função docente, além de refletir sobre sua prática, propor investigações e realizar produções em diálogo com as outras linguagens artísticas. Embora haja uma ênfase na preparação musical do futuro professor de música nas escolas, a proposta diferencia-se de uma formação que privilegia mais o artista que o professor, porque se busca um equilíbrio e uma constante interlocução entre o musical e o pedagógico.

Formarse como docente de música debe incluir necesariamente, entonces, una praxis musical concreta, ya que únicamente a partir de la producción se pueden comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, y poder así utilizar este lenguaje en la producción de sentido, y consiguientemente, poder enseñar a otros a hacerlo (BUENOS AIRES, 2011, p. 16).

de esa “imagen” con su realización in acto. Y que de igual forma, la recepción de los discursos sonoros implica asignarle sentido a los mismos, desde un rol activo inserto en una sociedad y una cultura (BUENOS AIRES, 2011, p. 15).

Fica então configurada a intenção de se formar um professor de música que tenha sólido conhecimento musical e pedagógico para exercer a docência em diversos contextos. O perfil do egresso está assim explicitado no projeto pedagógico:

Se define un perfil docente que pretende articular una rigurosa formación musical con un corpus pedagógico específicamente musical, dotando a los futuros docentes de música de herramientas técnicas, analíticas, instrumentales y didácticas – en definitiva, interpretativas – que les posibiliten desempeñarse en las múltiples situaciones que proponen los diferentes niveles del sistema educativo. Un profesor de música en la escuela tiene que poseer una actitud participativa dentro del sistema educativo, estar abierto a la investigación, con un sentido de responsabilidad en el ejercicio de la docencia, capacitado para planificar los saberes a enseñar y para gestionar su aprendizaje por parte de los alumnos, reflexionando tanto en la acción como acerca de la acción. Pero también necesita poder analizar, improvisar, componer, arreglar, cantar y ejecutar fluidamente diferentes músicas, a partir de un sólido dominio técnico y un conocimiento profundo del lenguaje musical que le permita además articular producciones conjuntas con otros lenguajes artísticos (BUENOS AIRES, 2011, p. 17).

A estrutura curricular do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical* foi elaborada sobre os três campos de conhecimento que constam nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007c). Todas as unidades curriculares têm regime anual e são obrigatórias (BUENOS AIRES, 2011).

O Quadro 35 apresenta as dez unidades curriculares que compõem o *Campo de Formación General* do *Profesorado en Educación Musical* da EMPA, cuja carga horária perfaz 672 horas/relógio.

Quadro 35 – Unidades curriculares do Campo de Formación General do Profesorado en Música con orientación en Educación Musical – EMPA

EDUCACIÓN MUSICAL – EMPA UNIDADES CURRICULARES – Campo de Formación General	HORAS (Anuais)
<i>Didáctica General</i>	64
<i>Fundamentos de la Educación</i>	64
<i>Historia Social General</i>	64
<i>Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina</i>	64
<i>Metodología de la investigación en artes</i>	96
<i>Política Educativa</i>	64
<i>Psicología de la Educación I</i>	64
<i>Psicología de la Educación II</i>	64
<i>Teorías del arte I</i>	64
<i>Teorías del arte II</i>	64

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Campo de Formación General* pretende dar ao aluno “herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para la tarea docente y para la comprensión del contexto contemporáneo [...] a través de los aportes que las ciencias sociales realizan al arte como campo de conocimiento” (BUENOS AIRES, 2011, p. 18). Destaca-se, nas unidades curriculares desse campo de formação, o desenvolvimento da criticidade e da reflexão:

Historia Social General: La aspiración de la asignatura no es la formación de Profesores de Arte eruditos en historia sino de sujetos críticos preocupados por los determinantes del presente en el que desarrollarán su práctica profesional (BUENOS AIRES, 2011, p. 30).

Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina: [...] estimular el análisis crítico de la historia Argentina y Latinoamericana, esto es, contribuir a la desnaturalización del acontecer histórico social argentino y latinoamericano develando los patrones de dominación, las relaciones sociales y las luchas que lo constituyen. [...] sujetos críticos preocupados por la constitución de la sociedad en la que desarrollarán su actividad profesional (BUENOS AIRES, 2011, p. 39).

Política Educativa: Esta asignatura se propone analizar a la educación y a los sistemas educativos como política pública producto de un contexto histórico determinado. [...] analizar críticamente las acciones de diferentes gobiernos en materia educativa [...] (BUENOS AIRES, 2011, p. 47).

Metodología de la Investigación en Artes: [...] promover una actitud reflexiva antidogmática y protagónica ante el conocimiento (BUENOS AIRES, 2011, p. 56).

Outro aspecto comum é a abrangência de diversos contextos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais relacionados aos temas centrais de cada unidade curricular:

Fundamentos de la Educación: [...] se propone que los futuros docentes de arte comprendan las finalidades, construcciones conceptuales y las prácticas de la educación artística teniendo en cuenta los cambios sociales, culturales y educativos (BUENOS AIRES, 2011, p. 28).

Didáctica General: [...] construir nuevos modos de abordaje y análisis de las situaciones áulicas e institucionales, en diversos contextos sociales (BUENOS AIRES, 2011, p. 37).

Psicología de la Educación: [...] la construcción de criterios de intervención pedagógica en diferentes ámbitos educativos tanto formales como no formales (BUENOS AIRES, 2011, p. 38).

Política Educativa: Se plantea considerar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo y las relaciones existentes entre los actores de este sistema, la educación y el contexto económico, político y social (BUENOS AIRES, 2011, p. 47).

Teorías del Arte: [...] un recorrido acerca de las distintas concepciones desde las que se han definido al artista, la obra y el público en relación con el contexto histórico y cultural que las han hecho posibles (BUENOS AIRES, 2011, p. 48).

Há, ainda, a intenção de dialogar com a produção em arte e música e a educação artística na escola:

Fundamentos de la Educación: La educación artística y la construcción del futuro: debates, desafíos y alternativas posibles (BUENOS AIRES, 2011, p. 29).

Didáctica General: Desde este campo de conocimiento se estudia categorías de análisis que permiten conocer, comprender y reflexionar sobre el campo de la educación artística (BUENOS AIRES, 2011, p. 38).

Psicología de la Educación: La psicología y su aporte a la Educación Artística. [...] La educación como intrínseca al desarrollo: implicancias del rol del docente de Educación Artística. [...] Aprendizaje, desarrollo e intervención pedagógica en el campo de la educación artística: implicaciones y problemáticas (BUENOS AIRES, 2011, p. 39).

Política Educativa: Resulta fundamental para un docente de arte conocer este andamiaje que sostiene a la educación artística en la escuela pública, para posicionarse en tanto sujeto político de cara a su futuro como trabajador de la educación (BUENOS AIRES, 2011, p. 47).

Metodología de la Investigación en Artes: [...] que se amplíe la concepción metodológica al campo de la investigación y la experimentación en artes (BUENOS AIRES, 2011, p. 57).

De acordo com o texto apresentado no *Diseño Curricular* (BUENOS AIRES, 2011), o *Campo de Formación Específica* reúne diversos eixos:

- a) Linguagem musical – que inclui conceitos e capacidade de análise musical;
- b) Produção musical – instrumento harmônico, canto coletivo, execução musical grupal, composição;
- c) História – estudo sócio-histórico das músicas de tradição culta europeia, música popular e latino-americana;
- d) Educação musical – questões metodológicas do ensino de música, aspectos relativos à docência, aos sujeitos de aprendizagem, às políticas educativas, à cultura escolar e às modalidades do sistema educativo.

O Quadro 36 detalha o *Campo de Formación Específica*, que tem 23 unidades curriculares e carga horária total de 1.664 horas/relógio.

Quadro 36 – Unidades curriculares do *Campo de Formación Específica* do *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical – EMPA*

EDUCACIÓN MUSICAL – EMPA UNIDADES CURRICULARES – <i>Campo de Formación Específica</i>	HORAS (Anuais)
<i>Canto Colectivo I</i>	64
<i>Canto Colectivo II</i>	64
<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales I</i>	64
<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales II</i>	64
<i>Didáctica de la Música I</i>	96
<i>Didáctica de la Música II</i>	96
<i>Historia de la Música I</i>	64
<i>Historia de la Música II</i>	64
<i>Historia de la Música III</i>	64
<i>Informática y medios electroacústicos</i>	64
<i>Instrumento armónico I (guitarra/piano)</i>	32
<i>Instrumento armónico II (guitarra/piano)</i>	32
<i>Instrumento armónico III (guitarra/piano)</i>	32
<i>Instrumento armónico IV (guitarra/piano)</i>	32
<i>Lenguaje Musical I</i>	128
<i>Lenguaje Musical II</i>	128
<i>Lenguaje Musical III</i>	128
<i>Lenguaje Musical IV</i>	128
<i>Percusión</i>	64
<i>Producción y análisis musical I</i>	64
<i>Producción y análisis musical II</i>	64
<i>Realización musical-escénica</i>	64
<i>Trabajo Corporal I</i>	64

Fonte: Elaborado pela autora.

A *Historia de la Música* abrange a produção europeia, a latino-americana, a contemporânea e a popular, com o objetivo de formar “*sujetos críticos y comprometidos con la sociedad, mediante prácticas que promuevan la articulación de los saberes específicos de la historia musical con la realidad profesional y su transposición al aula*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 33).

Lenguaje Musical é trabalhada durante os quatro anos e são abordadas as linguagens tonal, atonal e modal, tendo primazia a tonalidade. As estratégias metodológicas devem visar ao desenvolvimento das capacidades interpretativas, de audição, de execução e análise musical, garantindo uma construção integrada dos saberes sobre “*los materiales sonoros, los procedimientos y operaciones de*

construcción discursiva y las distintas formas de organización textural, rítmica, melódica, armónica y formal [...]” (BUENOS AIRES, 2011, p. 49).

Producción y análisis musical é ofertada em dois anos. Pretende contribuir para a compreensão e aprendizagem global da música, abandonando a fragmentação do ensino que geralmente ocorre nessa área, sem excluir as abordagens específicas. Propõe-se o entrecruzamento da apreciação, análise, execução e interpretação musicais, em uma constante vinculação com a produção. “*Se proyecta en esta asignatura la posibilidad de dar clases de música con todo lo que ello implica: escuchar, tocar, analizar, leer, componer, interpretar y reflexionar, y que a través de estas acciones sea posible aprender los contenidos*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 23).

O programa de *Instrumento armónico* é comum para *guitarra* e *piano*, por apresentar os aspectos gerais da disciplina cujo objetivo principal é desenvolver habilidades de execução de um instrumento harmônico que auxilie o futuro docente em suas aulas. “*La ejecución fluida de un instrumento armónico constituye una de las herramientas fundamentales para el educador musical*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 23). Levando-se em conta a complexidade do aprendizado de um instrumento musical, apontam-se núcleos temáticos comuns que vão se modificando ao longo dos quatro anos e segundo as particularidades dos estudantes.

Em *Canto Colectivo*, verifica-se uma abertura para configurações e repertórios diferentes dos tradicionais (corais a quatro vozes executando músicas renascentistas), buscando-se tanto a preparação da voz cantada quanto da voz falada do futuro docente. A ênfase na realização musical em grupo, dentro de uma abordagem que integre aspectos da linguagem musical, execução vocal e recursos composicionais, é proposta para o *Canto Colectivo* e para *Conjuntos Vocales e Instrumentales*. Para esta, também se pretende a criação e composição de arranjos de canções e obras instrumentais. O professor Emilio destacou a importância da voz dentro da proposta formativa da EMPA:

También consideramos en la carrera que la voz es como el primer instrumento y que es el que nos permite vincularnos con los alumnos y con otros músicos, entonces también hay muchos espacios de canto colectivo, de educación vocal. Últimamente estamos formando un ensamble vocal, un coro, para que los alumnos vayan y sigan experimentando a partir de ello, así que, bueno, le estamos buscando la vuelta para que haya, mientras más música, mejor, porque es el elemento que nosotros enseñamos. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Por ser um recurso didático tradicionalmente utilizado na educação musical escolar, a *Percusión* foi escolhida para integrar o currículo do *profesorado*. O foco recai na importância do desenvolvimento tanto de capacidades de execução instrumental quanto de saberes relacionados à montagem e coordenação de grupos de percussão, abrangendo diferentes grupos de instrumentos e de critérios interpretativos para inclusão dos diversos repertórios musicais.

A *Didáctica de la Música* tem como eixo o desenvolvimento de aspectos conceituais e metodológicos concernentes aos processos de ensino e aprendizagem musical, levando em conta os diferentes níveis e modalidades em que o futuro docente irá trabalhar. Diante das possibilidades dos recursos da informática e da difusão dos discursos musicais pelos meios digitais entre crianças e jovens em idade escolar, introduz-se a *Informática y medios electroacústicos* na formação do professor de música. O intuito é “*sintetizar un corpus de saberes que permitirán al docente utilizar en el aula los recursos que muchas veces ya se encuentran disponibles, con un criterio que los incorpore definitivamente entre los conocimientos particulares de la música*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 44).

Em *Trabajo Corporal*, pretende-se desenvolver possibilidades de vínculos entre as linguagens corporal e musical dentro de oficinas em que se trabalharão, articulando-se, a prática e a reflexão sobre ela. O objetivo é dar ferramentas ao futuro professor para que ele possa utilizá-las em produções artísticas nas escolas. A *Realización Musical-Escénica* é colocada como uma síntese da trajetória de formação na produção artística grupal. Possibilita-se a integração com outras instituições de arte e a realização de espetáculos artísticos públicos ou em contextos escolares.

O Quadro 37 mostra as características das unidades curriculares do *Campo de Formación Específica* com relação à necessidade de utilização da escrita musical, às propostas de criação, às referências à diversidade, ao emprego de estratégias pedagógicas em grupo, ao estímulo à reflexão e pesquisa, ao uso da tecnologia e à relação dos conteúdos com aspectos pedagógicos.

Quadro 37 – Características das unidades curriculares do *Campo de Formación Específica do Profesorado en Educación Musical – EMPA*

UNIDADES CURRICULARES	CARACTERÍSTICAS						
	Escrita musical	Criação	Diversos contextos e estéticas musicais	Trabalho com/em grupo	Reflexão Crítica Pesquisa	TIC	Relação com o pedagógico
<i>Canto Colectivo I-II</i>	X		X	X			X
<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales I-II</i>	X	X	X	X			X
<i>Didáctica de la Música I-II</i>	X		X	X	X		X
<i>Historia de la Música I-II-III</i>	X		X		X		X
<i>Informática y medios electroacústicos</i>	X	X	X			X	X
<i>Instrumento armónico I-II-III-IV (guitarra/piano)</i>	X	X	X	X			X
<i>Lenguaje Musical I-II-III-IV</i>	X	X	X		X		
<i>Percusión</i>	X	X	X	X			X
<i>Producción y análisis musical I-II</i>	X	X	X	X			X
<i>Realización musical-escénica</i>		X	X	X			X
<i>Trabajo Corporal I</i>		X		X	X		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar do campo específico, o domínio da escrita musical é um elemento fundante para todas as unidades curriculares, excetuando as duas que tratam do trabalho corporal e cênico. É interessante observar que aquelas fundamentadas na vivência corporal são exatamente as que prescindem da partitura, o que nos remete à dicotomia corpo-mente.

A criação, composição e improvisação fazem-se presentes em muitas unidades curriculares, mesmo naquelas que tradicionalmente são mais teóricas, como linguagem e análise musical, demonstrando haver a adoção de estratégias metodológicas que não de requerer mais participação dos estudantes.

É expressiva a referência que se faz, em todas áreas que são trabalhadas no currículo, sobre a importância de se identificar, analisar e considerar os mais diversos contextos, sujeitos e suas produções culturais, enfatizando-se que o docente deve ter consciência de sua função social.

O trabalho coletivo também é proposto e estimulado em grande parte das unidades curriculares, especialmente nas práticas instrumentais e vocais, tirando-se o foco da individualidade. Isso muda a perspectiva do aprendizado de um instrumento musical que visa à alta *performance* e o virtuosismo, característicos do *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013) e também enfraquece a relação mestre-aprendiz,

concernente ao paradigma “tradicional-artesanal” (ZEICHNER, 1983), pois o professor deixa de ser a única referência para os alunos aprendizes.

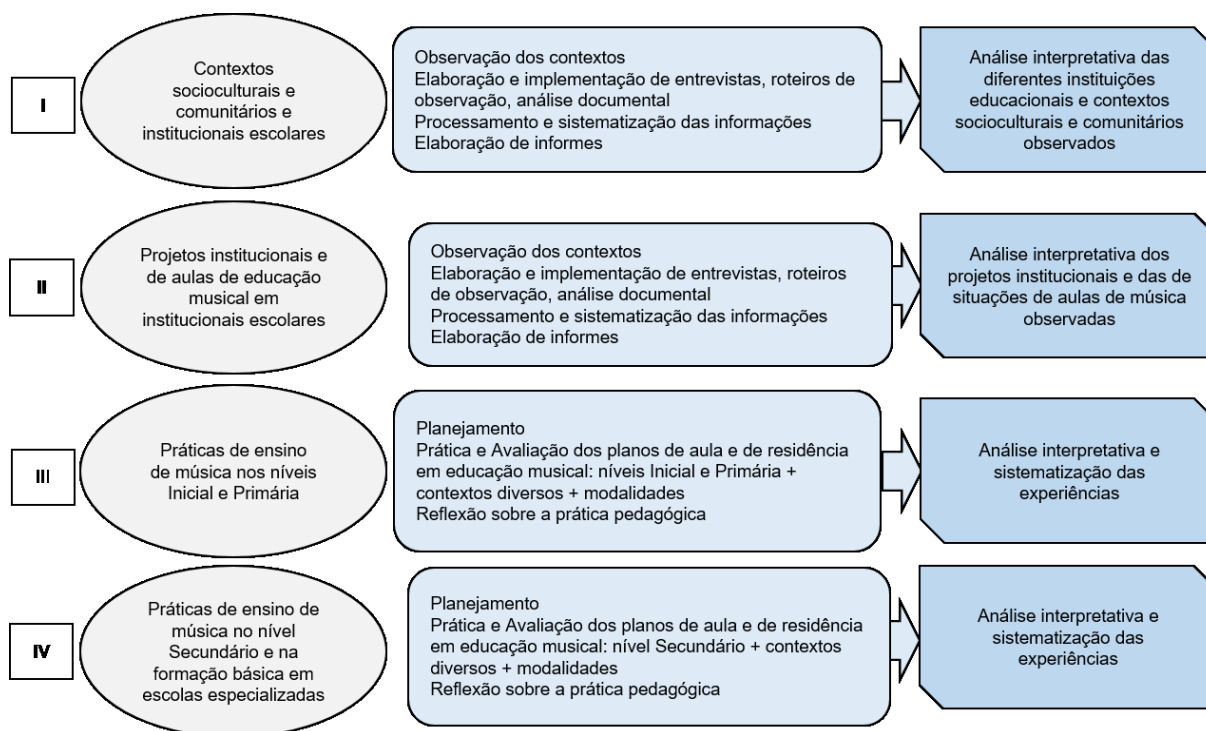
Os elementos ligados à reflexão e à pesquisa são pouco referendados no *Campo de Formación Específica*, sendo apontados somente em quatro unidades curriculares. Demonstra-se que o campo ainda prioriza temas mais específicos da área de música, não conseguindo estabelecer uma relação destes com práticas de investigação e reflexões na e sobre a ação.

O uso da tecnologia ocorre exclusivamente na disciplina que tem a informática como objeto de estudo. No programa de *Informática y medios electroacústicos*, afirma-se que: “*Muchas veces las escuelas cuentan al menos con una computadora, y sin embargo la clase de música no encuentra herramientas para aprovechar dicha situación*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 44). Assim como a escola não explora os recursos da informática, as instituições de ensino superior também não têm utilizado tais recursos na formação docente. “*Manejar herramientas y recursos informáticos de la música y el sonido, con un criterio pedagógico consistente, es cada vez más una necesidad impostergable*” (BUENOS AIRES, 2011, p. 44). Então, fica uma pergunta: como os futuros docentes vão sentir-se aptos a empregar tecnologias disponíveis se eles não vivenciaram isso em sua própria formação?

Finalizando a análise do *Campo de Formación Específica*, percebi que somente em *Lenguaje Musical* não há pontos específicos sobre a docência. Em todos os outros programas, faz-se menção a aspectos pedagógicos e sempre se utiliza a expressão – professor de música – estando clara a intenção de se formar docentes para o ensino de música em escolas do sistema educacional, o que reitera o perfil do egresso proposto no projeto pedagógico.

O *Campo de Formación en la Práctica* propõe articular-se com os outros dois, estabelecendo contato com a prática profissional ao longo de todo o curso. Ocorrem estágios e residências pedagógicas que, além de proporcionar a prática docente, estimulam a reflexão sobre o sistema educacional, a função da educação musical na escola, dentre outras questões, por meio de trabalhos de campo. O *Campo de Formación en la Práctica* é estruturado em quatro unidades curriculares, uma para cada ano de formação, denominadas *Práctica Docente I-II-III-IV*, tendo as duas primeiras 96 horas/relógio e as duas últimas, 128 horas/relógio, em um total de 448 horas/relógio. A Figura 4 mostra as características de cada módulo do estágio ou *Práctica Docente*.

Figura 4 – Caracterização das *Práticas Docentes do Profesorado en Educación Musical da EMPA*, por ano



Fonte: Elaborada pela autora.

Em cada ano de estágio, desenvolvem-se atividades diferenciadas que começam com a observação dos espaços educacionais, passam pela análise dos projetos institucionais, depois há os momentos de planejamento, prática docente, reflexão e avaliação da prática, nos níveis Inicial e Primária e no Secundário. Em todas as etapas, realizam-se análises para finalizar os processos. Essa organização denota uma complexidade gradativa nas práticas docentes e requerem, durante todo o tempo, a participação das instituições formadoras e das escolas, considerando-se sempre os contextos nos quais os sujeitos estão envolvidos. Dois professores disseram sobre a elaboração dos programas das disciplinas e da integração que tem ocorrido entre os estágios (*prácticas*) e outras áreas:

Hay un proyecto de Cátedra que se hace entre los 3 profesores, en nuestro caso. El proyecto de Cátedra, bueno, se hace en consonancia al plan de estudios general que es el que marca, digamos, el Estado, ¿no? la Secretaría de Educación, y todas las Cátedras tienen que presentar un proyecto anual que va cambiando de año en año, se le van haciendo modificaciones de acuerdo a lo que va aconteciendo. En nuestro caso, nosotros presentamos un proyecto integrado, entre la práctica y la psicología, en el cual establecemos las dinámicas de clase que se van a utilizar, los materiales, bibliografía, videos, qué contenidos se van a trabajar, pero lo que no está

establecido exactamente es el orden en el cual aparecen esos contenidos porque va dependiendo de las evaluaciones que nosotros hacemos del grupo y también de las evaluaciones que el grupo hace a mitad de año, y que son la base de la segunda parte pero, si, si, proyectos hay y son anuales. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Los proyectos de cada área son individuales. Y lo que estamos haciendo o lo que está coordinando ahora el Jefe de Área es que los profesores de los mismos años leamos los proyectos. Por ejemplo, yo estoy en segundo, que lea los proyectos de segundo, sobre todo de algunas materias que se relacionan más y que podamos hacer alguna actividad digamos, que se relacione. Porque eso también es una demanda de los estudiantes, como que a veces, lo que piensan es que está todo muy dividido y que hay cosas que se tendrían que relacionar más porque si no es como que ven lo mismo dos veces, o cuestiones así. Por ejemplo, en segundo tienen Didáctica General, así que también, hemos puesto para hacer un trabajo práctico integrador de práctica docente y de didáctica para fin de año para poder integrar las dos materias. En segundo ellos tienen un espacio, que son herramientas para el nivel inicial, y esa material también, eh, traen todo el tiempo cuestiones que ven en ese espacio para la práctica. Y después en tercero hay Danzas Folclóricas, también son como propuestas que están muy pensadas para la primaria, así que también, con esa profe también articulamos. La realidad es que se ven cuestiones que trabajan con ella en la práctica. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Com o objetivo de trazer flexibilidade ao currículo, abriu-se o *Espacio de Definición Institucional* (EDI), com 256 horas/relógio para que

[...] cada Escuela de Arte o Conservatorio donde se dicte la carrera pueda profundizar en aspectos de mayor interés según su proyecto Institucional, propiciando el acercamiento de perspectivas novedosas, espacios de reflexión y debate que actualicen y fortalezcan a los futuros docentes de música (BUENOS AIRES, 2011, p. 19).

Ao implementar o EDI, as instituições podem escolher o tipo de unidade curricular, a carga horária, o regime de promoção e seu lugar dentro do *Plan de estudios*. Na EMPA, o EDI no *Profesorado en Educación Musical* é composto por 13 unidades curriculares. A carga horária de 256 horas/relógio é distribuída ao longo dos quatro anos de curso, sendo que os alunos devem cumprir oito módulos. Os obrigatórios¹³² estão no 1º e 2º anos e os optativos são recomendados pelos professores a partir das necessidades dos alunos, detectadas por eles ou escolhidas pelos próprios estudantes, de acordo com os interesses pessoais. O Quadro 38

¹³² A princípio, os módulos de *Educación Especial, Instrumento Principal, Educación Vocal I e Psicología de la Adolescencia* são indicados como obrigatórios, mas isso pode variar de acordo com as particularidades do aluno. A ideia do EDI é atuar como formação específica complementar. Por exemplo, se o aluno é cantor, não necessariamente ele deve fazer *Educación Vocal I*, mas pode optar por *Audioperceptiva*, se assim lhe convier. (Informações obtidas pelo Coordenador do Curso, via e-mail, no dia 05/08/2019).

mostra a oferta atual e uma possível categorização das unidades curriculares nos três campos de formação.

Quadro 38 – Unidades curriculares do EDI no *Profesorado en Educación Musical* por campos de formação e quantidade

CAMPOS DE FORMAÇÃO	UNIDADES CURRICULARES	
	Discriminação	Quant.
<i>Campo de Formación General</i>	<i>Educación Especial Espacio Evaluativo Psicología de la adolescencia Tecnologías aplicadas a la educación Trabajo Corporal</i>	5
<i>Campo de Formación Específica</i>	<i>Educación Vocal I-II Audioperceptiva (Entrenamiento Auditivo) Instrumento principal I-II Taller de Experimentación Vocal Taller de Música y Danza</i>	7
<i>Campo de Formación en la Práctica</i>	<i>Herramientas de Pedagogía Musical para el nivel Inicial</i>	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Há um desequilíbrio na oferta de unidades curriculares dentro do *Espacio de Definición Institucional* na EMPA, sendo que no *Campo de Formación en la Práctica* há apenas uma. Entretanto, ressalta-se que as escolhas são feitas de maneira democrática, ouvindo-se alunos e professores sobre as lacunas na formação e a distribuição das horas nesse espaço curricular. Alguns professores discorreram sobre o EDI e como eles acontecem no *Profesorado en Educación Musical*:

Ahora es un espacio institucional, o sea, obligatorio, vinculante para todos los alumnos y profesores de la carrera. Antes igual se hacían estas reuniones, informalmente o de una manera más informal pero siempre se escuchaba que lo que se necesitaba, y, bueno, se iban atendiendo esas cosas, cuando se dio la posibilidad del cambio de resolución. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Cada institución, bueno, detecta necesidades propias y elije que profe va a coordinar ese espacio o que se va a dar en ese espacio. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

[...] si sos guitarrista, seguís tocando tu instrumento, piano, seguís tocando tu instrumento, ahora, si sos clarinetista, no estaba la posibilidad de seguir tocando tu instrumento, incluso si sos pianista tocabas piano armónico pero no piano a nivel como instrumentista. Entonces, bueno, algo de lo que se decidió es que parte de esas horas se utilizaran para un instrumento principal. Entonces el alumno podía optar por seguir estudiando su instrumento principal y en estos casos se relevó que era lo que se necesitaba, horas de trompeta u horas de canto u horas de batería, horas de percusión... (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Hay un espacio que es de evaluación, en el cual los alumnos tienen que venir 4 veces por año, en el cual evalúan como viene funcionando la carrera, que necesidades hay y el resultado de esas evaluaciones, también participamos los profesores. Del resultado de esas evaluaciones surgen modificaciones a la currícula muchas veces [...] Los últimos espacios evaluativos, bueno, sale la pregunta “y bueno, ¿cuál es el perfil del egresado actualizado de este profesorado?”... bueno, empecemos a ver, discutámoslo. (Entrevista realizada con o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Y bueno, y esto de que se puedan elegir, que los alumnos puedan elegir como complementar su formación porque además muchos de estos espacios de definición institucional son optativos. Algunos son obligatorios porque la institución considera que los tiene que transitar, por ejemplo, el tercer nivel de psicología que es, eh, psicología del adolescente y del adulto que quedaría afuera de los planes, consideramos que eso tiene que estar, últimamente la educación especial consideramos que tiene que estar, pero salió de los mismos alumnos de decir, “bueno, si tenemos un título que habla de educación especial, eh, que habilita, tendríamos que tener una formación específica en eso”, bueno, por eso existe ese espacio. Cosa que, por ejemplo, cuando yo estudiaba, siempre reclamábamos y no estaba bueno, y entonces es una prueba evidente de que se atienden las demandas, a veces tarda más de lo que uno tarda en egresar, pero se atienden. Bueno, ahora apareció lo Entrenamiento Auditivo que se necesitaba fortalecer, o el uso del cuerpo, de la expresión corporal desde la danza para apoyar la música; tenemos uno de Percusión, también; hay una materia obligatoria de percusión y un segundo nivel para desarrollar y lo mismo pasa con la voz, tenemos uno que es obligatorio de la voz, y el otro es optativo o sugerido específicamente para quien tenga que seguirlo desarrollando. Entonces, todas esas cosas, creo, en los espacios de definición institucional se contempla mucho eso, que todos los alumnos, que no son iguales y van a tener perfiles distintos, ir eligiendo diferentes complementaciones en su formación, y bueno, eso creo que es un acierto grandísimo, y que, como siempre, es mejorable. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Os alunos¹³³ também opinaram sobre esse espaço: “son como materias complementarias en la carrera”; “una de ellas es como una asamblea o un debate, donde nos juntamos todos los de la carrera a debatir qué cosas faltan, que cosas están buenas...”; “hasta ahora nos viene siendo una herramienta importante”; “ese espacio que es un espacio de construcción colectiva, donde, donde estudiantes tenemos voz, entonces, en ese sentido es algo que rescato enormemente, que en muchas instituciones no sucede”. O EDI é, portanto, um espaço que possibilita o atendimento às demandas, tanto institucionais, quanto individuais dos alunos, pois alguns módulos são optativos, de modo a permitir aos discentes conduzirem parte de sua formação acadêmica.

A última análise sobre a estrutura curricular do curso foi realizada tomando-se como referência as três categorias já utilizadas nos *profesorados* do *Conservatorio*

¹³³ Depoimentos dos alunos do *Profesorado en Educación Musical*, durante o Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018.

Superior de Música Manuel de Falla e da Facultad de Bellas Artes/UNLP – conhecimentos profissionais da docência, conhecimentos específicos de música e conhecimentos pedagógico-musicais. O Quadro 39 mostra as unidades curriculares do *Profesorado en Educación Musical* da EMPA, distribuídas nas categorias, com as cargas horárias em horas/relógio.

Quadro 39 – Unidades curriculares do *Profesorado en Educación Musical* da EMPA, por categorias

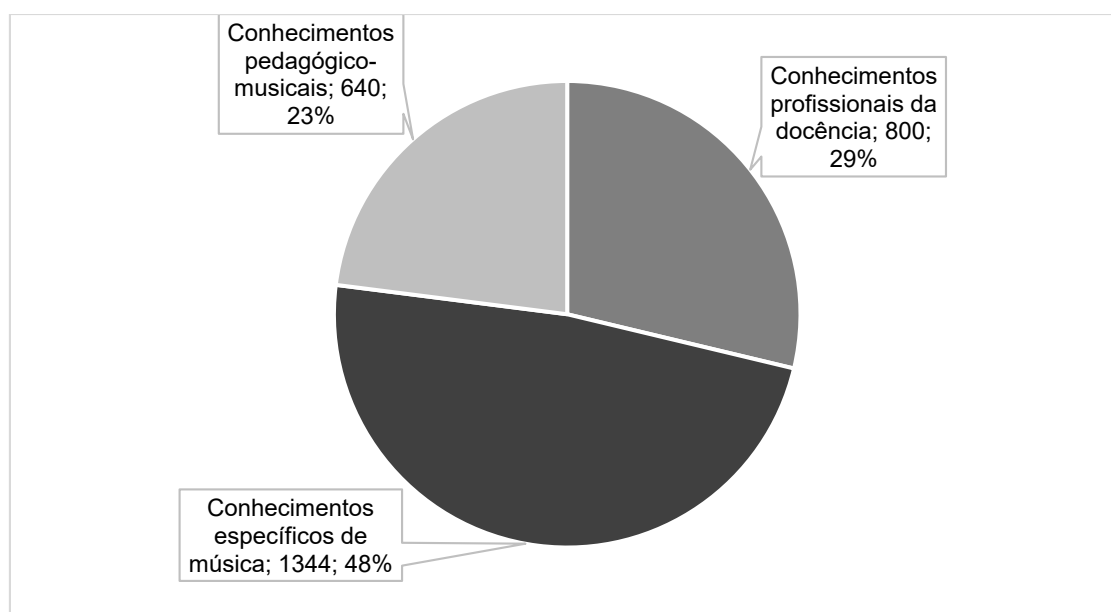
CATEGORIAS	UNIDADES CURRICULARES	h/r
Conhecimentos profissionais da docência	<i>Didáctica General</i>	64
	<i>Fundamentos de la Educación</i>	64
	<i>Historia Social General</i>	64
	<i>Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina</i>	64
	<i>Informática y medios electroacústicos</i>	64
	<i>Metodología de la investigación en artes</i>	96
	<i>Política Educativa</i>	64
	<i>Psicología de la Educación I-II</i>	128
	<i>Teorías del arte I-II</i>	128
	<i>Trabajo Corporal I</i>	64
Conhecimentos específicos de música	<i>Canto Colectivo I-II</i>	128
	<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales I-II</i>	128
	<i>Historia de la Música I-II-III</i>	192
	<i>Instrumento armónico I-II-III-IV (guitarra/piano)</i>	128
	<i>Lenguaje Musical I</i>	512
	<i>Percusión</i>	64
	<i>Producción y análisis musical I-II</i>	128
	<i>Realización musical-escénica</i>	64
Conhecimentos pedagógico-musicais	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192
	<i>Práctica Docente I-II-III-IV</i>	448

Fonte: Elaborado pela autora.

As 12 unidades curriculares relativas aos conhecimentos profissionais da docência perfazem 800 horas/relógio. Os conhecimentos específicos de música, encontrados em 16 unidades curriculares, somam 1.344 horas/relógio, das quais 448 são dedicadas à prática instrumental/vocal. Há 640 horas/relógio para os conhecimentos pedagógico-musicais, que acontecem em seis unidades curriculares concentradas apenas na *Didáctica de la Música* e na *Práctica Docente*. As horas do EDI não foram computadas nesta análise, portanto, a carga horária total foi calculada em 2.784 horas/relógio (3.040 horas/relógio menos 256 horas/relógio do EDI).

O Gráfico 8 apresenta os três tipos de conhecimento – da docência, musicais e pedagógico-musicais – para que seja visualizada a porcentagem que cada categoria ocupa no currículo do *Profesorado en Educación Musical*.

Gráfico 8 – Carga horária do *Profesorado en Educación Musical* da EMPA, por campos de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados mostram que os conhecimentos específicos de música detêm quase a metade da carga horária do curso – 48%. Os conhecimentos profissionais da docência representam 29% e os conhecimentos pedagógico-musicais, 23%. Nota-se que os conhecimentos da docência somados aos pedagógico-musicais chegam a 52% da carga horária total, havendo um equilíbrio entre a formação pedagógica e a musical (48%). Ressalto que os dados quantitativos refletem apenas uma visão do currículo, sendo necessário conjugá-los com as análises qualitativas do projeto pedagógico. Por exemplo, em grande parte das unidades curriculares com foco na docência, propõe-se um diálogo com aspectos da arte/música. Em contrapartida, há disciplinas práticas, como instrumento harmônico, que estão totalmente voltadas a habilitar o aluno em um instrumento para atender às demandas do ensino de música nas escolas. O professor Emilio argumenta sobre a dificuldade de se atender todas as áreas dentro de um *profesorado*:

Pero bueno, es una batalla dialéctica entre la música, la cantidad de hora que uno puede estar, la pedagogía, las prácticas docentes, el tiempo de

planificación, la posibilidad de los alumnos de juntarse a hacer todas estas actividades, pero bueno, vamos en post de buscar que haya mucha más producción musical genuina, dentro de la carrera. (Entrevista realizada con o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Alguns aspectos singulares da *Escuela de Música Popular de Avellaneda* como a maneira de conceberem os processos de aprendizagem, as relações estabelecidas nos grupos, a avaliação democrática do currículo e a valorização das experiências dos estudantes, trazem novas perspectivas para a formação de professores de música. O acolhimento a docentes sem formação acadêmica, mas com reconhecida trajetória musical, admite que é possível haver aprendizagens significativas por meio da prática e dos saberes populares dentro de instituições de ensino superior. A abertura de espaços de definição institucional e sua utilização para atendimento aos alunos traz, além da flexibilização curricular, um aprendizado aos futuros docentes sobre discussões coletivas, análise crítica do currículo e gestão da própria trajetória acadêmica. Aludidos aspectos identificam-se com o paradigma “baseado na pesquisa” e o paradigma “personalista”, especialmente por desenvolverem o senso crítico e darem voz e liberdade de escolha aos sujeitos envolvidos (ZEICHNER, 1983). Para finalizar este capítulo, trouxe algumas palavras do professor Eleno que evidenciam a existência de ingredientes que permitiram à EMPA forjar sua identidade e lograr êxitos, quais sejam: acreditar em uma concepção de formação, ter persistência e ousadia.

Hay otra cosa importante. Para poder lograr esto, nosotros hemos tenido que hacer, yo creo que he tomado desde siempre una decisión muy importante que fue escuchar siempre a los de abajo y no a los de arriba, o sea, muchas veces teniendo que pelear, que bregar, con las autoridades de afuera de las instituciones, los funcionarios políticos, para defender el proyecto. Ha sido una lucha constante durante muchos años, esto. Incluso hubo algunos períodos en los que hubo directores de la escuela que venían de afuera y entraban en colisión con nuestro proyecto, pero fuimos logrando también ganar esa batalla. Yo creo que eso fue muy importante: no dejarnos llevar por lo que decían de arriba, no cumplir a rajatabla todas las normativas. Yo siempre cuento una anécdota repetida que ocurrió varias veces. Existen en provincia de Buenos Aires cargo de Supervisor, hoy Inspector, es una persona que supervisa las escuelas. Existen los Supervisores de Artística, de Música, entonces nuestros estudiantes, nuestros egresados, trabajan en muchísimos lugares pero sobre todo en la Zona Sur de la Gran Buenos Aires, entonces cuando los inspectores venían a la escuela decían que estaban encantados del nivel de nuestros egresados. Pero ese mismo inspector decía en el mismo momento que nosotros hacíamos muchas cosas mal, que no cumplíamos con las cosas que estaban escritas. Entonces yo les decía: “si nosotros cumpliéramos con todo lo que está escrito, esos profesores no serían así”. (Entrevista realizada con o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

9 CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA

O Capítulo 9 – *Concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina* – está configurado em três seções e tem como objetivo discutir sobre as concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina, em um esforço de abarcar os principais aspectos que foram tratados no percurso deste estudo. A primeira parte traz a caracterização e análise da formação universitária e não universitária de professores de música na Argentina, a segunda, discute as concepções de formação do professor de música no país e a terceira, expõe os modelos de formação docente na área de música. Os relatos dos sujeitos desta pesquisa foram trazidos para dialogarem com os referenciais teóricos e contribuir para as análises.

9.1 Formação universitária e formação não universitária do professor de música na Argentina

As características da formação docente em instituições universitárias e não universitárias foram apresentadas no Quadro 5 desta tese, mas serão retomadas a partir das análises realizadas em diálogo com os relatos dos sujeitos entrevistados. A relação instituição formadora e escola também será enfocada no âmbito da formação de professores de música na Argentina.

9.1.1 Características da formação do professor de música em instituições universitárias e não universitárias

As principais características da formação universitária e não universitária de professores de música, na Argentina, foram levantadas a partir do estudo das três instituições formadoras e dos relatos dos professores entrevistados. No roteiro elaborado para as entrevistas, constaram as seguintes perguntas relacionadas ao tema: “*¿Cuáles son las principales diferencias entre la formación universitaria e a la no universitaria? ¿Esto trae impactos para la formación de profesores de música?*” Percebi que alguns respondentes – especialmente os professores egressos das

instituições não universitárias – temiam que fosse estabelecida uma comparação com julgamento de valor (que não foi a intenção) e, talvez, devido a isso, recusavam-se a admitir que há diferenças entre as distintas instituições e a formação docente oferecida por elas. As declarações, a seguir, demonstram isso:

En ciudades importantes de la Argentina donde la formación musical es universitaria históricamente, por ejemplo la Universidad de Cuyo, la Escuela de Música en Mendoza, la Universidad de Córdoba, no se observa desventaja con el estudio terciario [...]. Digo, como persona que ha estudiado en los institutos terciarios, que ve su evolución desde hace 30 años y que además he transitado por universidades, no solo como alumna, sino también como profesora, yo no veo diferencia. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

G: Hay diferencias entre la formación universitaria y la no universitaria, ¿desde su punto de vista?

Fabiola: Eh... si lo tengo que decir sin pensar demasiado, para mí no. No es decir, nosotros somos una institución, posicionándonos desde este lado, ¿no? El Conservatorio es una institución terciaria no universitaria, entonces, diciendo que no somos universitarios, yo tengo que decir que no me creo menos músico o menos docente que un universitario. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

La mayoría son institutos superiores, y, la verdad que no sé si hay mucha diferencia en cuanto a lo académico. Me parece que no tiene tanto que a ver con lo universitario o lo terciario sino más con lo institucional, lo propio de cada institución. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Acá es no universitaria. Claro, es terciaria. No hay diferencia. Yo trabajo con muchos docentes porque doy capacitación docente. Entonces, yo veo docentes de distintos niveles con distintas formaciones. Todo desde hace 11 años. Y los docentes que salen de esa institución son los que tienen mejor formación de lo que yo veo, porque no tiene que ver con el título, tiene que ver con lo integral de la formación. Esto es un título terciario porque los profesorados son terciarios, podría ser un título universitario. Yo creo que no hay diferencia, solamente es un título la diferencia. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Aquí tú tienes una pregunta que dice si “hay diferencia entre una u otra”, yo creo que no, que no hay diferencia, justamente porque además, muchos profesores, trabajan tanto en la universidad como en el terciario, que los planes de estudio son similares [...]. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

Y claro, la norma esta que regula, como tiene que ser los profesorados para tener validez, de alguna manera apunta a equiparar. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Entonces, el hecho de que esté adentro de la universidad o en el profesorado terciario, no tiene que ver con una cuestión de calidad. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Também pude observar que os professores, principalmente os ex-alunos, que têm uma ligação duradoura com as instituições em que trabalham, deixaram transparecer, em suas falas, uma defesa às instituições:

Esta institución tiene, realmente, está encarando muy seriamente el trabajo, el trayecto, pero es largo. Es una carrera muy larga, mucho más larga que muchas carreras universitarias [...]. La formación que se da en este Conservatorio, realmente, es muy buena. Yo tengo docentes que no tienen la menor idea, en las capacitaciones, de cómo se da una clase. Gente que se ha recibido hace un montón de tiempo, gente que se ha recibido ahora, gente que viene de otros lugares. En general, los que vienen de este Conservatorio son los que yo noto que tienen mejor formación. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Mira, lo que sucede es que en Argentina históricamente la formación es no universitaria de los profesorado. Hace muy pocos años que empezó a aparecer la formación de universitarios y todavía no podría decirte, o sea, todavía no tendría yo una conclusión para darte porque yo creo que nuestros profesores son los mejores, porque los veo cómo trabajan, de la forma digamos que nosotros intentamos inculcar a ellos desde la música, desde la música popular a parte. Yo no sé si habrá en el futuro alguna institución universitaria que saque de la misma calidad, pero en principio son todas experiencias nuevas esas ¿no? (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Esse tipo de posicionamento de docentes pode ser oriundo do que se denomina “endogenia interna” (ALLIAUD, 2009), em que um professor que foi aluno da instituição em que trabalha nem sempre consegue ter o afastamento necessário no momento de estabelecer uma reflexão crítica sobre os processos de formação.

À medida que os professores foram-se envolvendo com a entrevista, estes começaram a identificar características específicas do sistema universitário e do não universitário, o que possibilitou que eu utilizasse seus depoimentos para analisar as universidades e as instituições comumente denominadas terciárias, como os conservatórios e escolas de música.

Dois professores argumentaram que os sistemas universitário e não universitário são distintos devido às respectivas histórias e respectivas trajetórias: “*son como dos mundos que crecieron separados y que seguramente los dos tienen cosas positivas y cosas que mejorar*”¹³⁴.

No es que las diferencias comenzaron, diferencia de jerarquías, sino de historias institucionales. El desarrollo de la universidad por un lado, el desarrollo de los conservatorios, porque aparte la tradición en Europa era el

¹³⁴ Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018.

conservatorio, entonces ha ido por caminos diferentes [...] (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Assim sendo, as principais diferenças entre os dois sistemas foram apontadas. Estas se referem, sobretudo, à autonomia institucional; à abrangência do título; às possibilidades de acesso a cursos de pós-graduação e à carreira docente universitária; à formação musical, pedagógica e acadêmica; e à relação instituição formadora e escolas.

Um aspecto que diferencia as instituições universitárias e as não universitárias, na Argentina, refere-se à autonomia, o que traz impactos tanto para a gestão de recursos financeiros, quanto para a área pedagógica. Apenas as universidades podem oferecer cursos de mestrado e doutorado que, além de darem suporte para o desenvolvimento de pesquisas, geram recursos, por serem pagos. Já os *Institutos de Educación Superior*, sendo no caso da música, a grande maioria composta por conservatórios de música, têm dependência financeira do Estado e nenhuma autonomia para fazer mudanças curriculares, como se observa nos depoimentos de dois professores:

Y en el punto de vista legal lo que tienen las universidades es que tienen autarquía financiera, y los profesados, no, son sostenidos íntegramente por el Estado. El tema de la autarquía financiera se da para muchas cuestiones, fundamentalmente para el negocio de la educación, porque cuando hay autarquía financiera hay una parte que te la da el Estado pero otra que la tenes que buscar vos, entonces ahí empiezan todos los negocios de los posgrados, maestrías, doctorados etc., que son pagos. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

A la vez, por la órbita la que pertenecen, la universidad suele tener más autonomía... entonces, en su mismo consejo académico puede regular y cambiar las cosas, y eso lo vemos como re positivo, cosa que nosotros no podemos: tenemos que depender de una instancia provincial que además, si se cambiar algo en esta escuela se tiene que cambiar en todas las demás que siguen el mismo plan, y muchas veces eso hace que no se pueda adaptar todo lo necesario. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

A abrangência do título expedido pelas distintas instituições também se difere. Os egressos das universidades têm licença para trabalhar no ensino de nível universitário e os oriundos das instituições chamadas terciárias não têm esse livre trânsito, como explica a professora Naiara:

Nuestra carrera habilita hasta el nivel universitario y superior, las no universitarias no habilitan para el nivel superior. La diferencia más grande es

la incumbencia del título. Si un egresado de una institución, de una carrera no universitaria, quiere dar clases en la facultad, tiene que pasar por una evaluación donde el Consejo Directivo de la facultad le asigna o no la especial preparación porque no tiene título habilitando para el nivel superior universitario. Esa es la gran diferencia. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Dessa maneira, o acesso à carreira docente universitária só é alcançado mediante uma continuação de estudos dos egressos dos *Profesorados terciarios*, o que foi comentado por uma professora: *“Para dar clases en la universidad tiene que ser licenciado, magister o doctor. Muchos hacen las dos carreras: vienen acá, van allá, y, bueno, se hacen un montón de materias y obtienen los dos títulos”*¹³⁵. O professor Emilio falou sobre os diferentes critérios utilizados para o ingresso de docentes nas distintas instituições:

Otra cosa que veo como una barrera es que en las universidades hay que tener un título universitario para ejercer y si no hay una formación, que a uno le interese, ¿cómo accede de vuelta a eso? Es como un círculo que se cierra en sí mismo. Entonces, al terciario, puede venir un universitario, un terciario, una persona que no tenga un título pero demuestre saberes en guitarra, tango, elementos técnicos del tango, no importa, entonces te aseguras de tener... no es que juntó más papelitos, el que sabe realmente de eso que tiene que enseñar, porque en ese concurso puede participar un universitario que tenga mucha trayectoria, que tenga muchos títulos, pero que además lo sepa hacer, o un profesor que tenga muchos títulos y que además lo sepa hacer y alguien que no tiene un título universitario ni un título de profesorado pero lo sabe hacer y, bueno, de alguna manera eso garantizaría la calidad de las cátedras, de la formación. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

As possibilidades de cursar uma pós-graduação também são menores àqueles que não passaram pela universidade. O professor Otón explicou ser a exigência mínima o curso superior de quatro anos, o que permitiria a entrada, sem distinção. Entretanto, ele argumentou haver outros pré-requisitos a dificultarem o acesso, além da falta de um direcionamento para a pesquisa na formação inicial dos professores de música, em instituições terciárias, o que é corroborado pela professora Nilce.

G: ¿Los egresados de los profesorados no universitarios pueden ingresar en maestrías?

Otón: Eh, depende de las universidades, depende de los requisitos, es decir, en general sí porque lo que se pide para las maestrías y los doctorados, dice carreras de no menos de 4 años, entonces pueden ingresar, teóricamente. Algunas les ponen lo que se llama “pre-requisitos”: bueno tiene que acreditar algunos saberes, algunos conocimientos para poder ingresar a lo que, eh, más que la posibilidad legal, está la posibilidad, diría, cognitiva de eso, es

¹³⁵ Entrevista realizada com a Professora Adele, no dia 04/06/2018.

decir, los profesorados no estimulan el pensamiento investigativo, para esas cuestiones. Entonces se constituyen de estas maestrías y doctorados en desafíos, que no tienen las herramientas metodológicas desarrolladas, los egresados de los profesorados para ingresar. Algunos sí, obviamente, y siempre hay estudiantes con muchas inquietudes que siguen para adelante, pero, lo han hecho más por un impulso propio que por un impulso institucional. [...] La vida universitaria impulsa a pensar la política, y la sociología, y la investigación educativa, que es una dimensión poco desarrollada en los profesorados no universitarios. Entonces, los egresados de los profesorados universitarios tienen [...] la curiosidad de hacer especializaciones, maestrías, doctorados, y sí, ya tienen una dimensión de la investigación sobre la educación. (Entrevista realizada con o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

La Universidad tiene incorporada por la estructura del conocimiento en el nivel superior, esta cuestión de que hay un conocimiento, que es un conocimiento humanístico, que hay un conocimiento social que acompaña al conocimiento artístico. [...] Aunque se formen facultades de música y de arte, están metidas dentro de un concepto de conocimiento cada ciencia, está la investigación, están las ciencias exactas, entonces la música es matemática, también, la música, además, es modelos computacionales, o sea, es otra posibilidad de entonces un estudiante que empieza desde cero una carrera de formación por ejemplo de formación musical en la universidad entra en ese ámbito que no lo del conservatorio. Entonces creo que ahí hay una diferencia muy grande. (Entrevista realizada con a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Nesse sentido, a professora Fausta afirmou que a única diferença entre as instituições é a formação para a investigação, presente nas universidades, e alegou ter o Conservatório introduzido uma disciplina e um trabalho de pesquisa no final do curso para contemplar a pesquisa.

La única diferencia que podría señalar es que nuestros alumnos, además de la formación, lo que caracteriza la formación universitaria que es, de carácter humanístico y la formación en investigación y producción de nuevo conocimiento... nuestros alumnos están haciendo eso, tenemos Metodología de la Investigación, se pide un trabajo integrador final, para completar la carrera, pero, además... tocan. (Entrevista realizada con a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

A professora Eliana entende, não obstante, que o espaço curricular para a pesquisa, nos *Institutos de Formación Docente*, ainda é pequeno:

Me parece que es mucho más interesante en las universidades que hay mucha más bibliografía, y eso pasa: falta en los profesorados terciarios a veces. [...] En terciario ellos tienen una materia que, a fin, en cuarto año, que hacen algo de investigación, pero es muy poco... y me parece que el terciario tiene como más cuestiones de terreno, del contacto con la realidad y lo universitario maneja mucho la investigación y por ende mucha bibliografía, y que estaría bueno como mezclar esas dos cosas, ¿no? (Entrevista realizada con a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Outro aspecto que diferencia os dois sistemas refere-se à ênfase dada à teoria ou à prática na formação docente, conforme relatou a professora Esperanza:

El profesorado de formación docente tiene una especificidad muy desarrollada en la formación de las prácticas, en cambio, cuando la formación docente forma parte de la universidad, generalmente tiene una tendencia fuerte puesta en la formación académica teórica. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Em contrapartida, na formação do professor, em conservatórios de música e outras instituições não universitárias, tende-se a aprofundar nas questões práticas, tanto musicais, quanto pedagógicas, como explicou o professor Eleno:

Yo diría que el nivel terciario profundiza más que la universidad en muchas cuestiones, porque el tiempo de trabajo de los profesores con los estudiantes es mayor en el terciario que en el universitario y que las asignaturas de formación técnica musical y técnica pedagógica tienen mayor tiempo en el terciario que en la universidad. O sea, la universidad profundiza en otras cosas pero el nivel terciario profundiza más en la formación práctica y profunda del maestro de música, en este caso. O sea que no creo que haya una diferencia negativa del terciario con respecto a la universidad. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

O tempo de convivência entre professores e alunos em universidades parece ser mais reduzido em comparação com as instituições não universitárias, conforme os comentários de dois professores: “[...] y sucede eso, es tan grande la brecha que hay entre profesores y estudiantes que no hay manera de... de juntarlo a veces¹³⁶.” “Me parece que por sí, por su naturaleza, la formación universitaria, tiende a ser como más ajena, como una cosa más individualista¹³⁷. A professora Eliana resumiu em quais pontos estariam as lacunas de um e outro tipo de instituição: “Bueno, uno demanda esta cuestión de los saberes y el otro de la realidad. También, eso, están muy lejos de lo que es la escuela real”¹³⁸. Isso foi reafirmado por outra docente:

Sí, la formación es diferente, o sea, acá está centrado mucho en él hacer en la práctica musical desde el tocar, arreglar, analizar, pero, digamos, siempre en función de la práctica, del hacer música. Entonces ahí si nos diferenciamos de la universidad, donde tiene un cuerpo, digamos, de materias que está más enfocado a la investigación, a la escritura, que ahí sí, nosotros, nos diferenciamos y nos cuesta muchísimo, porque como nuestra formación, el hincapié está puesto en la práctica, el sentarse a escribir es algo que nos cuesta mucho, no es que no podamos hacerlo, sino que no tenemos práctica

¹³⁶ Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018.

¹³⁷ Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018.

¹³⁸ Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018.

en eso. Entonces, igualmente con la nueva reformulación de los profesorados, la escritura está más presente en el tener que fundamentar propuestas pedagógicas, formular proyectos pero es algo que no solo aprenden los alumnos, sino que los mismos profesores estamos aprendiendo, sobre todo los que venimos desde esta formación de conservatorio donde la escritura académica no está dado... puesto el foco ahí. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

O professor Otón deu esclarecimentos sobre a proposta da formação universitária, o que está em consonância com as declarações de mais dois professores:

[...] hay una diferencia de propuesta en la formación universitaria, es, los profesorados tienen principalmente una dimensión que es el arte de la buena enseñanza, y como alguna curiosidad, se les plantea desde la investigación. La formación de docentes universitarios se supone que suma fuertemente las dos cosas: el arte de la buena enseñanza pero la dimensión de la investigación y la construcción de nuevos conocimientos. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Sí. Yo creo que hay diferencia. El estudiante en la universidad hace un ejercicio de pensamiento que es diferente al que hace fuera de la universidad. El estudiante de la universidad es un estudiante mucho más crítico, es un estudiante más autónomo. Sí, creo que sí. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

En la universidad está esta cuestión de la relación entre docencia, investigación y extensión, ¿no? y eso es muy bueno porque... porque penetra toda la currícula. Y todas las asignaturas de un modo o del otro, tienen que hacer referencia a estas tres patas de la formación del universitario. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A formação teórica dada nas universidades, especialmente nos cursos de *Ciencia de la Educación*, foi criticada pelo professor Emilio, que também relatou os efeitos disso na formação dos professores de música, pois docentes egressos desses cursos trabalham na formação docente sem ter tido nenhuma experiência prática no campo. O professor Otón também discutiu a questão:

Algo que nos impacta bastante en este momento en relación a eso, es la carrera de las Ciencias de la Educación. Muchas veces son carreras que derivan en que los egresados, además de dar clases en formaciones docentes, terminan siendo asesores, o ministros de educación. El gran problema es que por ahí esa gente tiene toda esa carrera, pero nunca dio una clase en un jardín de infantes, pero tiene la capacitación de cómo dar una clase de música en un jardín de infantes. Entonces es como que decimos, le falta barrio, le falta calle, entonces, está buenísima esa formación, pero es tan amplia que se pierde esto, entonces vos lo pones a dar una clase mismo en esta institución... y sí, sabe un montón de pedagogía, pero de pedagogía para nivel inicial para música... y no sabe nada. Sabe un montón de conceptos muy grandes, que, pero no tiene la experiencia ni forma de acceder a esa experiencia, porque no podría ir a enseñar música. Entonces, acá a

veces pensamos que los de la Ciencias de la Educación, están formados en la universidad como para enseñar tanto que... que aún pueden enseñar lo que no saben hacer, y eso choca mucho. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Eh, lo que se busca, o por lo menos, buscamos en los profesorados universitarios es no convertirlos en "licenciados de ciencias de la educación", que sean investigadores que nunca pasaron por el aula, ¿no? eh... que son solamente investigadores y no tienen la cocina de... eh, creo que la construcción pedagógico-didáctica, profunda, pasa después de la experiencia de aula. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Outra questão tratada refere-se à falta de integração entre as universidades e os conservatórios, o que traz impactos para a formação de professores de música, como afirma a professora Nilce:

Este es el otro problema que tenemos, que no hay una articulación entre los conservatorios y las universidades porque si los conservatorios proporcionaran una formación básica en competencia musical... aprender a tocar un instrumento y dejaran la formación de los profesionales competentes a la universidad, entonces los alumnos harían un tránsito formativo, adquirirían en la competencia musical de tocar un instrumento en, que por los años que eso lleva y después pasarían a los estudios superiores, pero al no estar articulado el sistema hay una especie de competencia. Los conservatorios compiten con las universidades por los títulos, los títulos que expiden, entonces, bueno, no hay articulación... nadie se animó a trabajar esa articulación porque las corporaciones son fuertes, eh, y es difícil. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A posição da docente é a de que os estudos relativos ao ensino de instrumentos e canto, ou seja, a prática musical ficaria a cargo dos conservatórios e a formação docente de nível superior caberia às universidades, evitando-se uma competição entre as duas instâncias. Entretanto, a formação de professores de música na Argentina acontece, historicamente, em instituições não universitárias, "*Acá, en la Argentina, el estudio de la música siempre fue en nivel terciario, en profesorados*"¹³⁹, o que torna difícil a implementação de mudanças mais profundas, de acordo com o depoimento do professor Eleno:

Como ya debes saber en la Argentina tiene una fuerte raigambre la formación docente terciaria, no universitaria, igual que en Uruguay y en Guatemala. En su momento, en los años 90 se pensó que, si la formación docente no pasaba a ser universitaria, esto iba a traer grandes complicaciones, pero lo cierto es que, eh, esas dificultades las tiene los argentinos cuando van a otros países porque sus títulos terciarios tienen que competir con un título universitario, en otros países, pero dentro de Argentina la formación terciaria es tan fuerte y

¹³⁹ Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018.

tan diseminada que no se ha podido modificar eso. (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

Segundo a professora Esperanza¹⁴⁰, entre os anos de 1990 e 2000, começou um movimento para transformar os *Institutos de Formación Docente* em *Institutos Universitarios*. Isso ocorreu com alguns cursos de formação docente da área artística, em Buenos Aires, quando foi criado o *Instituto Universitario Nacional de las Artes* – IUNA – depois convertido na *Universidad Nacional de las Artes* – UNA. A trajetória da instituição foi contada por dois professores.

Cuando el Conservatorio de Música Buchardo se convirtió en Universidad, y, destruyeron todo lo que era su unidad académica, desde niños hasta formación superior, la carrera con formación docente quedose separada de la licenciatura. Los licenciados en música con orientación instrumento, dirección, composición etc., no salen con el título de profesor. Y los educadores musicales quedaron en la otra carrera que no es licenciatura, es profesorado pero que se convirtió en una carrera casi imposible de hacer, de cursar, porque sumaron como dos, como si fueran dos carreras, 60 y algo de materias, donde estaban todas las musicales, más todas las pedagógicas. Yo creo que hizo que se dificultara mucho que la gente elija cursar esa carrera. Igual desconozco datos estadísticos, de matrícula, lo que si se es que hubo ahí un quiebre [...]. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Actualmente existe una universidad de Arte, de Música que es la UNA – la Universidad Nacional de las Artes –, pero en el modo sigue siendo un conservatorio, porque si cambió el status del título que es “licenciado en Música”, pero los planes y los programas, los proyectos son los mismos que tenían antes, cuando era terciario [...] Fue una innovación, pero que generó mucho conflicto... esto de la universidad. El principal conflicto como es la incumbencia del título. Lo que ganaron en prestigio, al ser Licenciatura, porque supuestamente es un nivel más arriba que el terciario, perdieron en que no pueden trabajar de profesores, porque esa licenciatura no da puntaje docente. Entonces, el Licenciado de la UNA, vuelve, finalmente, cuando ya terminó la licenciatura, a empezar a hacer un profesorado [...]. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

De maneira semelhante ao que foi feito com o *Conservatorio de Música López Buchardo*, há um projeto que tem por objetivo criar a *Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (UniCABA) – universidade que agregará outros conservatórios de música e *Institutos de Formación Docente* da província de Buenos Aires¹⁴¹. Vários professores entrevistados manifestaram-se a respeito do projeto, expondo seus pontos de vista:

¹⁴⁰ Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018.

¹⁴¹ Tal projeto foi aprovado no dia 22/11/2019, pela *Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/unicaba-funcionara-nueva-universidad-formar-docentes_0_ThMJ-rXO.html. Acesso em: 07/12/2019.

En el 2017, 20 de Septiembre, 22 de Septiembre de 2017 sale por los medios, la información de que los 29 institutos de formación docente de CABA se van a cerrar para armar una única universidad. Y todo este 2017/2018, estoy como desilusionada, profundamente, porque, esta decisión o este proyecto de Ley, lo que busca es destruir la historia de la formación docente argentina y en particular, CABA. Si esto pasa en CABA es porque va pasar en todo el país. Lo que ya sucedió en Jujuy, ya cerraron los profesorados de formación inicial y acá están con este proyecto de Ley. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

Este proyecto del Gobierno de la Ciudad que se llama UniCABA, seria "universidad única docente", en realidad viene de lineamientos más generales. Por un lado que en el país se vienen cerrando profesorados y en algunos casos abriendo universidades, en distintas partes del país. En algunos lugares las autoridades dicen que es "porque sobran docentes", otros "porque faltan docentes" bueno, es totalmente, a veces, contradictorio, pero esto va a la vez de una cuestión más macro, o sea, a nivel mundial tengo entendido que ya casi no quedan profesorados terciarios como tenemos nosotros. Tenemos más de 1200 o más, de profesorados en todo el país. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Es una fuerte controversia política, por no decir "una lucha" que se está teniendo en este momento en la CABA donde el Gobierno propone cerrar todos los profesorados para reconvertir esos recursos en una universidad, en suponiendo que la universidad es mejor. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Estamos en un debate ahora comenzando, porque el Gobierno quiere cerrar todos los profesorados y armar una única universidad. Y ahora hay un desconocimiento. La propuesta de la UniCABA que es la Universidad que va a nuclear a todos los profesorados, no se sabe qué va a ser, entonces no sabemos si eso nos va a favorecer, o es interesante, no sé. Estamos como en plena discusión. Ahora el Director de la DGA nos propone que tenemos que votar si queremos "UniCABA, sí" o "Universidad no", pero no hay proyecto, no sabemos que vamos a votar. Para un trabajo docente que estamos acostumbrados a reflexionar tanto... eh, los planes de estudios, se reflexionan mucho tiempo para ponerlos en marcha. Un proyecto tan grande y tan ambicioso así, de un día para otro... Entonces, generalmente, la postura es que no estamos de acuerdo en que se abra ese tipo de universidad de esa forma, sin debates, sin preguntas, sin un trabajo previo. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Buen, lo que sucede es que nosotros sospechamos que eso no tiene una finalidad de crecimiento, sino que tiene una finalidad de achicamiento, de normatización. O sea, 29 instituciones que han tenido durante décadas una identidad institucional propia, juntarse en una única institución, aunque se mantengan las mismas sedes [...] (Entrevista realizada com o Professor Eleno, da EMPA, no dia 12/07/2018).

Acá hace mucho que los posgrados son pagos, y hay una reforma universitaria que están intentando imponer, que se quiso hace décadas y no se pudo, y lo quieren intentar de vuelta que es que las universidades se acorten las licenciaturas para que, parte de la licenciatura... si la cual no sos idóneo, la transformen en posgrado. Entonces, vos terminas con 3 o 4 años, sin todos los conocimientos, y necesariamente... o sea, después para trabajar te van a exigir el curso que sigue que lo tenes que pagar. En los conservatorios, por ejemplo, en el Manuel de Falla, hay pos títulos y son todos

gratuitos. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Ahora hay todo un tema de una reforma que está planteada en la UniCABA, bueno, nosotros estamos en contra, porque no nos parece que tener un título universitario vaya a cambiar nada más que solamente desprestigiar los títulos de los que ya tenemos, nuestro título terciario. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Lo que quiere esta gestión es cerrar todo porque son muchos institutos distribuidos, y eso garantiza el derecho de los que viven en las zonas alejadas para poder acceder. Si ponen una UniCABA única, va a ir la tercera parte de los estudiantes porque no pueden pagar el viaje. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

A professora Esperanza afirmou que a experiência de transformar os *profesorados* não universitários em cursos universitários não foi exitosa em alguns países, como a França, e retrocederam na decisão:

Ya en Francia, hicieron este cambio y volvieron a los profesorados de formación docente, ¿por qué? Porque los egresados llegaban a las salas y no sabían qué hacer con los niños. Es decir, tenían mucha formación teórica, pero no tenían formación práctica profesional. Eso es lo que nosotros tenemos como un gran, eh, como una gran conquista. Sin embargo, si vos escuchas a los políticos actuales dicen que lo que quieren es instalar la práctica desde el inicio o mejorar la formación práctica, cuando en realidad es todo mentira, porque nosotros ya, desde los 90, tenemos eso muy desarrollado, en CABA, principalmente. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

A argumentação assenta-se na dicotomia teoria-prática, ainda presente nas concepções e nas estruturas curriculares dos *profesorados*. Assim como alguns docentes expuseram, há uma propensão de a formação nos conservatórios ser mais prática, mais focada no futuro campo laboral, enquanto a formação universitária tende a ser mais teórica e enfatizar a pesquisa acadêmica, o que muitas vezes, diminui o tempo de contato do estudante com as escolas de educação básica.

O professor Otón afirmou que, embora as instituições sejam distintas, não reside nesse fato o grau qualitativo da formação docente:

Creo que se marca una diferencia entre la formación universitaria y la no universitaria. Obviamente, no pasa por la calidad... puede haber universidades muy buenas, universidades muy malas, puede haber profesorados muy buenos y profesorados muy malos. Hay estudiantes muy estudiosos en la universidad y poco estudiosos en la universidad y hay estudiantes muy estudiosos y poco estudiosos en los profesorados no universitarios. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Marcelo García e Vaillant (2009) acreditam que “*lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos*” (p. 199). Zeichner (2010) afirma que “ao longo dos anos, formadores de professores têm tentado uma variedade de abordagens para fortalecer as conexões entre formação de professores no campo e no âmbito acadêmico” (p. 485).

Não cabe aqui aprofundar a discussão sobre a transformação de conservatórios de música e *Institutos de Formación Docente* em universidades, na Argentina, pois não é o foco deste estudo. Assim sendo, pode-se concluir que as diferenças entre instituições universitárias e não universitárias perpassam por suas histórias e trajetórias, autonomia institucional, oferta de cursos, acervo bibliográfico, formação para a pesquisa e até mesmo na relação professor-aluno. Apesar de haver tais distinções que impactam na formação de professores de música, a qualidade profissional do egresso dos cursos depende, também, de outros fatores.

9.1.2 *Relação instituição formadora e escola*

O fato de a instituição ser universitária ou não universitária tem efeitos sobre as relações entre o sistema formador e o sistema educacional. Segundo Vaillant (2013), em muitos países da América Latina, as escolas normais, que formavam os *maestros* e deram origem à maioria das instituições não universitárias, eram vinculadas às Secretarias ou Ministérios de Educação, aos quais as escolas primárias também estavam atreladas, permitindo uma maior articulação entre os currículos dos cursos de formação do professor e os da escola básica. Quando as universidades passaram a oferecer a formação docente, esse vínculo tradicional com as escolas rompeu-se.

Pode-se também considerar, também, de modo geral, que o foco nos conteúdos disciplinares dado pelas universidades, em detrimento da preparação pedagógica do futuro professor, seja um elemento que distancia os saberes das instituições formadoras daqueles produzidos nos espaços escolares. Como, na Argentina, apenas 12% das instituições formadoras na área de música são universitárias (ver Gráfico 4), é possível que, nesse sentido, o impacto da entrada das universidades na formação de professores de música tenha sido menor.

Em contrapartida, os conservatórios, que equivalem a mais de 25% dessas instituições, embora estejam mais próximos da comunidade, por ofertar cursos em nível básico e técnico para milhares de alunos, afastam-se dos contextos reais de seus discentes por ter, de modo geral, um ensino focado na “*transmisión de la cultura musical consagrada como legítima*” (CARABETTA, 2014, p. 40). Durante o *Ciclo de Formación Básica*, que é pré-requisito para se ingressar nos *Profesorados en Música*, “*los alumnos transcurren un mínimo de seis años (si ingresaron por plan de niños) o un mínimo de tres años (si lo hicieron por el plan para jóvenes y adultos), tocando, escuchando, escribiendo, leyendo y teorizando en torno a la música clásica*” (CARABETTA, 2014, p. 87). Portanto, os conhecimentos privilegiados tanto nos conservatórios quanto nas universidades, distinguem-se, muitas vezes, dos conhecimentos da escola básica, o que afeta a formação de professores de música e sua futura atuação profissional, como é detalhado no prólogo do livro de Carabetta (2008):

Se observa que, en una abrumadora proporción, la consagración de un único modelo musical conduce paulatinamente en los conservatorios al silenciamiento o al olvido, a la negociación, a la depreciación y/o a la exclusión de vastos segmentos de aquellas otras muchas formas musicales que se entretajan con las trayectorias personales, los afectos y las relaciones que los futuros docentes han establecido fuera de las aulas. El acercamiento en la formación de los futuros docentes se traduce generalmente en dificultades posteriores para establecer diálogos pedagógicamente significativos y productivos, acordes a la sensibilidad y el gusto musical de sus alumnos en las aulas escolares (CAROZZI in CARABETTA, 2008, p. 11-12).

Em contrapartida, o relato do professor Emilio aponta para a possibilidade de haver afinidades entre as propostas da instituição formadora e da escola:

Nuestra carrera, desde el inicio, forma músicos, y a partir de la experimentación de la música, del hacer música, del disfrutar de ese momento, del validar que todos tenemos la oportunidad de hacer música y que tenemos todas las condiciones para hacerlo y desarrollar a partir de eso, nuestra imaginación y nuestra creatividad, y todo lo que queramos hacer, creemos que ese es el punto y por qué está la música hoy. Hasta hace poco nos acompañaban los diseños curriculares en esto de cómo trabajar desde la experimentación, desde el contexto, de lo que el alumno ya sabe, desde la creatividad. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

A relação entre as instituições formadoras e as escolas efetiva-se, especialmente, nos momentos de estágio que, na Argentina, ocorrerem desde o início

da formação de professores, partindo da observação até à intervenção pedagógica. Segundo o relato de professores das instituições não universitárias, há aspectos positivos, como o interesse de ambas as partes na manutenção desse vínculo.

Los Directivos de las escuelas nos reciben muy bien porque entienden lo que hacemos, y quieren que los docentes nuevos tengan una buena formación y quieren ver y poder dar su opinión también, así que, ayudan mucho a que entremos. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Después, con la parte humana y vinculante está buenísimo. Muchas veces trabajamos en cursos donde están ya profesores egresados de nuestros profesorados, con lo cual está buenísimo. Hubo experiencias de lugares donde no hay profes de música, entonces somos los que llevamos esa disciplina a la institución. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

La relación es buena, nos reciben bien, ya nos esperan, de hecho, los profesores que están en las Cátedras apoyan, inclusive toman material de los chicos para seguir, ellos también aportan lo suyo. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Y es un enriquecimiento mutuo. A mí me parece que sí, que está bueno y es donde los chicos hacen el verdadero aprendizaje, en la práctica, poniendo en práctica todo lo que aprenden acá en el aula que a veces se lo imaginan y a veces quizás no tanto, entonces, ahí es muy impactante el aprendizaje in situ, con las personas reales y en contextos reales. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O trâmite para se conseguir oficializar os estágios pode ser da responsabilidade do próprio professor ou da instituição formadora. Alguns gestores deram relatos sobre suas experiências:

En el momento de hacer las prácticas, cada cátedra hace todo el trámite administrativo para conseguir las autorizaciones y el ingreso de los alumnos a las escuelas. Pero eso lo hace cada cátedra. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Somos nosotros a través de la superioridad, además, yo tengo que recolectar las solicitudes de los profesores y llevarlos a nuestra superioridad que, a través de la Dirección General del Nivel Inicial o del Nivel Primario lo baja a sus Supervisiones, es... eterno. Entonces lo que usualmente se hace es seguir la vía jerárquica que corresponde y en paralelo ir a la escuela y decir "estoy iniciando el trámite, guárdenme el lugar, díganme la disponibilidad". Vamos a la escuela primero, acordamos con la Directora, y cuando la Directora de la escuela dice "sí, no hay problema", hacemos todo el trámite. No es fácil llegar a completar el convenio, entonces bueno, cada año vamos, pedimos autorización, nos piden que llevamos un papel el otro, y bueno, ahora sí, que vengan los alumnos. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Há acordos ou convênios que são feitos entre as instituições formadoras ou os órgãos aos quais pertencem e as escolas básicas ou secretarias de educação, como contaram três professoras:

Se hacen convenios con las escuelas de la zona, donde les permite ir a nuestros alumnos a estas escuelas a hacer sus prácticas. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

La institución tiene acuerdos, digamos, nosotros estamos dentro del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, dentro de la Dirección General de Enseñanza Artística y los profesorados tienen estas particularidades que tienen que hacer observaciones y prácticas pedagógicas de ciertos niveles. La institución tiene convenios con el Ministerio de Educación y entonces los alumnos pueden hacer observaciones y prácticas en determinadas escuelas que pertenecen al Gobierno de la Ciudad. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Ahora están yendo a una escuela en Lanús, pero en general siempre eran escuelas de Avellaneda. El año pasado lo que hicieron unos acuerdos a través de los Inspectores con los Directivos de las escuelas, hicieron como acuerdos de escuelas asociadas, y seleccionaron algunas y, bueno, tales escuelas son las escuelas asociadas a las que nosotros podemos ir. Son pocas. Fui a hablar con las Directoras, con las Maestras, me encontré con maestros de música egresados de acá; lo que tuve que hacer, pedí también, aparte, escuelas que yo ya había trabajado y que trabajábamos bien, porque me pasaba que me faltaban, tenía muchos estudiantes y no tenía escuela, así que pedí más y me las dieron, después con las autorizaciones pude trabajar con esas que otros años trabajaba. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Além das escolas públicas, existe a possibilidade de os alunos estagiarem em escolas privadas, em escolas especializadas de música e na própria instituição formadora, conforme declarou uma professora:

Ocurren las prácticas y observaciones a nivel público también porque tiene que ver con cómo nos manejamos, digamos, en mayor conexión entre nuestra institución y las escuelas. Si hay una institución privada también puede haberlo, y en si nosotros somos los generadores de los futuros profesores que van a ocupar después los puestos en esas escuelas, entonces, está esa doble necesidad de observar y practicar, porque después vamos a ocupar esos lugares de trabajo. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

A parte burocrática para a formalização das atividades de estágio tem trazido muito transtorno para as instituições formadoras. Às vezes, ocorrem atrasos para a entrada dos estudantes nas escolas, gerando desgaste constante de professores, coordenadores e diretores, pois, a cada semestre ou ano, é necessário renovar todo

o processo. Alguns entrevistados pormenorizaram os problemas que se têm verificado:

Es todo un camino burocrático muy formal. En este momento estamos teniendo un problema con eso, porque hay muchos pasos burocráticos en el medio. El año pasado se habían firmado acuerdos con las escuelas, y, bueno, ahí el inspector de formación básica y el inspector de formación de artística superior hay que llevar todos los documentos, es decir, quienes son las personas que van a estar en qué periodo, en tal escuela, con que profesor orientador, porque es una responsabilidad civil, todo ese trámite, bueno, va un inspector. Ese inspector, en nuestro caso de artística lo lleva al Inspector jefe, el Inspector jefe al Inspector de Primaria, el de Primaria a los Directores de Primaria, y ahí está todo bien y ya podemos ir. En general, esa es la parte administrativa. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Por alguna razón hay una cosa administrativa que nos excede, que nos traba porque, digamos, como hay una conflictividad muy grande con los docentes, hay paros, las clases empiezan tarde, el año pasado empezaron muy tarde [...] Lo administrativo nos resulta siempre una traba muy grande a resolver para poder conseguir los permisos para ir a visitar. Yo formo parte también del equipo que acompaña a los grupos, y este año todavía no pudimos lograr ir a visitar las instituciones aun, no, no pudimos lograr los permisos y los estamos tramitando hace meses, o sea que eso no nos favorece. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Es complejo, porque hay que hacer acuerdos institucionales, la supervisión tiene que autorizar, entonces digamos que políticamente está bien planteado, pero después en la práctica a veces es difícil que eso salga rápido y eficientemente. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Os demais problemas encontrados referem-se a questões sociais e à falta de entendimento das escolas básicas sobre o significado dos estágios supervisionados. Dois professores explicaram as respectivas situações:

La única resistencia que hay a veces es por los problemas sociales, de responsabilidad civil, de contextos muy desfavorables. Acá en la Argentina estamos teniendo problemas con problemas de estigmatización de los profesores de música, con temas de abuso, de abuso sexual, en donde se está estigmatizando, entonces prefieren que, o no sean varones, o que no haya materias expresivas porque sacan algo peligroso, entonces, a veces, algunas escuelas no quieren que vayan practicantes, que son ajenos a su institución, y nos dan vueltas. En el ámbito privado no se permite generalmente, no se deja. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

La relación entre institución formadora y la escuela básica es muy conflictiva. Las escuelas básicas no están obligadas a recibir practicantes, entonces, muchas veces, las instituciones de formación docente tienen problemas para conseguir ámbitos de prácticas. A veces las escuelas no entienden la importancia que tiene la práctica docente y, por lo tanto, el estudiante, practicante, sufre la indiferencia de la escuela o a veces sufre la agresión, sufre tensiones dentro de la escuela. Las escuelas a veces no quieren, no

quieren recibir practicantes y eso trae conflictos. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Acredito que o cerne de todos os obstáculos descritos pelos professores esteja, principalmente, na falta de articulação e diálogo entre instituições formadoras e escolas. Ocorre o desconhecimento tanto dos professores das escolas sobre as especificidades dos estágios, quanto dos professores das instituições formadoras a respeito do que é desenvolvido no dia a dia escolar. A análise feita pela professora Nilce contribuiu para este debate:

Uno de los problemas que nosotros tenemos para el desarrollo de la música en la escuela es justamente la poca construcción de puentes que hay entre lo que es la práctica musical y la institución escuela como tal, es decir, los lugares para hacer las prácticas, la cantidad de alumnos por curso, los espacios para poder armar grupos de práctica, la cantidad de horas destinadas a la música en la escuela, la posibilidad o no de que haya música en la escuela porque hay cursos que no tienen música, o sea, que tienen dibujo o que tienen danza y no tienen música. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A professora Fátima compartilhou do pensamento de que é preciso construir pontes entre instituições formadoras e escolas, e contou-me sobre uma proposta inovadora que visa promover a integração de futuros professores generalistas e professores de música, durante sua formação, nos estágios.

Yo quiero un docente que tenga una mirada mucho más amplia que la de la enseñanza de los contenidos musicales, que no hay otra manera de tener una mirada más amplia e integradora que no sea transitando esos espacios y vinculándose con los distintos actores. Lo que deseo es que en su vida profesional los profesores de música trabajáramos articuladamente con los docentes de sala, que eso históricamente ha sido un aspecto conflictivo de nuestra profesión. Por falta de entendimiento mutuo, además por falta de espacios de trabajo en común, que eso también es verdad. Entonces, yo entiendo que una manera de ir transformando esa cuestión, más allá de mi granito de arena en el diseño curricular que algo pude, ahí, intervenir para que se hablara de esto, más allá de esto, yo creo que está en la formación docente donde uno puede empezar a cambiar esas estructuras. El otro lado de la cuestión es la formación de los docentes de sala. El año pasado trabajé con un colega que vuelvo a trabajar ahora y sucedió lo siguiente: él es músico y además es docente de jardín. El año pasado coincidimos en que él tenía sus estudiantes en un jardín haciendo las prácticas y yo tenía el mismo jardín a mis alumnos del Conservatorio, interactuando, todos – mis alumnos, los de él. Y ahí surgió la idea, que todavía no lo concretamos, de, para el próximo cuatrimestre, poder articular esas prácticas docentes, en qué tanto los estudiantes de inicial como de música, se formen en la articulación, en la práctica en el terreno. Yo creo que esta concepción de las prácticas no está explicitada en el diseño curricular. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Outro exemplo mostra um movimento de articulação entre escolas e formação docente, intermediado por uma assessora de educação infantil:

Hice un trabajo de articulación entre los jardines y la formación docente que trabaja con esos jardines, entonces elegí un contenido que eran “los pilares de la didáctica de la educación inicial”, y lo trabajaba en los jardines con un proyecto que se llamaba “juego y arte” en patios, ludotecas y bibliotecas institucionales. Para no entrar en la sala de la maestra, entré por afuera y a su vez trabajé con los profesores formadores del campo de la formación específica y de la práctica, los mismos contenidos para que cuando vayan a los jardines, con sus estudiantes, potencien y desarrollen aún más ese proyecto. Fue muy interesante. Y articulamos, porque de la misma Dirección dependían las escuelas de arte; los profesorados de formación artística. Entonces articulamos con la Dirección de Educación Artística, y yo era la que articulaba, los estudiantes iban a ofrecer a los jardines espectáculos. Entonces, las prácticas de los estudiantes las realizaban en los jardines de infantes. (Entrevista realizada com a Professora Esperanza, no dia 21/06/2018).

As experiências de estágio também foram consideradas como possibilidades de formação continuada para os professores que recebem os alunos em suas aulas.

Somos bien recibidos porque ven que es un aporte para la escuela también. Por ahí en la escuela hay un profesor que hace 20 años da lo mismo y también es un enriquecimiento para ellos, para los chicos, para mostrar que hay otra forma... por ahí perdieron hace mucho tiempo el contacto con el Conservatorio y es... “ah, ¿hoy se ve esto en el conservatorio? Mira que interesante”. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Ahí voy viendo también en qué escuelas están más abiertas al trabajo y a la recepción de los estudiantes, porque me parece que tiene que servir para los dos. Tiene que servir para la escuela. La escuela tiene que estar contenta con recibirlos y decir “bueno que suerte que vinieron, que pudieron traer instrumentos, que pudieron...” La profesora también de música que nos recibe es importante que esté contenta, que sienta ella que le sirva, y también a nosotros. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Nesse sentido, Zeichner (2013) acredita que é possível estabelecer parcerias entre instituições formadoras, escolas e comunidades, criando-se “espaços híbridos”¹⁴² que valorizem os conhecimentos práticos e os acadêmicos. Isso “envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em

¹⁴² Para o autor, a criação de “espaços híbridos” diz respeito ao conceito de “terceiro espaço” que envolve uma “rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo” (ZEICHNER, 2010, p. 486).

formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487). A incorporação de pesquisas e relatos de professores da educação básica ao currículo de formação de professores e a realização de parte das disciplinas de metodologia em escolas são algumas alternativas apontadas pelo autor para a construção dos chamados “espaços híbridos”.

Portanto, segundo os relatos dos entrevistados, a relação entre as instituições formadoras e escolas é muito boa, havendo abertura para receber os estagiários. Em algumas situações, sucede que escolas rejeitem os estudantes, principalmente, por falta de entendimento do que seria a participação deles na rotina escolar. Outro problema detectado foi a burocracia para se estabelecerem os vínculos formais entre as duas partes para que os estágios sejam iniciados. Em geral, órgãos superiores às instituições estão envolvidos nesse processo, o que dificulta e traz morosidade, retardando a entrada dos alunos nas escolas.

As instituições parceiras são, em sua maioria, escolas públicas do sistema educacional. Entretanto, escolas privadas, escolas de música e até mesmo as próprias instituições formadoras acolhem os alunos dos *Profesorados en Música* para a realização dos estágios. É oportuno destacar que a *Escuela de Música Popular de Avellaneda* também faz parcerias com escolas onde não há professores de música, com o intuito de levar experiências musicais para esses espaços que ainda não têm acesso à educação musical escolar.

A partir da contribuição de Zeichner (2010) e dos exemplos de articulação entre sistema formador e sistema educacional, anteriormente descritos, verifica-se que é possível criar “espaços híbridos” em que os saberes de todos os envolvidos podem ser valorizados e se abram novas possibilidades de aprendizado tanto para os estudantes em formação inicial, quanto para os professores que já lecionam nas escolas.

9.2 Concepções de formação do professor de música na Argentina

Nesta seção, analiso as concepções de formação docente na área de música, trazendo, de início, as concepções contidas em documentos oficiais. Em seguida, discuto a formação do músico *versus* a formação do professor de música, a escolha pela profissão docente e os indícios do *habitus conservatorial* na formação de professores de música, dialogando com os sujeitos desta pesquisa. As concepções

abarcam percepções, maneiras de pensar, crenças, princípios, valores e hábitos que compõem um todo, capaz de expressar características da formação de professores de música, no contexto estudado.

9.2.1 O professor como sujeito social

O direito à educação e ao conhecimento como um bem público garantido pelo Estado é um dos pilares que sustenta a *Ley de Educación Nacional* (ARGENTINA, 2006). A formação docente é vista como uma oportunidade de desenvolvimento da formação integral das pessoas, sendo que a formação inicial tem um valor substantivo por gerar “*las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas*” (ARGENTINA, 2007a, p. 4). Nos *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (LCN) (ARGENTINA, 2007a), a docência é concebida dentro de três eixos:

a) A docência como prática de mediação cultural:

La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos (ARGENTINA, 2007a, p. 8).

b) A docência como trabalho profissional institucionalizado:

La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas (ARGENTINA, 2007a, p. 8).

c) A docência como prática pedagógica:

La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización (ARGENTINA, 2007a, p. 8).

A partir desses três eixos da docência, emerge, dentre outras, a concepção do professor como um agente social, a qual está expressa em diversas partes do texto dos *Lineamientos Curriculares*:

La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. [...] profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. [...] un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación (ARGENTINA, 2007a, p. 4-5).

No artigo 71 da *Ley de Educación Nacional*, que discorre sobre a formação docente, também fica explícita a responsabilidade social do professor:

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71) (ARGENTINA, 2007a, p. 5).

Essa concepção transparece nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a), novamente, no trecho que indica a obrigatoriedade de algumas unidades curriculares do *Campo de la Formación Específica* e do *Campo la Formación en la Práctica* contemplarem os diversos sujeitos de ensino, ou seja, aqueles alunos que têm características e demandas distintas, devido à faixa etária, locais onde vivem, condições socioeconômicas e outras. Deve haver uma interação entre os conteúdos

de um e outro campo de formação, visando à adequada preparação dos professores para trabalharem nos diversos contextos. “*Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos*” (ARGENTINA, 2007a, p. 18).

Assim, tanto professores quanto alunos dos *Profesorados en Música* demonstraram comungar dessa concepção:

Han transitado distintas miradas como se piensa la formación del docente de música. Hoy en día, se plantea una mirada que piensa al docente de música, primero, como un sujeto social, como un trabajador, como un sujeto político que está atravesado por todos. Sus tomas de decisiones y toda su formación profesional está atravesada por marcos ideológicos respecto a cómo se piensa el arte, como se piensa la música, como se piensa el sujeto que aprende, como se piensa la sociedad a la cultura, el aprendizaje, su desarrollo, como se piensa al docente mismo; creo que el hecho de pensar al docente como “un sujeto social y como un sujeto político” lo pone en un lugar totalmente diferente a como la tradición lo ha pensado, ¿no? Y también esto permite poner en otro lugar y de alguna manera tratar de romper con esta falsa dicotomía que hasta decide entre el docente y el músico. (Entrevista realizada con a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Cada didáctica tiene un recorte específico en cuanto a los sujetos, en cuanto a las especificidades de las edades y también de la vinculación con el currícula específico de esos sujetos en el nivel que están haciendo, digamos, que se va a practicar. Entonces eso es lo que hace que la interrelación entre la práctica musical y la formación musical y después de lo que es el estudio y la práctica de lo que es la didáctica y las prácticas pedagógicas en el campo propiamente dicho. Y eso hace que las carreras, digamos, tengan una sustancia mucho mayor entre esto de lo pedagógico y lo artístico, así, en simultáneo. (Entrevista realizada con a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Yo creo que hay como dos partes... una que es la musical y otra que es la social/pedagógica. La musical es lo que ya todos sabemos, y lo social/pedagógico me parece que es como el rol docente donde más tenemos que trabajar y donde por lo menos nuestro curso trabaja bastante. (Relato do aluno Pompeo, no Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018).

Y en cuanto a lo social/pedagógico, o sea, poder hacer como un diagnóstico del lugar en el cual uno va a dar clases, con quien me estoy juntando a dar clases, como es la institución, o si no es una institución, o sea, poder tener como esa lectura, tal cual, de ese lugar en el que estoy, y en función de eso poder leer al grupo con el que voy a trabajar. Eso creo que es lo pedagógico, ¿no? ver que herramientas tengo para poder compartir la música desde ahí. (Relato do aluno Pietra, no Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018).

Considerando-se o docente como um sujeito social, tem-se uma aproximação entre o músico e o professor, derrubando a crença de que o músico é um ser diferenciado, não politizado, que tem talentos inatos. O ensino de música também é

afetado, pois o professor, ciente de sua responsabilidade social, buscará conhecer e integrar-se mais nos contextos em que trabalha, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Carabetta (2014) afirma que

[...] un aprendizaje musical significativo debe, necesariamente, contemplar las experiencias previas de los estudiantes. Se aprecia con claridad que consideran que los niños y los jóvenes no vienen “vacíos” musicalmente y, ontológicamente, están dispuestos a otorgar el estatus de música a las experiencias que ellos traigan (p. 167).

Trabalhar com a diversidade musical advinda dos alunos significa, além de reconhecer seu repertório, não utilizá-lo apenas um como trampolim para outros tipos de música, e ainda recuperar *“la diversidad presente en los alumnos para darle un tratamiento sistemático y organizado que permita a los jóvenes aprehender los códigos de la música para pensar sus mundos y los de otros críticamente”* (CARABETTA, 2014, p. 170).

9.2.2 Formação do músico versus formação do professor de música

A formação de professores de música na Argentina apresenta, em sua trajetória, alguns momentos que caracterizam e delimitam fases singulares. Quando o Estado assumiu a responsabilidade pela educação e, por meio da *Ley nº 1.420*, em 1884, fixou como obrigatório o ensino de noções de música vocal nas escolas, não se especificou o tipo de professor que seria responsável por esse ensino, ficando a cargo do docente formado em escolas normais (CARABETTA, 2014). Essa autora afirma que se pode deduzir que *“[...] la inclusión de Música como espacio curricular poco tendría que ver con sus aportes epistemológicos, para estar sí vinculada con la enseñanza de canciones patrias, marchas e himnos que reforzaran el ser nacional”* (p. 17).

Não obstante o ensino sistematizado de música nas escolas públicas argentinas tenha tido seu início no século XIX, a formação de professores especializados para esta finalidade é muito recente. Foi ao longo do século XX que a formação docente se consolidou no país como um campo especializado. No momento em que se funda o *Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo*, em 1924, e a música passa a ter um espaço dentro da área educacional, com conteúdo específico, quem passa a se responsabilizar pelo ensino de música nas escolas são

os “egresados de estas instituciones especializadas o personas con cierta idoneidad, pero, en general, sin preparación pedagógica” (CARABETTA, 2014, p. 18).

A partir de 1948, registra-se a expansão do ensino de música, com a criação de mais 19 conservatórios de música públicos, somente na província de Buenos Aires. Duas professoras relataram como se dava a formação nos conservatórios, nas décadas de 1950 a 1970:

Quienes ingresaban en los conservatorios, el Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo, o el Manuel de Falla, digo, históricamente, se transitaba la carrera de Música Académica, y salían con título de Profesor. Tenían materias pedagógicas mucho menores, prácticas docentes mucho menos, pero las había, pero nadie estaba pensando en ser docente. (Entrevista realizada con a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Nosotros teníamos muy pocas materias anuales, cinco, y teníamos prácticas de conjunto masivas como el Coro, la Música de Cámara, los actos escolares que se mantenían a lo largo de toda la carrera y que siempre tenían una mirada de, una mirada de tipo de formación para la ejecución musical. En mí formación, las materias pedagógicas o didácticas eran escasas y de poco tiempo en comparación con la práctica del instrumento. En mí caso fue el piano. De mí formación, la materia que más me encantó, la que más me sirvió para trabajar era la Dirección Coral. Era la materia que me aportó, me aportó herramientas de calidad para trabajar con chicos en un aula entera. (Entrevista realizada con a Professora Adele, no dia 04/06/2018).

De acordo com o relato da professora Adele¹⁴³, quem lecionava as matérias pedagógicas nos conservatórios também não tinha formação específica: “*las materias pedagógicas no estaban a cargo de personas especializadas en la pedagogía. Más bien, eran docentes, compositores, críticos de arte que hablaban de pedagogía*”. Quanto ao ensino de música nas escolas, quem lecionava “*eran instrumentistas o profesores de instrumento, esto quiere decir que o tenían escasa preparación pedagógica o que dicha preparación estaba más al servicio de la enseñanza del instrumento y no de la enseñanza de la música en las escuelas*” (CARABETTA, 2014, p. 41-42).

Nos anos de 1970, emergiu, na Argentina, a figura do “*profesor de educación musical*” cuja formação diferia-se da que era dada ao professor de instrumento/canto, pois tinha como objetivo preparar professores para o ensino de música nas escolas do sistema educacional.

Estos profesores de música y esta corriente que tuvo los años 70 hablaban de un profesor de música dedicado a lo escolar, donde tenían así, como una

¹⁴³ Entrevista realizada com a Professora Adele, no dia 04/06/2018.

multiplicidad de recursos musicales pensados en el campo escolar, que era un poco de guitarra, un poco de piano, un poco de flauta, un poco de percusión, un poco de visión coral. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Registrou-se a criação de cursos de *Educación Musical (Profesorado de Artes en Música)* cujo currículo se compunha de um ciclo básico de três anos (comum a todos os cursos) e uma formação docente de quatro anos (com algumas matérias comuns aos outros cursos), além de matérias específicas para o ensino de música nas escolas, para crianças e adolescentes (CARABETTA, 2014).

Entretanto, nos anos de 1990, começou-se a perceber que havia uma fragmentação na formação musical dos futuros professores, ao dar-lhes “um pouco” de cada instrumento, o que os impedia de se constituírem como músicos. Verificou-se, também, de maneira subliminar, que alunos considerados “não talentosos” para se tornarem grandes instrumentistas, ao chegarem aos conservatórios, professores recomendavam que migrassem para os cursos de formação docente. *“Entonces también empezó a ocurrir que era – los que no tocan, no hacen música a fondo, son los que van al profesorado de música”*¹⁴⁴. O resultado disso foi um desequilíbrio na formação de professores de música, pois havia uma preparação pedagógica intensa, mas a parte musical era frágil, comprometendo o ensino de música nas escolas, conforme o relato:

Desde los años de 1985 que soy profesor de prácticas de la enseñanza, entonces yo llevaba a los practicantes a las escuelas y una de las cosas que yo observaba, yo mismo y coincidió que empezamos a observar todos los pedagogos, que estos que se estaban por recibir de profesores de música en las escuelas tenían mucha materia pedagógica y mucha materia didáctica, pero al momento de hacer música dentro del aula con los jóvenes, en primaria o en secundaria, la música sonaba desafinada, las propuestas musicales eran pobres. Podían hacer muy lindas planificaciones, pero lo que ocurría musicalmente dentro del aula era muy pobre, era muy falente, ¿no? A veces hasta desafinado, fuera de ritmo. Así. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Gainza aponta que, ao mesmo tempo que a formação dos professores apoiava-se em conceitos inovadores, a prática docente nas escolas apresentava muitos problemas.

Uno de los obstáculos más notorios en las prácticas pedagógicas regladas u oficiales es el cúmulo de contradicciones y dobles mensajes que existen entre

¹⁴⁴ Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018.

los conceptos progresistas y abiertos que proclaman los marcos teóricos desde hace más de dos décadas (constructivismo, apertura, creatividad, integración, participación, etc.) y lo que acontece realmente en la práctica (fragmentación, predominio de la teoría, conductismo, repetición, ejercitación, etc.) (GAINZA, 2011, p. 15).

Por isso, desde os anos de 1990, apontou-se a necessidade de se pensar um músico-docente, cuja formação unisse os dois aspectos. Uma das ações realizadas em algumas instituições, nesse sentido, foi possibilitar ao estudante escolher um instrumento principal (e, às vezes, até mais de um instrumento, como complementar). O relato da professora Fabiola mostrou que a imposição do piano, como instrumento harmônico obrigatório, gerava um desestímulo nos alunos e até o abandono do curso.

Entonces empezaba a notar, primero, que muchos alumnos abandonaban, porque se encontraban que piano tenía una carga excesiva y con una dificultad que ellos no se imaginaban que iban a tener, muchos de ellos también querían seguir estudiando su instrumento propio y se encontraban con que no podían destinarle tiempo a hacer las dos cosas, entonces tenían que optar y a veces optar para obtener el título era seguir con piano. Era una formación de un instrumento que no querían, pero que tenían que, entonces empezaba a separarse esto del deseo de ser maestro de música. (Entrevista realizada con la Profesora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Concentrando-se em uma especialidade instrumental à escolha do aluno, em vez de obrigá-lo a estudar piano e um pouco de violão e de flauta doce, haveria chance de ele desenvolver-se mais profundamente no campo musical e artístico.

Es preferible que tenga una especialidad instrumental, un instrumento, o como mucho uno principal y uno secundario, pero con el cual realmente este docente se comprometa en hacer música, tenga la sensación de haber hecho mucha música y que por lo tanto pueda transmitir a sus estudiantes el impulso musical y no solamente hacer buenas planificaciones de cómo enseñar las negras y las corcheas, ¿no? sino que la creatividad musical tiene que estar incorporada en el docente, tiene que haberla experimentado, tiene que haber hecho música. (Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

Então, a concepção que sustentou a reforma curricular dos *Profesorados en Música*, realizada a partir dos anos 2000, foi a de que era necessário ser músico e docente, rompendo-se com a cisão transcorrida nos anos de 1970. “*Es necesario que sea un músico y un docente, las dos cosas, una unidad de los dos aspectos. [...] Que no por ser docente deje de ser un músico o no por ser un músico, deje de ser un*

*docente*¹⁴⁵. Além disso, pretendeu-se extinguir a ideia de que o professor de música/educação musical, diga-se, aquele que vai dar aulas de música nas escolas, “vale menos” que os professores de instrumento, pois o professor de educação musical “*tiene que tener una formación pedagógica que pueda atender a los distintos procesos educativos y a las necesidades educativas de las distintas poblaciones, pero además tiene que ser alguien que haya hecho música*”¹⁴⁶. Uma declaração do professor Nuno indica esta mudança na concepção de formação docente:

[...] *La diferencia está en] la formación del maestro de música como músico. Esta posibilidad que tienen los educadores musicales de formarse con compositores, con directores de orquesta, ¿no? Que no es un curso que está separado del resto, sino que comparten los principales ejes de la formación musical. Parece que eso es importante.* (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Portanto, em 1884, a legislação (*Ley nº 1.420*) já previa o ensino de música nas escolas, mas não especificava quem iria lecionar nesses espaços. No início do Século XX, quem lecionava música nas escolas argentinas eram músicos que tinham interesse pela docência ou necessidade laboral, mas não eram preparados especificamente para ser professores. A partir do momento que se começou a pensar a formação docente, podem-se identificar distintas concepções:

- Meados do Século XX – formação do professor de instrumento/canto realizada, principalmente, pelos conservatórios.
- Anos de 1970: formação do professor de educação musical, especializado para o ensino de música nas escolas, diferindo da formação do professor de instrumento/canto;
- Anos de 1990: formação do professor de educação musical com mais ênfase na parte pedagógica que na musical, trazendo uma fragmentação na preparação do docente, devido à fragilidade da preparação musical;
- Anos 2000 em diante: formação do músico-professor, que busca uma preparação tanto musical quanto para a docência, além da integração dos conhecimentos musicais e pedagógicos.

¹⁴⁵ Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018.

¹⁴⁶ Entrevista realizada com o Professor Otón, no dia 18/06/2018.

A atual concepção de formação do professor de música como músico e professor foi expressa na fala de alguns entrevistados e, como se pôde observar, o discurso é comum a professores e alunos das três instituições estudadas:

Un profesor de música claramente tiene que ser músico, porque si no, ¿qué es lo que va a enseñar? [...] Nosotros tenemos que ser buenos músicos y además tenemos que ser profesores de música, tenemos que poder ir hacia ese paradigma, de bueno, ahora juntamos esas dos cosas que parecía que estaban, viste, distanciadas. [...] Se tiene que terminar eso. No puede ser. Creo que es un paradigma que ya venció, hay que pensar que se pueden hacer las dos cosas. Hay un montón de ejemplos en esta institución y en otras de gente que puede hacer las dos cosas... y la hace maravillosamente. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

¿Cómo que el músico va por un lado, el profesor va por el otro, y se es primero músico y después con una formación en pedagogía se es docente? No. Se es un todo. Se es músico y docente. (Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018).

El profesor de música es un músico especializado. Es un músico que decide dedicar alguna parte de su vida musical a la educación de otros. El educador musical tiene que poder tener habilidades desarrolladas de performance, de composición, tiene que poder hacer arreglos, tiene que poder componer, tiene que poder escribir música, leer música con fluidez, y tiene que poder tocar y cantar bien. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

El concepto del profesor de música es un músico, en primer lugar, que hace música con sus alumnos en el aula. O sea, hacer música y no hablar acerca de la música, es un concepto como muy vivencial que se experimenta desde la Cátedra, desde el hacer, para después fundamentarlo desde la teoría. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Yo creo que los docentes, los futuros docentes, tienen que tener una gran formación sólida como músicos, de vivenciar la música, no hablo por la exigencia en sí misma y convertirse en repetidores, sino en vivenciar la música y la alegría de hacer música y después compartirla y transmitirla, desde ahí, obviamente, con herramientas didácticas pedagógicas. Pero creo, básicamente, que el mejor docente de música es aquel que ha pasado por, el que sigue vivenciando la música y desde ese motor que hace que quiera, contagiar de música a los otros, en distintos niveles y en distintas situaciones. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

La concepción está orientada a ser un educador músico. La prioridad es, no sé se es una prioridad pero tiene el mismo interés que el estudiante se desarrolle musicalmente así como que desarrolle sus estrategias para poder enseñar. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Tuvimos un gran profesor en el primer año y una de las primeras cosas que dijo, que nos dejó resonando en todas las conversaciones posteriores fue: "un docente de música es un músico que hace música en las clases con los alumnos" y un poco eso fue también lo que nos hizo cuestionar ciertas cosas de los propios espacios, acá, como alumnos y en nuestra tarea docente. (Relato da aluna Penélope, no Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018).

É importante considerar que, embora a formação do professor de música vise a seu aperfeiçoamento como músico, ainda se mantêm diferenças entre a formação do professor de música/educação musical (*Profesorados en Música* e *Profesorados en Música con orientación en Educación Musical*) e a do professor de música com uma especialidade (*Profesorados en Música con orientación en Instrumento, Canto, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Etnomusicología, Composición* etc.), que prepara o professor para lecionar, inicialmente, no âmbito de tais especialidades, podendo também trabalhar em escolas de educação básica. Carabetta (2008) ressalta que a formação do professor instrumentista¹⁴⁷ continua muito focada na *performance* musical e pouco na docência: “*Las propuestas de estos programas se dirigen o están pensadas para el instrumentista; inclusive, aun siendo la oferta académica el Profesorado de Instrumento, el perfil es el del músico profesional y no el del docente*” (CARABETTA, 2014, p. 89).

As falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa confirmam os contrastes entre os dois *Profesorados en Música*:

Hay dos formaciones: tenemos la formación de instrumentistas que es más como músicos profesionales y de profesores de música, bueno, como profesionales de la educación, profesores de educación musical. El perfil del músico y del profesor de educación musical. (Entrevista realizada con a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

El Profesorado de Trompeta tiene un espacio de formación y de práctica para enseñar trompeta y también lenguaje musical [...]. Los alumnos que eligen nuestra carrera [de Producción Musical Didáctica] están pensándose como docentes... músicos, en esos espacios; en cambio, quizás el que estudia la carrera de, por ejemplo, Profesorado de Violín, su objetivo principal es ser profesor de violín y a su vez tocar en una orquesta, o tocar solista y demás que es completamente válido. [...] O sea, el alumno que se forma está pensando en trabajar con otros, y en producir música con otros, en cambio aquel que estudia otro profesorado de un instrumento en particular, está pensándose a un nivel musical diferente. (Entrevista realizada con a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

La verdad es que no porque la carrera viene a ser un poco ensamble de toda la parte de instrumento, por un lado, que eso es troncal y lo cursan a todos los estudiantes que entran en la escuela y las materias pedagógicas como agregadas a eso. Por lo cual no hay una interrelación. No pasa como en el otro profesorado, el de Educación Musical, que ahí es específico y todo está pensado como una finalidad. Entonces es un reclamo de los chicos, ese justamente, que parecería que lo pedagógico está separado de la cuestión del instrumento, lamentablemente. [...] Bien, para mí, el alumno suele estar en nuestro profesorado muy bien preparado en nivel instrumental y no tan

¹⁴⁷ Quando eu me referir ao professor de instrumento ou instrumento/canto, estarei englobando as outras especialidades – diferentes da educação musical – tais como composição e regência coral ou orquestral.

bien preparado en otros aspectos. Entonces, no es que no sepan, saben un montón de cosas, pero no es lo mismo 'saber' que 'saber enseñar'. (Entrevista realizada com a Professora Eloise, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Carabetta (2008) afirma que a dicotomia entre o músico e o docente, bem como a supervalorização do músico profissional aumentam a ambiguidade na identidade profissional, de maneira que *“el educador musical raramente se ve como músico profesional, y el músico profesional hará todo el posible para evitar ser confundido con un docente, aunque parte de sus ingresos provengan de la enseñanza de un instrumento”* (p. 139). Vê-se que as duas identidades já são forjadas dentro das próprias instituições formadoras, mesmo se tratando de cursos que visam à formação do professor de música, seja para lecionar aulas de instrumento ou de educação musical nas escolas.

O professor Emilio expõe suas concepções sobre o ser músico e o ser professor:

Me parece que lo que queda por limar es justamente dejar de trabajar superficialidades y sí pelas cosas que se trabajen sean importantes, porque, si de repente uno se quiere llamar músico, es un músico profesional, trabaja, toca y viene a cursar una carrera de profesorado y se encuentra con un teórico de la teoría que le habla de la pedagogía allá arriba y que no tiene nada que ver con las clases que él está dando en su casa o que recibió toda su vida, entonces, ser profesor es saber un montón de cosas de la nada, y ser músico es esto; no, deben vincularse. Y eso que vos haces en tu casa, enseñándole a tocar la guitarra a tu alumno tiene una explicación pedagógica, tiene una secuencia didáctica, tiene una zona de desarrollo próximo, tiene materiales, tiene momentos, tiene estrategias didácticas, el tema es que hay que vincularlo. Cuando entienden eso, entienden el valor. Lo que pasa es que, bueno, por decirte, en esta institución también pasó mucho que eran los docentes contra los músicos, que acá ha pasado mucho. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

A concepção de formação do professor de música/educação musical como um músico e professor difere-se também da concepção de músico-professor, delineada por Pereira (2013) como um artista civilizador que visa à virtuosidade técnica e dá preponderância à *performance*. Assim sendo, a ideia de um professor que seja músico vem para suprir a carência de uma formação musical sólida, necessária para que o professor possa ensinar música de uma maneira consciente e essencialmente musical. Ter um professor que seja um bom músico dando aulas, valoriza o ensino de música nas escolas básicas e rompe com o pensamento de que – “quem não sabe tocar, ensina”, baseado “na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular ‘quem

não sabe ensina' (PENNA, 2007, p. 51). O que se propõe é uma integração entre formação musical e pedagógica, de tal maneira que o egresso seja e se sinta um músico-professor e um professor-músico. A professora Eliana expressou tudo isso em seu relato:

El maestro de música tiene que ser músico. Justamente, lo que te pasa cuando uno toca, es que uno ahí se está expresando, está poniendo, está sintiendo un montón de cosas, y eso lo transmitís nada más cuando sos músico. Entonces, yo puedo planificar una secuencia didáctica muy hermosa para esa canción, pero si cuando la estoy tocando, la estoy tocando acompañándome bien con la guitarra y me siento música tocando esa canción porque me gusta y porque puedo expresarme, al chico le va a llegar otra cuestión... completamente distinta. Es fundamental que el maestro de música pueda sentirse y ser músico. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

9.2.3 A escolha pela profissão docente

Os dois distintos perfis profissionais que provêm dos *Profesorados en Música* – professor de instrumento e professor de educação musical – suscitam a discussão sobre a escolha dos cursos pelos estudantes que se interessam pela profissionalização na área. Por isso, perguntei aos alunos das três instituições formadoras participantes dos grupos focais¹⁴⁸, em um breve questionário, o que os motivou a escolherem um curso de *profesorado*.

Emergiram sete categorias, que ordenei da mais distante à mais próxima da profissão docente: qualidade da instituição formadora; interesse em estudar música; opção de trabalho; formação profissional; vocação; formação docente, e docência como compromisso social. Houve respostas que abarcaram mais de uma categoria, assim, o número de respostas foi maior do que o de respondentes¹⁴⁹.

Foram dois os estudantes que apontaram a qualidade da instituição formadora como a maior motivação para fazer um curso superior. Nesses casos, não houve qualquer referência à profissão docente. O interesse em estudar música foi considerado, por oito alunos, como o principal objetivo para a escolha do curso, o que exemplifica o fato de muitas pessoas entrarem para cursos superiores de formação docente em busca de um aperfeiçoamento como músicos e não para se tornar

¹⁴⁸ Relato dos alunos nos Grupos Focais realizados na UNLP (10/07/2018); na EMPA (12/07/2018) e no CSMMF (12/07/2018).

¹⁴⁹ EMPA (4 alunos); CSMMF (12 alunos) e UNLP (21 alunos); total de alunos, 37.

professores. A professora Fátima¹⁵⁰ citou o estudo de Carabetta (2008) que “*estudia un poco esta cuestión del deseo de ser artista y después la realidad de que se termina siendo docente. [...] Parece que en distintas partes del mundo sucede esto.*” E completou: “*Cuando uno entra a una institución musical a estudiar, primero que, en general, se entra de niño o adolescente, es muy difícil en esas edades que uno esté pensando en ser docente de música, uno se acerca a la institución, porque quiere hacer música.*”

Os relatos de dois alunos, durante o grupo focal, mostraram que jovens ingressam nos conservatórios de música para estudar seus instrumentos e acabam entrando nos *profesorados*, e muitos passam a gostar da profissão docente:

No sé si los que están acá, si todos y todas eligieron hacer el profesorado, cuando uno hace la formación básica, no sé si a alguno se le ocurrió por la cabeza “yo voy a estudiar música porque quiero ser docente”. No sé, no me pasó eso cuando hice el ciclo básico, porque no me imaginaba ser docente o dedicarme a la docencia con la música, yo quería tocar la guitarra... y ¿dónde voy a tocar la guitarra? Con un profe o en un conservatorio, y en el Conservatorio pasa esto, tantas cosas que circulan, que terminas siendo docente. (Relato do aluno Conrado, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Carlos: Y la verdad es que no pensé, digo, “bueno, entonces yo quiero ser docente”, esto se fue dando. Fui transitando como con gusto, y, bueno, y obviamente que empecé a enseñar y me di cuenta que me gustaba mucho enseñar, y bueno, eso fue bastante significativo para mí. (Relato do aluno Carlos, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

A escolha do *profesorado* como uma opção de trabalho foi apontada por quatro alunos e a busca pela formação profissional, por seis deles. Estas duas categorias diferem-se quanto ao objetivo principal que, na primeira, relaciona-se diretamente à finalidade – ser absorvido pelo campo de trabalho – e a segunda tem mais ligação com o processo – o de se tornar um profissional. Entretanto, ambas confluem para a preocupação de se conseguir uma qualificação para o trabalho e não destacam, com maior ênfase, a profissão docente. O professor Fabián¹⁵¹ afirma que, atualmente, ser professor, na Argentina, é uma das melhores opções de trabalho para o músico. “*Los músicos profesionales, los cargos en orquestas son muy pocos, el proyecto independiente... no es un sueldo fijo que uno puede sostener una vida, entonces,*

¹⁵⁰ Entrevista realizada com a Professora Fátima, no dia 04/06/2018.

¹⁵¹ Entrevista realizada com o Professor Fabián, no dia 15/06/2018.

apelan al cargo docente pero el título no se los habilita.” Carabetta (2008) também confirma isso, comparando a trajetória do músico com a do professor:

Podemos recordar el carácter de referente o modelo de músico, encarnado en el instrumentista, cuya formación es pensada como ‘la carrera’, en contraposición al Profesorado de Música que, por el contrario, es visto como la alternativa, la opción para conseguir cargos (CARABETTA, 2008, p. 140).

Quanto à escolha do curso, motivada pela possibilidade de inserção no campo de trabalho, há depoimentos de outros professores:

Acá pasa algo similar, sobretudo en la Educación Musical, eligen la Educación Musical como puerta de entrada. Muchos quieren ser músicos o no dedicarse a la docencia. Después, digamos, todos terminamos haciendo la docencia porque buen, da más. Nos encontramos que es interesante, tan bueno y también es una salida laboral. Sí, es como... necesidades sociales. (Entrevista realizada com a Professora Nicole, da UNLP, no dia 19/06/2018).

En este país una gran salida laboral es la enseñanza, los músicos no viven de la música, o sea, son muy pocos los músicos que logran vivir de la música, entonces es interesante que todos tengan ciertas herramientas, aunque no sea como para trabajar con conjuntos de personas, pero, un músico ejecutante de piano que pueda dar clases de piano, que tenga las herramientas pedagógicas. (Entrevista realizada com a Professora Flavia, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Si las orquestas para tocar son contadas con los dedos de la mano, sí... está todo reducido para un pequeño grupo, o sea, son pocas las posibilidades, es más difícil que dando clases de música, haya gente que elige ser docente. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Nas três últimas categorias, a escolha da docência como profissão ficou mais evidente: a vocação foi apontada por três alunos, a vontade de se tornar professor e buscar uma formação esteve presente em 13 respostas, e cinco alunos manifestaram-se sobre a docência como compromisso social.

O quesito da vocação está sempre muito ligada às artes, como um fator inato e uma condição indispensável para poder ser artista. Por incabível aqui um aprofundamento, quero trazer breve colocação de Fanfani (2007) sobre a docência e a vocação. O autor propõe que o conceito de vocação seja revisto e entendido como um componente necessário na qualificação de excelência do trabalho docente, pois, quando se lida com pessoas, é necessário um comportamento ético que envolve compromisso, respeito e cuidado pelo outro. Dessa maneira, a vocação deixa de ser tomada como inata e passa a ser considerada como um componente a ser

desenvolvido e fortalecido na formação docente. *“Este elemento ‘no racional’ del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia”* (FANFANI, 2007, p. 349).

Pode parecer óbvio que uma pessoa escolha um curso de *profesorado* porque deseja ser professor, mas, como se viu, nem todos os alunos declararam isso. Dos 37 estudantes, 19, ou seja, pouco mais da metade, explicitaram esse desejo. Nas declarações desses alunos, extraem-se algumas concepções e percepções sobre o ser professor e suas motivações, tais como: o entendimento de que a profissão é complexa – *“La idea es aprender a enseñar, que es algo mucho más complejo de lo que se suele pensar”*; a necessidade de aperfeiçoamento como docente e músico – *“Porque quiero seguir aprendiendo, adquirir conocimientos y luego poder enseñar desde mi lugar y desde mi postura como docente y músico/intérprete”*; e o amor pelo ensino e pelo trabalho em grupo – *“Porque me encanta enseñar”, “[...] el hacer música en grupo”, “Me gusta mucho dar clase y la pedagogía. Quiero profesionalizarme en la educación musical”*.

A pouca atratividade da carreira docente para os jovens é um fator a se destacar. A profissão docente na América Latina não tem atraído os melhores candidatos, pois o *status* diminuído da profissão leva os jovens mais bem preparados para carreiras mais promissoras sob os aspectos econômico e de prestígio social (UNESCO, 2012). *En la actualidad constatamos entonces, que la profesión docente en muchos países latinoamericanos ha perdido valoración social y no convoca aspirantes con buenos resultados educativos* (VAILLANT, 2013, p. 200). A retenção de docentes na carreira pode, de alguma maneira, relacionar-se com a atratividade dos jovens pela profissão, sendo necessário criar-se estratégias tanto para atrair os melhores estudantes para a docência quanto para garantir que os novos docentes permaneçam na carreira.

Por fim, trago as falas que apresentam a docência como compromisso social, concepção que também se encontra, com frequência, nos documentos oficiais como já foi mencionado: *“Porque me interpela el rol docente como un mecanismo de transformación de la sociedad”*; *“En un principio fueron las ganas de empaparme de herramientas para aportar a la construcción colectiva de la sociedad desde el arte”*; *“Porque me parece esencial dejar la semilla de la música en todos los seres humanos respetando su proceso de aprendizaje”*; *“Decidí la carrera de Educación Musical por la utopía de querer cambiar un poco el sistema de educación musical que existe hoy*

en nuestro país en las escuelas públicas, generando inclusión, intentando romper con los modos tradicionales que siguen vigentes”.

Logo, são várias as razões pelas quais os estudantes escolhem o curso de formação de professores¹⁵² – desde os que querem apenas uma qualificação para se colocarem no mercado de trabalho até aqueles que se sentem motivados a promover transformações sociais por meio do exercício da profissão docente.

9.2.4 *Indícios do habitus conservatorial na formação de professores de música na Argentina*

Os *profesorados* na Argentina têm passado por reformulações em busca de melhorias na formação do professor que vai trabalhar, especialmente, nas escolas do sistema educacional do país, visto a importância que é dada ao papel do docente na educação de crianças e jovens. Os *Profesorados en Música* incluem-se nesse contexto, verificando-se a ocorrência gradual de mudanças nos *Planes de Estudio*, em todas as jurisdições.

Entretanto, Pereira (2013) levanta a questão de que concepções e ações sustentadas pelo *habitus conservatorial* podem ser mantidas, a despeito das reformas curriculares, que podem se tornar “cosméticas e periféricas” (PEREIRA, 2013, p. 146). Apoiada nessa ideia e a partir das falas dos sujeitos entrevistados, levantei indícios do *habitus conservatorial* na formação de professores de música na Argentina.

Alguns aspectos mais marcantes do *habitus conservatorial* apontados por Pereira (2013) foram evidenciados, tais como: o foco no desenvolvimento instrumental/*performance* e a hierarquização entre – música acadêmica e outras músicas, estratégias de ensino individuais e grupais, professor e aluno, intérprete e ouvinte, teoria e prática; além dos efeitos do *habitus conservatorial* que geram descompassos entre a formação dada aos professores de música e a realidade das escolas.

O primeiro aspecto refere-se à ênfase dada ao ensino do instrumento/canto e à *performance*, que pode ser associada à concepção de formação do músico-professor citada por Pereira (2013) – na qual há um desequilíbrio entre formação

¹⁵² Todos os relatos dos alunos estão disponíveis no APÊNDICE 14.

musical e pedagógica e exige-se do músico um alto nível técnico. Alguns relatos trouxeram situações que exemplificam tal aspecto:

En general, en una Asamblea del Conservatorio donde la mayoría son profesores de las disciplinas específicamente musicales, no causó mucha felicidad esta transformación, en los alumnos que de repente tienen que cursar 10 materias al año y se preguntan, “¿cuándo voy a estudiar mi instrumento?” [...] hay que encontrar otras modalidades, más flexibles que permitan cursar algunas materias a distancia, semipresenciales, para preservar lo que es la identidad del músico con el contacto diario con su instrumento. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Entonces, son modelos muy tradicionales, muy de elite, en donde los objetivos son acercar a los músicos a partir de un conjunto de técnicas, de ejercicios y un desarrollo virtuosístico del instrumento, que para mi visión, es como una mirada muy restringida del fenómeno musical. Entonces, sobretudo de instrumento, sí, se busca un amplio desarrollo técnico sobre música de un determinado estilo y un determinado período.

En Conservatorio está bien acostumbrado al concierto de egreso, solo en la parte musical. Entonces, muchos alumnos de profesorado superior de piano, presentan un concierto de piano de obras clásicas. Lo mismo que se venía haciendo en el trayecto artístico y no se entiende por lo menos mi visión es que tiene que ser un proyecto con un formato de proyecto educativo. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

[...] las clases, los ensayos, la práctica está orientada desde ese lado, desde la antigua concepción de formación del conservatorio de que hay que hacer hincapié en la técnica, el trabajar sobre esa técnica, es ensayo, es error, es práctica, es producción y este constante ensayar para ir mejorando en el hacer después en los conciertos, ¿no? (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Lo que hay es una resistencia a cambiar las estructuras, a cambiar las actitudes, a cambiar las concepciones porque el modelo tiene una presencia muy fuerte y está muy naturalizado como que es, las cosas son así. Y los estudiantes sufren, se sienten frustrados por el maltrato de los profesores, por la invasión de sus cuerpos, porque estudian instrumentos y se enferman, se resienten, y lo aceptan como una cosa así, del mismo modo que en el ballet los bailarines aceptan la lastimadura, la herida, y la sangre... en la música se acepta la herida corporal como algo que, por lo que hay que pasar [...]. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Tocan. Hacen una verdadera carrera artística. Son artistas. Yo voy a defender los cursos terciarios, voy a defender especialmente este terciario. [...] el profesorado simplemente suma mucha más formación, y de un plan y del otro, salen artistas. [Fazendo referência aos alunos do CSMMF] (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Nota-se que alguns professores não aceitam dividir a carga horária do curso com outras disciplinas, pois a aula de instrumento e o tempo do aluno devem ser prioritariamente para a *performance*. O desenvolvimento técnico e a busca do virtuosismo em obras do repertório clássico são cobrados dos alunos, inclusive nos

trabalhos de conclusão de curso, que se concentram na prática instrumental e não dialogam com a docência. A fala da professora Nilce destaca o problema do adoecimento corporal, muito frequente nos músicos, que é naturalizado como condição para se alcançar êxito na *performance*. Por fim, uma professora, ao falar sobre a formação dos alunos na instituição, exaltou a carreira artística dos egressos dos *profesorados*, porém, não mencionou a formação docente.

A hierarquização é outro forte componente do *habitus conservatorial*, podendo ser identificada na distinção que se faz, por exemplo, à música denominada acadêmica em detrimento de outras músicas, como a popular e a folclórica. O professor Emilio falou da dificuldade de se encontrar espaço para a música popular nas universidades argentinas que, em geral, tendem a divulgar a música produzida na Europa:

Eh, en nuestro país uno de los problemas, es, por ejemplo, uno si quiere hacer música popular a nivel universitario, hoy por hoy tiene que ir a la Universidad de Villa María [...] que tiene esa carrera de Licenciatura en Composición de Música Popular hace unos 10 años, más o menos. La génesis está en Villa María que es un pueblo a 300 Km. de Córdoba Capital porque en Córdoba Capital no se podía hacer una escuela de música... eh, no puede ser música popular, entonces de alguna manera ellos te cuentan: "bueno, a nosotros nos corrieron hacia un pueblo, hacia otro pueblo porque en ese lugar no había lugar para esto". Y, de alguna forma, ese mismo desplazamiento se da entre las universidades que, por decir, acá, son casi todas de música clásica, o mal llamada clásica, centroeuropea o de Italia. En La Plata, por ejemplo pasó también, ahora hay una de Música Popular y las de Música Clásica en Bellas Artes y, bueno, son como dos mundos. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

A música erudita europeia ainda é a referência na formação de músicos e professores, como se observa nas citações a seguir:

Yo me formé en el antiguo conservatorio de visión decimonónica, digamos de antes de la educación musical, y tengo una fuerte formación teórica y práctica musical de la cual no reniego, pero por fuera del conservatorio yo siempre tuve mis prácticas musicales desde la música popular, desde participar en coros, de participar en conjuntos instrumentales, entonces, eso que hice por fuera, en paralelo, hizo que después al llegar al aula me diera mucho más flexibilidad. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

El Conservatorio Manuel de Falla, tiene además de la carrera de música académica, tiene las populares, por lo que ahí se disipa un poco esta tensión entre... estilística, porque el Conservatorio da posibilidades de que los estudiantes puedan desarrollar sus intereses a partir del folklore, tango, jazz, o la música clásica. [...] Carabetta estudió la concepción... cuál es la música que se impone en las diferentes instituciones. En el caso del conservatorio, los conservatorios de la Provincia de Buenos Aires, la música que se sigue

enseñando es la académica. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Bueno, en la formación en nivel terciario generalmente en los conservatorios se adhiere mucho a un modelo muy tradicional en la música y muy tecnocrático, ¿no? focalizado en ideas de la cultura de elite, de que hay que volver culto a las personas y, generalmente, euro centradas. Entonces, se selecciona un repertorio europeo de cierta época y todas las otras músicas, sobre todo las culturas populares o folklóricas de nuestro país o de países latinoamericanos o del mundo quedan por fuera del estudio, no se estudia, tampoco las músicas que la sociedad consume como música comercial, quedan por fuera del estudio. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Ahora, por ejemplo, sigue faltando, ahora y antes, ahora un poco menos, la música nacional. Esto también es un rasgo, que, porque la formación nuestra siempre fue europea, creo que, bueno, en toda Latinoamérica ¿no? (Entrevista realizada com a Professora Adele, no dia 04/06/2018).

Carabetta (2014) elucida que, como os *Profesorados en Educación Musical* na Argentina foram criados nos conservatórios, nos anos de 1980, em que as políticas neoliberais desenvolvidas nos países centrais exerciam forte influência nos países periféricos, o modelo de Educação Musical Estética encontrou muitos adeptos no país. Assim sendo, o modelo de formação de professores de música tendeu a reproduzir a consagração da música erudita europeia, de acordo com o pensamento da estética pura.

Não obstante a abertura das instituições formadoras a diversos gêneros musicais, a técnica instrumental/vocal advinda da música europeia torna-se referência para o ensino de qualquer que seja a música a ser aprendida dentro da academia, distorcendo e invisibilizando aspectos inerentes à tradição oral, dentre outros, como explicam dois professores:

Sigue habiendo muchas tensiones. Yo he estado en exámenes finales de Didáctica IV, donde se analiza la enseñanza del lenguaje musical o del instrumento y es muy interesante porque los estudiantes siguen encontrando, muchos quiebres entre la técnica instrumental que les enseñan y la música que tocan. Y esto pasa inclusive dentro de las cátedras de guitarra, de folklore y de tango, como que no les terminan de enseñar la técnica en función del estilo musical propio, como que mucho profesor todavía sigue diciendo la técnica clásica sobre el repertorio popular. La distancia entre el hacer música y el aprendizaje del lenguaje musical disociado de la creatividad y de la enseñanza del instrumento que simultáneamente están cursando. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Acá en ese Conservatorio tiene un pro y un contra. El pro, es que actualmente hay en el nivel superior distintas carreras, carreras muy diversas como la de jazz, la de tango y folklore y la de música antigua, pero el tango y folklore se está cómo academizando desde que entro acá. Se están repitiendo los modelos academicistas, tradicionales de enseñanza y no puede cuestionar...

está una pelea. Pero al estar en conservatorio se empiezan a legalizar, y se empieza a legalizar el estilo. Ya los egresados de acá notan un cambio incluso en el estilo, en la parte artística: como son músicos formados los que salen a tocar, empieza a cambiar el tango y el folklore actual como se venía interpretando hasta hace un tiempo de manera de transmisión oral nada más. Entonces, los modos de enseñanza reproducen los modos academicistas de la música clásica, de la música europea. En donde es el rigor, la repetición, la técnica obsesiva y se pierde de la mirada de una visión más culturalista de la música cómo un fenómeno complejo, cómo expresión de un pueblo, de un contexto socio-histórico. Entonces, eso es cómo una lucha. El Conservatorio sigue arraigado a modelos clásicos, tradicionales de enseñanza. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Carabetta (2014) explica que a presença quase exclusiva da música erudita nos conservatórios significa não apenas a seleção do respectivo gênero para ser estudado, mas também a adoção de uma série de atributos como seriedade, originalidade e universalidade, que “[...] aparentemente poseería la música clásica con respecto a la popular, y a partir de los cuales docentes y alumnos conformarían un lenguaje común desde donde analizar, clasificar y juzgar las diferentes expresiones musicales” (p. 43).

Cedeño et al (2015) afirmam que a música popular demanda “*un corpus de saberes y modos específicos para abordar la enseñanza*” (p. 32), pois tem características singulares:

1) a relação tonalidade-modalidade: “*Las herramientas que el sistema tonal nos brinda son insuficientes como para dar cuenta de las características constructivas, estilísticas y contextuales del hacer musical popular*” (CEDEÑO et al, 2015, p. 32).

2) a complexidade em suas formas de representação e simbolização: a música popular foi pensada não para ser escrita, sendo o resultado de forte tradição oral. Essa tradição, juntamente com a gravação, constituem as principais vias de comunicação e divulgação. Assim, a partitura não é seu principal suporte.

3) o vínculo entre versão e arranjo: há uma liberdade para o intérprete criar sobre uma obra original. “[...] *esta idea sitúa al compositor o a los compositores en un espacio distinto al del genio que crea una obra que deberá ser ejecutada lo más precisamente posible y en plena relación con lo escrito*” (CEDEÑO et al, 2015, p. 32).

4) a composição grupal: a música popular ocorre, geralmente, em grupo, permitindo a construção de estratégias coletivas de composição. “*Este rasgo es altamente significativo si pensamos en la tradición y en la matriz del compositor tradicional de la música académica, quien monopoliza la configuración de su obra*” (CEDEÑO et al, 2015, p. 32).

5) a improvisação: é um suporte e ferramenta para se compor e interpretar músicas ao vivo.

Os autores argumentam que é necessário constituir um corpo teórico e metodológico específico para ensinar a música popular, o que também exige uma formação de professores posicionados ética e politicamente (CEDEÑO et al, 2015).

Junto ao privilégio dado à formação do músico, vem a preferência pelas aulas individuais, evidenciando-se a relação mestre-aprendiz, em que o aluno tem como referência apenas seu professor. Dois alunos falaram sobre o rigor técnico associado ao estudo individual e a importância dos momentos coletivos durante a formação, para auxiliá-los na futura prática docente.

Venimos de esa cuestión súper tecnocrática pero con ese foco solitario, porque, no sé, me parece que puede ser tecnocrático desde otros... Desde otros temas grupales, o no solamente el foco que esté en lo técnico. (Relato do aluno Conrado, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

La otra carrera lo que tiene es que cada uno cursa en distintos horarios y es más otra cosa, individual ¿no? no me gustó justamente, esto no estaba, la construcción colectiva, el aprendizaje de la grupalidad desde adentro, que, justamente, para mí es una herramienta primordial a la hora después de coordinar grupos. (Relato da aluna Penélope, no Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018).

Assim como o rigor técnico, o conteúdo é “desenvolvido a partir de conceitos determinados pelo professor ou pelo autor do livro adotado. Esses procedimentos resulta[m] em um ensino estático, repetitivo e enfadonho, assim como em uma aprendizagem mecânica, imitativa e dependente” (MATEIRO, 2015, p. 173). Os métodos adotados, tanto para o ensino do instrumento quanto para aulas de educação musical, são muitas vezes tomados como verdades absolutas e únicas, limitando a abertura às diversas alternativas de estratégias pedagógicas que estão disponíveis para a professor. A professora Nilce pronunciou-se criticamente com relação aos métodos:

Son educadores que están formados en la metodología de Dalcroze, que es muy bueno, en Martenot, Orff, entonces, les enseñan el método como si fuera la verdad. Es como en el piano, la escuela pianística de Fulano, Sultana, pero, claro, en realidad, con esa escuela pianística terminan tocando obras, dando conciertos. Aquí, el método es... “hacemos estos ejercicios y”, y no hay una posibilidad de trascender eso. En lugar de tomarlo como un recurso más, lo toman como el valor de verdad, y el método es todo. No. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A relação professor-aluno também é modificada pelo *habitus conservatorial*, pois, o docente é, em geral, considerado como o detentor do saber, que os alunos devem ter como exemplo inquestionável. Duas professoras e uma aluna mostraram como isso se passa dentro de escolas de música:

En las instituciones de nivel terciario no universitario, de formación musical, el modelo conservatorio es pleno. O sea, los que mandan son los profesores de cada instrumento. Esos son... los dueños de la verdad. [...] Ese es el conservatorio y sigue, más allá de las excepciones que las hay y demás, el modelo sigue estando, sigue imperando. [...] Y las otras materias, Historia de la Música, el Lenguaje Musical, eh, Armonía, Contrapunto, todo eso es como complementario y por ahí... hay un compositor que dicta todo, pero es "el compositor", como si fuera el pianista, el violinista. El rol es el performer profesor, que genera, digamos, al obediencia de vida de sus camarillas de estudiantes, entonces, la posibilidad de crítica, de discusión, no forma parte del proyecto institucional. El proyecto institucional está construido en base a la obediencia y la sumisión. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Hay profesores que siguen pensando que si el alumno no toca su instrumento cómo corresponde, no merece más clase que otros que sí se esmeran. Hay otros profesores que son contenedores. Hacen una contención del estudiante, los preparan para la ejecución. (Entrevista realizada com a Professora Adele, no dia 04/06/2018).

Mira, los pibes se están juntando a debatir, a decir, como es esto, como es lo otro, a sentirnos respetados y no respetados y decirlo, "La verdad que me siento mal, porque me hiciste sentir mal, porque me dijiste que canto horrible", punto, o me dijiste que... que hice mal esta nota y que "sos un fracaso", eso es fuertísimo, y a veces te lo dicen en palabras sutiles que te lastiman y te dañan, y después quizás si no tenes voluntad propia o emoción, así, fuerte, te tiran para abajo y decís "no sirvo para la música, no soy música porque este profesor o esta profesora me transmitió eso". Están en un momento de receptividad como que siento que los profesores que estaban ahí, están mirando un poquito, viste. Me parece que esto es lo lindo, que haya cada vez más interés en evolucionar, me parece. (Relato da aluna Luna, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

Os efeitos da subjugação do aluno a professores alcançam a autoestima de alguns deles, podendo chegar ao abandono do curso e da futura profissão. Dentro das relações interpessoais, o *habitus conservatorial* também segrega as pessoas em categorias como intérprete e ouvinte, determinando quem pode ou não ser músico.

Se ve desde hace mucho tiempo una diferencia con lo que era la enseñanza estética de la música, el paradigma de qué debería ser la educación musical en la Argentina muchas veces se centró en formar oyentes. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018).

Después de 30 años de desarrollo de la psicología de la música no se puede seguir pensando que si uno de niño no desarrolló las competencias no va a poder ser músico o desarrollarse musicalmente. Que si uno cuando entra en la universidad no afina cuando canta, no va a poder ser músico. O sea, hay

una serie de concepciones de la tradición que hay que desarmar, desarticular, y en eso hay que ser muy firme, porque el modelo sigue estando y está duro. La propia sociología también, hay lugares para todos. [...] Sigue estando esta cuestión de “o sos músico o sos profesor”, o sos teórico o sos artista, pero las dos cosas no podes ser. Hay mucho conflicto, porque eso es parte del modelo. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

A preponderância da teoria sobre prática musical indica a presença do *habitus conservatorial* que mantém “[...] a separação entre o estudo teórico da música [...] do estudo prático, instituída pelo conservatório” (PEREIRA, 2013, p. 141) e ainda está presente na formação de professores de música, como confirmam alguns relatos:

En el modelo conservatorio, por ponerle un nombre, están las materias teóricas, Historia de la Música, Análisis, etc., que hacen como una cosa aparte, pero pareciera como que el pensar y el hacer no van juntos. (Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018).

Más difícil es por ejemplo en la carrera de Composición, donde ni siquiera tocan. Es todos sentados frente al papel. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Lo relacionado con el lenguaje, que llamamos “armonía” por un concepto que viene de clasicismo, ligado al equilibrio de las cosas, armonización, con reemplazos y todos los hilos de reconocimiento auditivo de esas funciones armónicas y el desarrollo de esas habilidades tanto a través del canto como de un instrumento, de la ejecución de un instrumento armónico, esas herramientas del lenguaje musical están ligadas a un recorte bastante duro, que atraviesa toda la enseñanza musical [...]. (Relato do aluno Luciano, no Grupo Focal realizado na UNLP, no dia 10/07/2018).

O jovem aluno Pompeo recordou suas aulas de música na escola e identificou ali essa característica do *habitus conservatorial*:

Creo que nos pasa a todos cuando recordamos como eran nuestras clases de música en el secundario, en las mías eran estudiar de memoria el mapa de redes conceptuales de los diferentes compositores de la música clásica en Italia, Francia, Alemania y eso era ser musical. (Relato do aluno Pompeo, no Grupo Focal realizado na EMPA, no dia 12/07/2018).

Como se vê, os impactos do *habitus conservatorial* na formação de professores de música chegam às escolas e podem ser observados quando o que foi trabalhado nas instituições formadoras não tem conexão com a realidade dos contextos escolares:

Entonces, mis objetivos en esas materias son primero desarmar toda esta estructura rígida que aprenden en otras materias, sobre todo en las musicales. Porque tienen una visión de la música restringida, una visión de la

educación muy autoritaria, rígida que hay una sola verdad, una sola técnica, uno solo camino. Y en las escuelas básicas se chocan contra un muro porque la realidad es totalmente distinta: los chicos consumen otro tipo de música de la que se estudia acá, tienen otros intereses, y es acercarlos como a un paradigma educativo más actualizado que es desde la Gestalt para acá, digamos, desde el modelo expresivo para acá, la educación por el arte, las teorías de Vygotsky, las teorías constructivistas, Piaget, Ausubel, desconocen y si bien nos acercamos, cuesta mucho que lo puedan poner en práctica porque es tan novedoso, nunca tuvieron una clase constructivista de música ellos en su historia, ni siquiera en su jardín, en su primaria, en su secundaria y menos aquí. Entonces ahora es cómo que es un esfuerzo muy grande para ellos. Desarmar todo eso en un cuatrimestre y hacer una propuesta crítica, reflexiva, compleja, en donde le acerquen a los chicos propuestas culturales, no fragmentos de ejercicios sueltos que no van a ningún lado. Entonces es un trabajo muy arduo, muy de desandar, yo los tengo a los mismos alumnos a veces muchos años porque eligen mis cátedras y a veces ya es la cuarta y siguen en el estereotipo del academicismo, del tradicionalismo. (Entrevista realizada con o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

No hay una asociación entre la enseñanza del instrumento, aprendo armonía por otro lado, contrapunto por allá, historia de la música por allá. Todo ese combo que ellos ya están, todo ese paquete de contradicciones, sumado a que, los estudiantes muchos, los que hacen música popular ya más tempranamente componen, hacen arreglos y a la vez cursan, todo eso, cuando se encuentran con la práctica docente, no... También hay, hay choques. (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

El foco en eso puesto [aprender piano] que se terminaba de perder de vista que eran maestros de música que iban a trabajar con alumnos y esos alumnos, esos niños o adolescentes, no tocaban el instrumento ese, y entonces había como que se fracturaba, digamos, lo pedagógico de lo artístico. (Entrevista realizada com a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Yo creo que en general todas las materias podrían ser mucho más prácticas que teóricas, porque creo que la teoría muchas veces no se aprende en realidad... por hablar, digamos, sino haciendo. O sea, por ejemplo, Armonía, nosotros hacemos Armonía de papel... no sabemos cómo son los acordes pero sabemos enlazarlos en las partituras, ¿no? Eso no sé a quién le sirve. Yo hago profesorado de música con orientación en Dirección Coral y es como una cosa que no se entiende cual es el objetivo de la carrera, a final, porque... en la Universidad de Arte es Licenciatura, y no tenes profesorado, y tenes más materias específicas – morfología coral, análisis coral, etc.. Acá no tenemos eso, pero supuestamente yo creería que la carrera está más orientada a la dirección de coros más que de escuelas, más por ese lado, dado toda la carta pedagógica y todo eso, pero se enfoca toda la materia como “nos tenemos que dirigir a la quinta sinfonía de no sé qué”. Entonces, te falta un bagaje teórico que no tenes en las materias y al mismo tiempo tampoco estás aprendiendo y aprovechando todo lo otro, para enfocarte en eso, por ejemplo, dirigir coros de escuelas, de niños. (Relato da aluna Carol, no Grupo Focal realizado no CSMMF, no dia 12/07/2018).

Verifica-se uma falta de conexão entre o que foi aprendido nos cursos de formação docente e o de que a escola necessita. Segundo Carabetta (2014), há, muitas vezes, um desconhecimento por parte das instituições formadoras dos *Diseños*

Curriculares adotados pelas escolas. Ocorre, ainda, de os alunos repetirem as experiências marcadas pelo *habitus conservatorial*, em suas atividades nas escolas, durante os estágios:

El modo a veces es tan autoritario en el aprendizaje para lograr un virtuosismo, es tan repetitivo, tan esto, “a sangre se logra ser un buen pianista”, que, después van a la escuela querer hacer eso con los chicos: a que repitan, a que hagan una nota, a que afinen, está desafinado, les marcan el error [...] (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Cuando voy a observar a los chicos a las escuelas, a veces quizás también lo que se ve en las clases es la concepción de clases de música que tiene más que ver con, simplemente, algunas cuestiones técnicas de lo musical, por ahí más dirigido a la lecto-escritura, donde no siempre se hace o, directamente, a veces veo clases, que tienen que ver con conceptos teóricos, o a veces toman algo muy puntual de la música, algunos conceptos muy puntuales de la música, ya sea de la lecto-escritura musical, o de conceptos sueltos, no sé, altura, timbre, intensidad... Y si se pierde esta cuestión de la vivencia importante, digamos que el chico pueda expresarse a través de ese lenguaje, y esto, de entenderlo como un lenguaje de expresión. A veces falta eso en las escuelas. Y entender también como la música es algo multidimensional, no es solo una cosa, son un montón de cosas, lo que nos toca. (Entrevista realizada com a Professora Eliana, da EMPA, no dia 05/07/2018).

Assim, os alunos reproduzem, durante os estágios nas escolas, concepções e comportamentos adquiridos nas instituições formadoras, perpetuando e ampliando os domínios do *habitus conservatorial*.

Pode-se concluir que, apesar das reformas curriculares dos *Profesorados en Música*, que visam à formação de um docente que seja um bom “músico e professor”, e da oferta de *profesorados con orientación* em gêneros populares e de disciplinas de dança e expressão corporal – aproximando o fazer musical das características de músicas de tradição oral – ainda se registram indícios do *habitus conservatorial* em diversas situações, envolvendo tanto docentes quanto alunos. Isso confirma o que Pereira (2013, p. 147) explica: mantém-se “uma dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições [...] só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de *habitus (conservatorial)*”.

Portanto, se houve um avanço na adoção de novos conhecimentos e a abertura para outras músicas, ainda há de se aprofundar nas reflexões sobre os efeitos do *habitus conservatorial* na formação de professores de música e, em consequência, no ensino de música nas escolas. Deve-se também pensar na distância entre o currículo

prescrito e o currículo em ação, além de se considerar que é necessário um tempo para que mudanças didáticas aconteçam, efetivamente.

9.2.5 Paradigmas de formação docente e os Profesorados en Música na Argentina

A seguir, analisarei alguns aspectos das propostas curriculares dos *Profesorados en Música*, tendo como referência os paradigmas de formação docente propostos por Zeichner (1983).

Verifiquei características do paradigma “comportamentalista” em disciplinas de prática instrumental/vocal que permanecem focadas no desenvolvimento da técnica virtuosística e no resultado individual do aluno. Em geral, estão mais relacionadas aos *Profesorados con orientación en Instrumento*, que acabam por privilegiar a *performance* musical. Quando a escolha do repertório é feita pelo professor, tem-se a dimensão “receptiva”, pois o aluno não pode escolher as músicas que vai tocar; e, caso o repertório se feche apenas na produção musical europeia, observa-se a dimensão “problemático”, pois não se considera a diversidade dos contextos dos quais os alunos são oriundos nem aqueles em que o futuro professor vai trabalhar.

Constatee a ocorrência do paradigma “tradicional-artesanal” em aulas de instrumento, nas quais a relação professor-aluno configura-se como a de mestre-aprendiz. Nesses casos, o professor ou os métodos adotados por ele são os modelos a serem seguidos, caracterizando-se a dimensão como “receptiva”, pois o aluno não tem espaço para expor suas opiniões nem fazer escolhas. A aquisição de competências não garante o sucesso do futuro professor nas novas situações, dificultando a transposição didática, pois os conteúdos aprendidos na formação estão muito dissociados das realidades das escolas.

Relacionei ao paradigma “personalista” a abertura do *Espacio de Definición Institucional*, cujas unidades curriculares visam atender as demandas individuais dos alunos. Tem-se, por exemplo, a possibilidade de escolha de um instrumento principal, que veio auxiliar na formação musical do professor, respeitando sua afinidade e opção por um determinado instrumento. Os momentos de estágio supervisionado em que professores dão atenção individual aos alunos, atentando-se para suas demandas pessoais dentro do processo de formação de professores, também se enquadram no paradigma “personalista”.

Percebi a presença do paradigma “baseado na pesquisa” nos programas de diversas unidades curriculares que, contradizendo o *habitus conservatorial*, propunham espaços de reflexão e estímulo ao desenvolvimento da criticidade dos alunos. O paradigma “baseado na pesquisa” foi identificado, ainda:

- a) Na ampliação dos formatos das unidades curriculares, visando utilizar as formas de abordagem mais adequadas às características de cada conteúdo;
- b) Na flexibilização da avaliação, o que dá ao aluno a possibilidade de optar pela maneira como será avaliado;
- c) Nas muitas propostas de trabalho coletivo, como práticas instrumentais, coros e atividades de expressão corporal e dança, que requerem uma participação ativa do aluno;
- d) Na abertura para se trabalharem os diversos gêneros e estilos musicais;
- e) Em unidades curriculares em que se estimula a problematização de questões diversas;
- f) Na criação de espaços curriculares para o estudo dos contextos e dos sujeitos incluídos nas diversas modalidades;
- g) No desenvolvimento de diferentes estratégias para serem utilizadas em contextos de aprendizagem musical;
- h) Nos estágios ocorridos durante todo o curso que abarcam a observação, o planejamento, a intervenção e a reflexão sobre a prática;
- i) Nas propostas de residência pedagógica, que propiciam maior profissionalização do docente;
- j) Na aproximação instituição formadora-escola, quando os professores acompanham seus alunos nos momentos de intervenção pedagógica e dialogam com os professores das escolas;
- k) Na abertura de espaços de avaliação institucional, de maneira coletiva, envolvendo professores e alunos;
- l) No perfil do egresso, pensado como um professor que tenha autonomia, seja flexível, e acolha a diversidade, como é descrito por alguns professores:

Por lo tanto, justamente, uno de los principales objetivos es formar a un docente versátil, que puede empeñarse en distintos niveles, puede trabajar con niños pequeños, con adultos y que además está bien formado musicalmente. (Entrevista realizada com o Professor Nuno, da UNLP, no dia 07/06/2018).

Esa es mi idea del maestro de música, una mirada amplia, una escucha tan educada que puede apreciar en los propios términos cualquier música de cualquier género. Y que, además, bueno, sabe diseñar didácticamente las clases, aprovechar todos los recursos, bueno, los temas que enseñamos en las didácticas de la música. Pero que los canaliza a través, sobre todo, de una formación musical muy poderosa, de una mente muy abierta. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

El objetivo del músico es estar arriba del escenario, es dedicarse a lo estético. Pero un poco en la formación de un músico tiene habilidades muy particulares que es para desarrollarse de manera solística o grupal, para un escenario o para un público, una visión más estética. Y el docente de música tiene que tener toda esa visión estética, artística, desarrollada, pero con un objetivo pedagógico. Que es cómo adapto, cómo hago una adaptación curricular, como hago esa trasposición didáctica de ese objeto musical y lo ingreso al aula de la mejor manera para ese grupo, para ese contexto, en esa institución, entonces, como esa complejidad es la particularidad del profesorado. (Entrevista realizada com o Professor Fabián, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

Portanto, verifiquei que os traços dos paradigmas “comportamentalista” e “tradicional-artesanal”, que ainda são identificados na formação de professores de música, estão mais relacionados ao ensino de instrumento/canto, o que também pode ser associado ao *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013). Em contrapartida, as práticas musicais em grupo, presentes em todos os *Planes de Estudio*, demonstram uma nova maneira de se ensinar música que, inclusive, está mais próxima da realidade das escolas nas quais os alunos vão lecionar. O paradigma “personalista” foi percebido tanto em decisões institucionais – como a oferta do *Instrumento principal* – quanto em comportamentos dos docentes em relação a seus alunos, dando-lhes atendimentos individualizados.

Constatediversos aspectos do paradigma “baseado na pesquisa” nos *Profesorados en Música*, pois foi evidenciada a preparação de um professor crítico, criativo, reflexivo e que tenha as ferramentas necessárias para trabalhar música nos diversos contextos sociais.

9.3 Modelos de formação docente na área de música na Argentina

A terceira e última seção deste capítulo discute os modelos de formação docente na área de música na Argentina. Apresenta-se um panorama dos *Profesorados en Música con orientación en Educación Musical* na Argentina e retomam-se os modelos de formação de professores de música trazidos por Mateiro (2009), apontando-se para a consolidação de um outro modelo de formação docente.

9.3.1 Panorama dos Profesorados en Música com foco na educação musical

De acordo com o levantamento apresentado nesta pesquisa (tópico 3.5), há na Argentina 113 instituições que têm cursos de formação de professores de música, sendo que os *Profesorados en Música* – sem *orientación* ou com *orientación en Educación Musical* – somam 104 dos 243 cursos, o que representa mais de 40% da oferta. O Quadro 40 apresenta a quantidade de *Profesorados en Música* sem *orientación* ou com *orientación en Educación Musical* e de outras *orientaciones*¹⁵³, distribuídos por tipo de instituição e de gestão.

Quadro 40 – Quantidade de Profesorados en Música sem orientación ou com orientación en Educación Musical e de outras orientaciones, distribuídos por tipo de instituição e de gestão

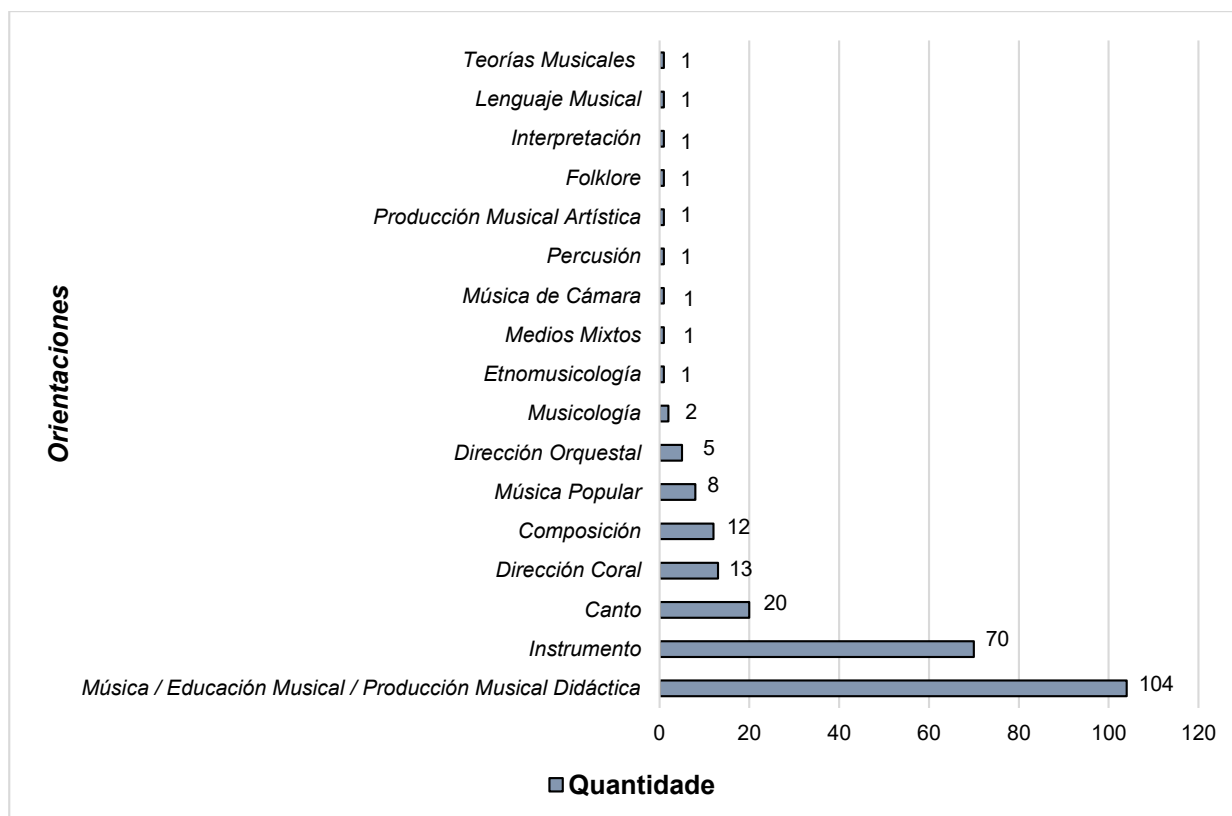
PROFESORADOS EN MÚSICA	INSTITUIÇÃO	GESTÃO	QUANTIDADE	TOTAL
MÚSICA (sem ORIENTACIÓN) ou ORIENTACION EN EDUCACIÓN MUSICAL	Universitária	Público	11	104
		Privado	2	
	Não Universitária	Público	78	
		Privado	13	
OUTRAS ORIENTACIONES	Universitária	Público	47	139
		Privado	1	
	Não Universitária	Público	83	
		Privado	8	
TOTAL			243	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para se obter um panorama da oferta de *Profesorados en Música* por *orientación*, elaborei o Gráfico 9 que traz a quantidade de cursos em cada *orientación*, independentemente da gestão – pública ou privada – e do tipo de instituição – universitária ou não universitária.

¹⁵³ *Instrumento, Canto, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Etnomusicología, Música Popular*, dentre outros.

Gráfico 9 – Quantidade de *Profesorados en Música* por *orientación*, independentemente do tipo de gestão ou instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

É expressivo o número de *Profesorados en Música* sem *orientación* ou com *orientación en Educación Musical* na Argentina. Pode-se depreender que se busca uma crescente qualificação de docentes para trabalhar com o ensino de música no sistema educacional do país, pois, como já foi dito, são os egressos desses cursos que, em geral, se encaminham para as escolas do sistema educacional.

Em seguida, encontram-se os *Profesorados con orientación en Instrumento* e em *Canto*, que, somados, chegam a 90 cursos, indicando que se mantém a tradição do ensino de instrumento/canto, no país, sendo necessária a formação de professores para lecionarem em escolas específicas de música, conservatórios e diversos espaços como, por exemplo, projetos sociais, além das escolas básicas. Em *Dirección Coral*, há 13 cursos, em *Composición*, 12 e em *Dirección Orquestal*, são cinco. Os professores oriundos dos *Profesorados con orientación en Instrumento*, *Canto*, *Composición* e outros terminam por se dedicarem mais ao ensino de música dentro de suas especialidades. Destaco os oito cursos em *Música Popular* que mostram a abertura de instituições formadoras para outros tipos de música, além da acadêmica.

Conforme relato de uma professora entrevistada, tem sido crescente a procura por formação nessa área.

Decidi realizar uma breve análise dos *Profesorados* que têm foco na educação musical para obter um panorama dos cursos de formação de professores de música para o ensino escolar na Argentina. De um total de 104 cursos ofertados por instituições universitárias e não universitárias, foram catalogados 62 *Planes de Estudio* – 14 universitários (11 públicos e três privados) e 48 não universitários (46 públicos e dois privados), que estavam disponibilizados na *Internet*. Desse total, foram analisados 17 *Planes de Estudio*, selecionados pelos seguintes critérios:

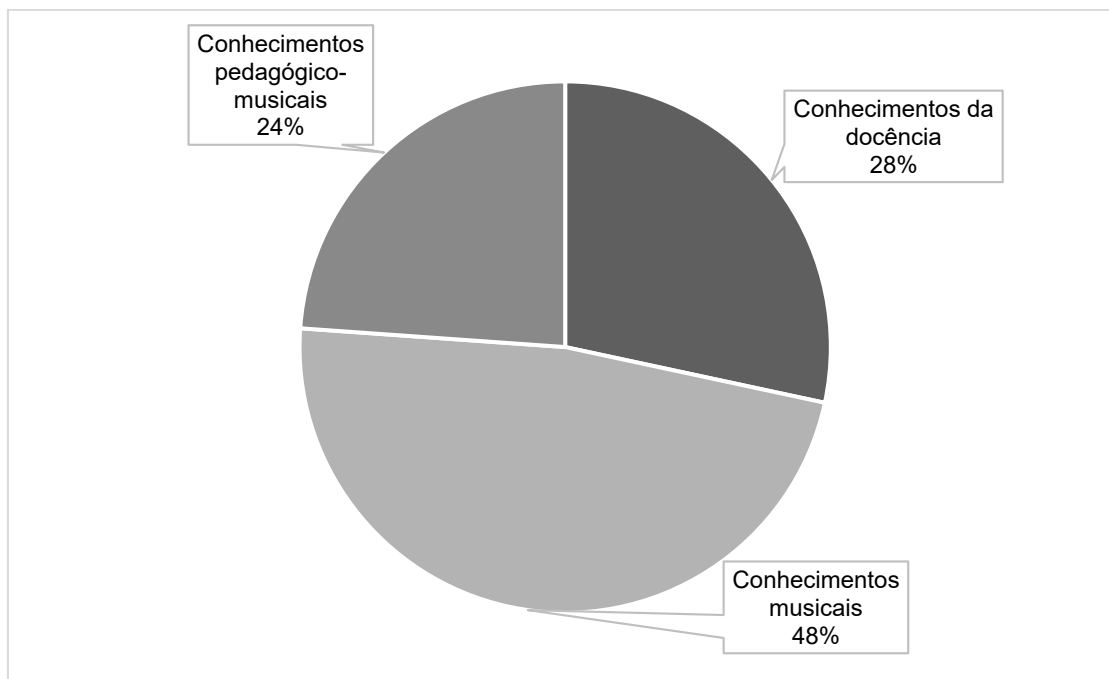
- a) Analisar, no máximo, dois *Planes de Estudio* de cada província (um universitário e um não universitário, preferencialmente público), visto que há uma orientação geral para a elaboração de todas as estruturas curriculares nas instituições de uma mesma província.
- b) Haver disponibilidade do *Plan de Estudios* contendo carga horária das unidades curriculares, para possibilitar a análise.
- c) Se houver dois cursos que preencheram os mesmos requisitos, optar pelo *Plan de Estudio* mais recente.

A ideia era inserir um *Plan de Estudio* de cada jurisdição argentina (são 24 jurisdições, sendo 23 províncias mais a *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*), para que todas fossem contempladas neste estudo. Entretanto, vários *Planes de Estudio* disponibilizados não continham a carga horária, o que me impossibilitou de agregá-los à análise. Considerando que na província de *Tierra del Fuego* não há *Profesorados en Música*, 13 das 23 jurisdições estão representadas pelos 17 *Planes de Estudio* analisados: Buenos Aires, CABA, Catamarca, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Mendoza, Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe e San Luis.

Utilizei as categorias por mim elaboradas – conhecimentos da docência, conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógico-musicais – empregadas nas análises anteriores, com o objetivo de verificar como estão estruturadas as propostas de formação do professor de música que têm foco na educação musical, em relação aos três campos. O Gráfico 10 mostra, como resultado da soma das horas/relógio dos cursos selecionados, a porcentagem que cada campo de conhecimento ocupa nas

propostas curriculares dos *Profesorados en Música* sem *orientación* ou com *orientación en Educación Musical*.

Gráfico 10 – Carga horária dos *Profesorados en Música* com foco em Educação Musical, na Argentina, por campos de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

O campo de conhecimentos da docência somou 15.840 horas/relógio, o equivalente a 28% da carga horária total dos 17 cursos. O campo de conhecimentos musicais, ocupou 48%, com 26.670 horas/relógio, enquanto as 13.332 horas/relógio do campo pedagógico-musical correspondem a 24% do total de horas. Somando-se as horas do campo da docência e do campo pedagógico-musical, tem-se 52% das horas/relógio. Dessa maneira, chega-se a um equilíbrio entre o campo pedagógico e o específico (musical), vislumbrando-se uma nova perspectiva na formação do professor de música.

No APÊNDICE 15, encontram-se todas as unidades curriculares dos 17 *Profesorados*, com as respectivas cargas horárias, dentro dos campos de conhecimento. Destaco aspectos que indicam um diferencial nos currículos:

- a) A ética profissional ganha o espaço de uma unidade curricular, demonstrando a importância dada a esse aspecto na formação de professores e visando ao fortalecimento da profissão docente: *Ética*

Profesional Docente, Ética y Trabajo Docente, Ética y Formación Ciudadana.

- b) Temas relacionados ao trabalho com o corpo também estão evidentes: *Seminario Optativo: Expresión Corporal o Teatro, Cuerpo y Movimiento, Danzas Folklóricas, Expresión Corporal y Danza, Corporeidad, Juego y Lenguajes, Trabajo Corporal, Realización musical-escénica.*
- c) A necessidade de se incorporar as novas tecnologias na formação de professores trouxe para os currículos disciplinas como: *Arte y Nuevas Tecnologías, TIC en la Enseñanza, Tecnología Educativa, Taller Educación Mediada por Tecnologías, Informática para la Producción Musical, Educación y TIC, Informática y Medios Electroacústicos, Tecnología de la Información y la Comunicación, Tecnología Musical Básica, Producción Digital en Música, Música y Tecnología, Tecnología e Informática Musical.*
- d) A educação inclusiva está presente nas propostas curriculares: *Seminario de Educación Especial, Educación, Arte e Inclusión; Necesidades Educativas Especiales, Taller Solidaridad y Creatividad.*
- e) A diversidade de gêneros e estilos musicais também está contemplada em várias unidades curriculares: *Música Argentina y Latinoamericana, Instrumentos Regionales, Percusión Latinoamericana, Prácticas instrumentales en conjuntos convencionales o no convencionales, Formación Instrumental: Producción Musical Argentina, Formación Instrumental: Producción Musical Latinoamericana, Ensembles sobre Rítmicas Argentinas y Latinoamericanas, Folklore Musical Argentino, Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana, Folclore y Música Ciudadana, Percusión Aplicada, Ejecución Musical Grupal: Folklore Musical Argentino o Música Popular.*

Assim sendo, acredito que instituições formadoras têm buscado mudanças na formação de professores a fim de se adequarem às demandas das escolas e se aproximarem dos sujeitos em diversos contextos.

9.3.2 A consolidação de um modelo para a formação do professor de música

Em decorrência deste estudo realizado durante o doutorado, acredito que se possa trabalhar a ideia de que há um modelo de formação de professores de música sendo consolidado. Vislumbra-se uma busca pelo equilíbrio entre a oferta de conhecimentos musicais e pedagógicos para que o ensino de música seja realizado por profissional que tenha uma experiência musical consistente e, da mesma maneira, tenha desenvolvido as competências necessárias para se tornar um bom professor.

À primeira vista, esse modelo pode parecer semelhante àquele que tem como foco a formação do músico, colocando a formação pedagógica como um acréscimo. Entretanto, há pelo menos dois aspectos que os diferenciam: a formação pedagógica acontecer desde o primeiro ano de formação e a mudança na concepção do que significa “ser músico”.

Quando se pensa que é imprescindível a formação específica para alguém se tornar “um professor de...”, acredita-se ser necessário que ele tenha vivência, experiências diversas e sólido conhecimento da área a fim de poder trabalhar como docente, conduzindo processos de ensino e aprendizagem de outras pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Ao pensar nessa situação para qualquer outra área de conhecimento, torna-se mais fácil a compreensão. De igual maneira, o professor de música terá que ser músico para poder responsabilizar-se profissionalmente pelo seu ensino. Segundo Mateiro (2018),

Parece-me que o maior dilema está entre o conhecimento musical e outros conhecimentos como os pedagógicos, psicológicos, culturais e sociológicos. Ainda que o objeto da tarefa de qualquer professor, independente da área, seja a educação, o conhecimento da matéria é essencial, pois é o que identifica a expertise de cada profissional (p. 114).

Na construção desse quarto¹⁵⁴ modelo de formação, ao qual designarei *modelo de formação do professor de música*, há uma mudança no que se considera “ser músico”. Na concepção mantida pelo *habitus conservatorial*, um músico deve, em primeiro lugar, ser um virtuose – artista com elevado nível técnico na *performance* musical – e dominar a escrita e a leitura musicais, tendo como base o repertório erudito

¹⁵⁴ Estou denominando “quarto modelo”, aquele que está em fase de consolidação – o *modelo de formação do professor de música* – considerando que ele vem após os três modelos estudados e delineados por Mateiro (2010).

européu, dentre outras características. Ao se ampliar a concepção sobre “ser músico”, é possível vislumbrar a formação de professores de música a abarcar, não apenas os músicos virtuosos, que toquem repertórios diversos, mas ainda se considere igualmente a importância da preparação musical e pedagógica dos estudantes nas propostas curriculares de formação docente.

Carabetta (2014) aponta o pensamento praxial na educação musical como fundamento para uma nova perspectiva de formação docente. Nesse sentido, concebe-se a música como linguagem simbólica e portadora de significados, sendo produto de uma cultura em determinado tempo, *“de manera que para que los aprendizajes sean significativos, no sólo deben construirse desde los saberes previos de los estudiantes, sino que debe ser un aprendizaje en el hacer, un aprendizaje práxico”* (p. 185). O saber *práxico* inclui a aprendizagem de conceitos, dando-lhes um sentido, uma finalidade e uma funcionalidade no próprio fazer. A autora sugere que:

Recordemos que para los praxiales, también, ese hacer no es sinónimo solamente de ejecutar; ellos utilizaban el neologismo “musicar” [SMALL, 1998] para proponer que hace música quien toca, quien escucha, quien dirige, quien arregla, quien analiza, etc.; en definitiva, haber música en este contexto teórico implica un sujeto involucrado, un sujeto activo frente a este objeto de conocimiento (CARABETTA, 2014, p. 166).

Assim, há uma valorização dos contextos e de experiências anteriores dos alunos, seus interesses e habilidades; procuram-se, também, alternativas para atender às diferentes demandas que surgirem ao longo do processo de aprendizagem. Um músico, dentro dessa perspectiva, é aquele que conhece os elementos da linguagem musical, mas não necessariamente tem de saber todas as regras de composição, contraponto e harmonia tradicionais. É um músico que toca um instrumento ou canta, mas não exatamente as obras mais destacadas do repertório erudito europeu. É um músico que utiliza não apenas o raciocínio e o modelo de um mestre para desenvolver suas *performances*, mas também sua sensibilidade, sua criatividade, seu corpo e tudo aquilo que aprendeu tanto nos livros e na escola quanto em ambientes não formais (em casa, na rua, com seus colegas etc.). Para Gainza (2011), *“restaurar la praxis musical implica, concretamente, apuntar al logro de un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión y la creatividad con la conciencia mental”* (p. 16).

Ao se mudar a concepção do que significa “ser músico”, é viável que instituições formadoras de professores consigam formular currículos mais flexíveis que coloquem

em diálogo constante a música e a didática, criando um amálgama, como já conceituava Tardif (2012): “mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Assim sendo, formadores de formadores também terão a tarefa de buscar essa interseção entre o músico e o professor, visando minimizar, a cada dia, essa dicotomia que tantos prejuízos têm trazido ao ensino de música, especialmente ao escolar.

Vários relatos presentes nesta tese demonstraram não só a vontade como também ações em prol da mudança de paradigmas para que se alcance uma formação de professores de música mais aberta, mais contextualizada, mais democrática e mais musical. Saliento a importância de haver orientações oficiais contidas nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a) que estabelecem porcentagens mínimas e máximas de cada campo de formação, o que garante serem todos os campos contemplados e, ainda, que cada jurisdição tenha certa liberdade para elaborar seu currículo. Nesse sentido, percebi que há diferenças significativas entre as instituições estudadas, ficando evidente uma tendência maior ou menor a se equilibrar e articular os conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Por exemplo, há alguns aspectos da proposta curricular do *Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica*, do *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* que, no meu entender, aproximam-se desse *modelo de formação do professor de música*. Partindo-se de uma longa trajetória na formação de professores, a reforma foi discutida de modo democrático e tomou como referência a necessidade da preparação do músico e do professor, assim como considerou o campo laboral do egresso. Pensou-se em usar estratégias na formação docente semelhantes ao que pode ser feito nos contextos escolares. Deu-se à aprendizagem musical em conjunto o mesmo valor conferido à aprendizagem de um instrumento musical solista, buscando-se procedimentos que trabalham música coletivamente, como se dá, em geral, nas escolas. Isso faz com que os alunos vivam, durante sua formação docente, experiências que poderão ser adotadas em sua prática profissional, rompendo com a distância entre o aprendido e o que se vai ensinar. Nesse *Profesorado*, a porcentagem dos conteúdos pedagógico-musicais é bem alta, do que se depreende a interação de conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como a teoria e prática, demonstrando-se a possibilidade de se romper com a dicotomia – formação do músico *versus* formação do professor de música. Nesse sentido, os relatos de dois professores são esclarecedores:

En el Conservatorio Manuel de Falla, se creó una carrera que estaba la carrera de educación musical, pero se creó la carrera de Producción Musical Didáctica. Esto fue también un avance muy importante, se incorporaron otros lenguajes porque también el profesorado de música siempre era de música clásica. Lo que se pensó era la actividad que hacen los profesores de música en las escuelas son actividades de conjunto instrumental, conjunto vocal, conjuntos musicales, ¿no? Si el profesor es un profesor de música de violín, cuando su especialidad es violín, no va a ir a enseñar violín en las escuelas. Lo que va a hacer en la actividad musical en escuelas va a ser de conjuntos vocales o conjuntos instrumentales, entonces ahí apareció la idea de formar una carrera donde su especialidad principal sea la del conjunto instrumental, vocal. Y esto es lo que se le puso el nombre de la carrera de Producción Musical Didáctica y profesores de música donde su especialidad y donde además sean capaces de hacer arreglos y donde se abriera la perspectiva cultural no solamente de la música clásica, sino que se incorporara música latinoamericana, músicas populares y distintos tipos de música donde pudieran hacer arreglos y adaptaciones para los distintos conjuntos. (Entrevista realizada con o Professor Otón, no dia 18/06/2018).

El alumno que ingresa a la carrera de Producción Musical Didáctica ya ingresa viéndose como director, arreglador, músico docente que trabaja con diferentes sujetos que tiene ganas de hacer música [...] pero el perfil docente tiene que ver con posicionarse como docentes para hacer música con otros. (Entrevista realizada con a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

No *Profesorado en Música da Escuela de Música Popular de Avellaneda*, destaca-se, inicialmente, o acolhimento à música popular dentro de uma instituição de nível superior, o que denota a relevância dada à produção musical do próprio país, minimizando a hegemonia da música acadêmica europeia na formação de professores de música. Além disso, ressalta-se a maneira com a coordenação do curso gerencia o *Espacio de Definición Institucional*, abrindo-se para discussões coletivas em prol do atendimento às reais demandas dos estudantes.

Quanto ao *Profesorado en Música con orientación en Educación Musical*, oferecido pela *Facultad de Bellas Artes* da UNLP, distingo a democratização no acesso ao ensino superior – não obstante enfrentar graves problemas de massividade – o compromisso de formar professores críticos e conscientes de seu papel social e o incentivo à pesquisa, inerente à universidade.

Portanto, o mais recente modelo de formação será diferenciado dos três modelos apresentados por Mateiro (2009), que foram identificados pela autora, como presentes em vários países da América Latina. Lembro que o primeiro prioriza “os conhecimentos musicais por entender que o conhecimento-base de um professor é o conhecimento pleno da matéria, ou seja, a música” (MATEIRO, 2018, p. 106). Ainda nas palavras dessa autora,

Esse desenho curricular sugere uma posição privilegiada para o conhecimento técnico musical em detrimento de conhecimentos, habilidade e competências técnicas e pedagógicas para a profissão docente. A identidade do músico se sobrepõe à identidade do professor (MATEIRO, 2018, p. 106).

O segundo modelo¹⁵⁵ concentra-se nos conteúdos pedagógicos, ficando os conhecimentos de música em segundo plano. A ênfase está posta nos aspectos de ensino e aprendizagem, especialmente destinados aos primeiros anos da educação básica (MATEIRO, 2018).

O terceiro modelo tem ênfase nas artes, favorecendo, de início, os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e, em seguida, aprofundando em uma das linguagens artísticas. Além de ser marcado pelo experimentalismo, predomina, nesse formato, o enfoque mecânico-tecnicista (MATEIRO, 2018).

Por outro lado, o quarto modelo, que se vem estabelecendo – o *modelo de formação do professor de música* – visa à formação do professor com conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais, propondo tanto o equilíbrio quanto a integração entre conteúdos específicos e pedagógicos. Do mesmo modo, Mateiro (2018) já aponta, no contexto brasileiro, um “modelo de formação que propõe de modo integrado o estudo entre música e pedagogia, [...] que procur[a] equilibrar e relacionar os conhecimentos técnicos musicais com os conhecimentos didáticos e pedagógicos” (p. 107). Na Argentina, para se designar essa concepção de formação docente e o perfil daquele que vai ensinar música, tem-se utilizado a expressão “músico-professor”. Entretanto, esta tese propõe que, para o quarto modelo, utilize-se a denominação “professor de música”, assim justificado:

- a) Pelo fato de a designação músico-professor ser empregada, com frequência, para indicar o profissional resultante do primeiro modelo de formação de professores de música, caracterizado anteriormente.
- b) Pela necessidade de se diferenciar o *modelo de formação do professor de música* da concepção de músico-professor, impregnada pelo *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013), que pensa em formar, primeiro, um

¹⁵⁵ O segundo modelo não é encontrado na Argentina, mas em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e Venezuela (MATEIRO, 2010).

performer virtuoso, e em segundo plano, oferecer a formação pedagógica em poucas disciplinas. Esta concepção é consoante com os paradigmas “tradicional-artesanal” e “comportamentalista” (ZEICHNER, 1983) e também nos remete à fórmula 3 + 1, dentro da visão aplicacionista – em que os conhecimentos específicos são tratados no início do curso e os pedagógicos, ao final (DINIZ-PEREIRA, 2008).

- c) Pela importância de se reforçar o uso da palavra “professor” – em vez de educador musical – visando fortalecer a identidade profissional¹⁵⁶ do professor que trabalha no âmbito do ensino de música, especialmente, nas escolas de educação básica. Ressalto que o educador musical é uma categoria mais ampla, que abarca tanto aqueles egressos de cursos superiores de formação docente (os professores de música), quanto “profissionais não-habilitados para o exercício do magistério” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 256), que se dedicam à educação musical, nos mais diversos contextos, tais como artistas que fazem espetáculos de caráter educativo e pessoas que trabalham em projetos sociais ou culturais como oficinairos, mesmo sem ter formação docente.

O Quadro 41 expõe as denominações e os conteúdos privilegiados em cada um dos quatro modelos de formação de professores de música.

Quadro 41 – Modelos de formação de professores de música, conteúdos privilegiados e denominações do egresso

MODELO	CONTEÚDOS PRIVILEGIADOS	DENOMINAÇÃO DO EGRESSO
1º	Musicais	Músico-professor
2º	Pedagógicos	Pedagogo (Com especialidade me Educação Musical)
3º	Artísticos	Arte-educador (Com especialidade me Educação Musical)
4º	Pedagógicos e Musicais	Professor de Música

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os limites desta pesquisa, em que estudei de maneira um pouco mais aprofundada apenas três instituições formadoras de professores de música na

¹⁵⁶ Ver PIRES, 2015a, 2015b; MATEIRO, 2010, 2015, 2018.

Argentina, pude perceber que estão vigentes pelo menos dois dos quatro modelos expostos acima – o primeiro, que forma o músico-professor e o quarto, que forma o professor de música. Não tenho dados suficientes para generalizar, mas posso inferir que as concepções de formação do músico-professor ainda se encontram presentes, especialmente nos *Profesorados en Instrumento/Canto* e nos outros que têm ênfase em alguma especialidade. Essa inferência está fundamentada: a) nas análises das propostas realizadas neste estudo, que mostram a preponderância das unidades curriculares do *Campo de Formación Específica*; b) nos relatos de professores que demonstraram explicitamente a diferença dos perfis dos egressos dos *Profesorados en Instrumento/Canto* e dos *Profesorados en Educación Musical*; c) nos relatos de alunos dos quais transparecem aspectos característicos da formação de músicos virtuosos.

Quanto ao *modelo de formação do professor de música*, tende a estar presente nos *Profesorados en Educación Musical* por estes não terem como objetivo principal a formação de músicos, mas de professores/músicos. Também não se pode afirmar que todos os *Profesorados en Educación Musical* ofertados na Argentina têm alcançado um nível de integração entre os conteúdos pedagógicos e os musicais, pois não é apenas a denominação de um curso que há de corresponder às concepções e às ações que estão sendo empreendidas na formação do professor de música.

Entretanto, acredito na tendência de consolidação do *modelo de formação do professor de música* na Argentina, pois as demandas das escolas do sistema educacional do país têm crescido na direção de um ensino de música mais abrangente, mais contextualizado e mais musical, como se pode verificar nos *Diseños Curriculares*, conforme exposto por Carabetta (2014), em diversos trechos de seu livro:

En ese sentido, el Marco General de Política Curricular realiza una crítica a los modelos de transmisión lineal del conocimiento, donde el sujeto de aprendizaje guarda una posición pasiva y receptiva. Por el contrario, se explicita que siendo la enseñanza una práctica social, debe favorecer la inserción creativa de los sujetos en la cultura [...] (p. 155-156).

Lo que los Diseños están señalando es que este paradigma, propio del siglo XIX, tiene vigencia en la actualidad, y advierten que el propio sistema educativo suele reforzarlo, es decir, que aún hoy hay docentes de arte imbuidos en estas concepciones, que promueven o valoran los aprendizajes de los niños talentosos, desde su visión, y cuya concepción de arte es la de Bella Artes (p. 159).

En los documentos de los tres niveles educativos obligatorios, esta concepción de la educación artística y la educación musical aparece explícitamente contrapuesta a la idea de “formar artistas” (p. 158).

Por otro lado, la concepción de educación musical que animan los diseños guarda estrecha relación con la Educación Musical Praxial. En este sentido, la música es concebida como un lenguaje simbólico, portadora de significados y, por lo tanto, producto de la cultura y el tiempo, de manera que para que los aprendizajes sean significativos, no sólo deben construirse desde los saberes previos de los estudiantes, sino que debe ser un aprendizaje en el hacer, un aprendizaje práxico (p. 185).

O Quadro 42 apresenta as principais características da formação do professor de música as quais foram apontadas na literatura, nos documentos oficiais estudados e nos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quadro 42 – Principais características da formação do professor de música

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	
CAMPOS DE CONHECIMENTO	Conhecimentos profissionais da docência: fundamentos teóricos da educação a partir de diferentes áreas (história, psicologia, sociologia); conhecimentos relativos à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar, ao ofício docente e conhecimentos gerais.
	Conhecimentos específicos de música: aspectos históricos, fundamentos teóricos e composicionais, <i>performance</i> instrumental/vocal e regência.
	Conhecimentos pedagógico-musicais: integração entre os aspectos da docência e os da música, diálogo entre teorias e práticas pedagógico-musicais.
VALORES	Ética Compromisso social Compromisso político Respeito à diversidade Responsabilidade profissional
HABILIDADES	Ser flexível Ser proativo Ser criativo Ser crítico e reflexivo Ser investigador/pesquisador Ser capaz de trabalhar individual e coletivamente Ter amplos conhecimentos de música Ter amplos conhecimentos pedagógicos Trabalhar em contextos diversos Trabalhar com a diversidade da produção musical Trabalhar com a inclusão Trabalhar com novas tecnologias
DENOMINAÇÃO DO EGRESSO	Professor de música

Fonte: Elaborado pela autora.

O *modelo de formação do professor de música* pode ser assim delineado:

- a) os três campos de conhecimento – docência, musical e pedagógico-musical – no mesmo nível de valoração, sendo que o campo pedagógico-musical é a integração entre os conhecimentos da docência e da música;
- b) os diversos valores e habilidades necessárias à constituição de um docente;
- c) a denominação do egresso – professor de música.

Portanto, o *modelo de formação do professor de música* propõe uma integração entre a formação musical e pedagógica, que leva a duas questões centrais: 1ª) a conscientização de que a profissão para a qual se está preparando o egresso é a de professor e, 2ª) que esse professor, cuja função é exercer a atividade de ensino, terá um perfil profissional – professor de música. Há de se trabalhar para a consolidação desse perfil, visando à construção da profissionalidade docente do professor de música em relação aos espaços de atuação profissional e à sua identidade como professor.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente” teve como motivação minha busca incessante pela melhoria da formação de professores de música – área à qual me dedico há quase 25 anos. A principal justificativa, dentre outras advindas do campo de formação docente, assentou-se na necessidade de se ampliarem os estudos sobre a formação inicial, considerando-se os desafios do século XXI (ANDRÉ, 2010). No tocante à educação musical, questões sobre a dicotomia entre a formação do músico e a do professor de música, assim como discussões acerca do currículo para a formação docente na área ainda se evidenciam, instigando novas investigações. Desse modo, revejo os quatro objetivos eleitos para esta pesquisa, refletindo sobre o que foi alcançado.

O primeiro objetivo – *“identificar as características da formação de professores de música na Argentina, a partir das políticas curriculares, da oferta de cursos, dos tipos das instituições formadoras e das propostas curriculares”* – foi atingido ao longo da tese. As políticas curriculares foram tratadas no Capítulo 3, a partir de um panorama da formação docente na América Latina e na Argentina. Detectou-se uma grande quantidade de leis e resoluções concernentes à formação de professores na Argentina, destacando-se a *Ley de Educación Nacional*, nº 26.206/2006 que coloca a educação como direito do cidadão e tem como princípio básico *“la convivencia de la calidad educativa con la justicia social”* (ALLIAUD, 2012-2013, p. 203) e os *Lineamientos Curriculares Nacionales para Formación Inicial* (ARGENTINA, 2007a) que apresentam as diretrizes para a construção dos currículos. Um dos grandes êxitos obtidos nesse período foi a determinação do tempo mínimo de quatro anos para a formação docente, o que trouxe uma maior valorização do professor e a validação da titulação em todas as jurisdições argentinas. A proposição dos três *Campos de Formación – General, Específico e en la Práctica* – e a recomendação da porcentagem mínima para eles na composição dos currículos garantiram os espaços de cada campo, especialmente do pedagógico.

A oferta de cursos também foi apresentada no Capítulo 3, distinguindo-se a formação docente dentro do sistema educacional e do sistema formador na Argentina. A formação de professores de música foi identificada como um segmento no âmbito da modalidade educação artística. No Capítulo 9, analisei os *Profesorados en Música* que têm foco em educação musical, aqueles cujo egresso normalmente vai trabalhar

nas escolas de educação básica, sendo verificado um número expressivo desses cursos no país vizinho.

Os tipos de instituições que formam professores de música na Argentina estão expostos no Capítulo 4, no qual se constata que a maioria – 99 das 113 – constitui-se em conservatórios de música, escolas de arte e institutos superiores de formação, portanto, instituições de caráter não universitário, das quais 86 são públicas e 13, privadas. As universidades somam 14 instituições, sendo 11 públicas e três de gestão privada. Há uma nítida concentração de instituições formadoras que ofertam *Profesorados en Música* na província de Buenos Aires, registrando-se, em contrapartida, a escassez e até inexistência de tais cursos, como na província de *Tierra del Fuego*. As propostas curriculares para formação de professores de música foram examinadas por meio do estudo de três instituições formadoras.

O segundo objetivo desta pesquisa foi “*identificar os modelos de formação docente e os modelos de formação de professores de música com base na literatura da área*”, o que consta no segundo capítulo da tese. As contribuições de Goodson (1997, 2001, 2007) auxiliaram-me a ter um olhar mais crítico sobre o currículo e a procurar compreender as entrelinhas dos currículos escritos, analisados nesta pesquisa. Para identificar os modelos de formação de professores de música e discutir sobre eles, foi fundamental a investigação realizada por Mateiro (2010), que delineou os três modelos de formação de professores de música vigentes na América Latina.

O terceiro objetivo, “*caracterizar três instituições argentinas de ensino superior com diferentes perfis, que oferecem cursos de formação de professores de música*”, foi atingido a partir da escolha das instituições formadoras, que se deu pelos seguintes critérios: serem públicas, ofertarem *Profesorados en Música* com foco em educação musical, terem diferentes perfis e estarem na mesma região do país, para possibilitar meu fácil acesso e mobilidade. Foram selecionados, com o auxílio de três professoras de música argentinas, o *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla*, a *Universidad Nacional de la Plata* e a *Escuela de Música Popular de Avellaneda*, pertencentes à província de Buenos Aires. A análise das instituições e de suas propostas formativas foi contemplada nos capítulos 6, 7 e 8, nos quais apresentei o histórico da instituição, a oferta de cursos do nível básico ao superior e um estudo sobre os *Profesorados en Música*. Nesse âmbito, as unidades curriculares foram categorizadas dentro dos campos de formação que constam nos *Lineamientos Curriculares Nacionales* (ARGENTINA, 2007a) – *Campo de Formación General*,

Campo de Formación Específica e Campo de Formación en la Práctica Profesional – assim como foram observados o formato (matéria, seminário, oficina/*taller*, projeto ou laboratório), a carga horária, a condição (se obrigatória ou optativa) e o perfil dos egressos. Aprofundei o estudo nos *Profesorados* com ênfase em educação musical, analisando os programas de todas as unidades curriculares que compõem os *Planes de Estudio*.

O *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* (CSMMF) representou, nesta pesquisa, todos os conservatórios de música argentinos que têm sido responsáveis por uma parcela expressiva da formação de professores de música no país. Fundados, geralmente, sob uma concepção de formação do músico com forte influência da cultura e da música erudita europeia, os conservatórios têm pela frente, grandes desafios para conseguirem aproximar-se das realidades dos diferentes contextos dos quais provêm seus alunos e nos quais irão trabalhar, reconhecendo, especialmente, a diversidade da produção musical local e latino-americana. O CSMMF dá exemplo desse empenho ao abrir cursos de música popular, tango, *jazz* e folclore, o que está expresso nas palavras de uma gestora:

Este conservatorio hace un esfuerzo al repartir los panes, al tener tantas carreras, cuando históricamente era solo la carrera clásica, pero entendemos que el hecho de que a lo largo del mismo pasillo haya cursos donde se está tocando jazz, cursos donde se está tocando tango y folklore, cursos donde se está tocando a Bach y cursos donde se está tocando a Crown, o a Ligeti, donde se está tocando música de la Edad Media, esto da la amplitud. (Entrevista realizada com a Professora Fausta, do CSMMF, no dia 15/06/2018).

O Conservatório desponta-se, também, ao inovar com a proposta do *Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica*, em que se busca uma aproximação entre a formação do músico e a do professor de música. O novo currículo foi discutido de maneira democrática entre docentes, alunos e egressos, tendo como diferenciais o aumento das horas dedicadas aos conhecimentos pedagógico-musicais e a valorização da prática musical em conjunto, entre outros.

Quanto à *Universidad Nacional de La Plata*, evidencio a democratização no acesso ao ensino superior, possibilitando a entrada de muitos estudantes que, por não terem cursado aulas de música em nível básico, poderão fazê-lo dentro da própria universidade. Em decorrência da entrada irrestrita, registra-se um sério problema de

massividade, que impõe aos gestores e professores a implementação de estratégias inovadoras. É notório o empenho dos docentes do Departamento de Música da *Facultad de Bellas Artes/UNLP* em avaliar e buscar modificações para as propostas curriculares visando atender às necessidades dos estudantes, assim como o de envolver os alunos em projetos de pesquisa e acolhê-los nos períodos de residência pedagógica.

Como foi apresentado nesta tese, são poucas as instituições universitárias que oferecem *Profesorados en Música* na Argentina. Entretanto, é importante que esse espaço seja preservado, especialmente, por haver o desenvolvimento de pesquisas, o que ainda é pouco explorado nas instituições não universitárias – que compõem a maioria das instituições formadoras de professores de música no país. A professora Nilce expõe um dos objetivos da formação docente na Universidade: “[...] *tiene que pensar la música, y para pensar la música hay que pensar el hacer. [...] así que es un gran objetivo que nosotros tenemos que es desarrollar la vinculación entre lo que es hacer música y lo que es pensar cómo se hace la música*¹⁵⁷”. Verifiquei, desde o início desta investigação, a escassez de produção acadêmica sobre formação de professores de música na Argentina, o que foi atestado por alguns entrevistados e pode estar relacionado ao fato de haver um pequeno número de instituições formadoras nessa área vinculadas a universidades.

A *Escuela de Música Popular de Avellaneda* também trouxe para este estudo significativa contribuição, pois carrega em sua história uma concepção diferenciada do ensino de música, ao adotar a música popular como referência na formação de professores, como explicita uma gestora da instituição:

Cómo la orientación acá es en música popular, tienen un perfil distinto que otros profesorados de educación musical, revalorizando todo que es la cultura argentina y también latinoamericana, porque tenemos una orientación de revalorizar la música, las canciones, todo el acervo de la cultura argentina y latinoamericana. (Entrevista realizada com a Professora Edith, da EMPA, no dia 21/06/2018).

Aspectos intrínsecos à música popular acabam por modificar estratégias de ensino e a própria relação entre professores e alunos, como se verifica em: planejamentos e avaliações feitos de maneira mais dialogada, metodologias que atendem às práticas musicais coletivas, vínculos mais próximos entre docentes e

¹⁵⁷ Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018.

discentes, bem como outros aspectos que se distinguem das demais instituições, como descreve um professor:

Estamos atravesados por ese manejo del lenguaje musical más desde el hacer, desde la experiencia. Me parece que está privilegiado mucho lo que tiene que ver con la dinámica de trabajar en grupos, de poder entender que lo que se construye es una construcción colectiva y no individual [...] hay mucha apertura con lo que tiene que ver con la improvisación, con la creación musical, hay muchos espacios que fomentan que pase eso. (Entrevista realizada com o Professor Edgar, da EMPA, no dia 19/06/2018).

Ainda são escassas as instituições formadoras na Argentina dedicadas exclusivamente à música popular, mas tem crescido o número de *Profesorados en Música* que dão ênfase à produção musical argentina e latino-americana, em atendimento ao interesse de futuros professores de música.

Pude constatar que, de modo geral, tanto o *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla* quanto o Departamento de Música da *Facultad de Bellas Artes/Universidad Nacional de La Plata* e a *Escuela de Música Popular de Avellaneda* têm aprimorado a formação de professores de música por meio da realização de reformas curriculares, da implementação de atividades diversificadas, do aperfeiçoamento da formação do músico dentro de uma concepção mais abrangente, da ampliação do diálogo entre teoria e prática e entre docência e música, bem como por intermédio da adoção de estratégias para aproximação entre instituição formadora e escolas. Acredito que essas três instituições, por seus diferentes perfis e significativas trajetórias puderam representar o cenário argentino no campo da formação docente na área de música nesta pesquisa.

Por fim, o quarto objetivo desta tese – “*analisar as concepções e os modelos de formação de professores de música na Argentina, considerando os documentos oficiais, os conhecimentos privilegiados nas propostas curriculares e as falas de gestores, professores e alunos das instituições investigadas*” – foi contemplado, especialmente no Capítulo 9. Uma das principais concepções que está explicitada nos documentos oficiais é a do professor como agente social, que aflora do pensamento sobre a docência como prática de mediação cultural, como trabalho profissional institucionalizado e como prática pedagógica, sempre vinculada a diferentes contextos em que ela estará inserida. Percebi que essa concepção se faz presente nas falas de professores e alunos, o que pode indicar que há uma coerência entre o que está

expresso nos textos e o que se pensa e se busca na formação de professores de música na Argentina.

A dicotomia – formar músicos ou formar professores de música – foi explicada por meio das mudanças de concepção de formação docente na área de música, no país vizinho. Registram-se momentos singulares em que, inicialmente, a formação do professor de música focava na preparação do docente para o ensino de instrumento ou canto; depois, pensou-se na formação do professor de educação musical especializado para as escolas. Entretanto, ao se dar maior ênfase à parte pedagógica, ocorreu uma fragmentação entre a docência e os conteúdos específicos, fragilizando o desenvolvimento musical do futuro professor. No contexto atual, tem-se uma nova concepção que sustenta a ideia de uma formação que equilibre e integre os conhecimentos musicais e pedagógicos, ao denominar o egresso de “músico-professor”. Contudo, esse equilíbrio é mais perceptível nos *Profesorados en Música* com ênfase em educação musical, pois naqueles cuja *orientación* é em instrumento, canto e demais especialidades, ainda se privilegia a formação do músico e se evidenciam, com mais frequência, aspectos do *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013).

Os principais aspectos encontrados como decorrentes do *habitus conservatorial* foram: o uso excessivo da música erudita europeia como referência para provas de seleção e no interior das disciplinas dos cursos; a preponderância da leitura e escrita musicais dentro dos processos de aprendizagem e também da teoria sobre a prática musical; a propensão a se privilegiar os conhecimentos musicais em detrimento daqueles da docência; conflitos na relação professor-aluno, em decorrência da hierarquização mestre-aprendiz; distanciamento entre o que se aprende nas instituições formadoras e o que o futuro professor vai encontrar no campo de trabalho, especialmente, no que se refere ao repertório musical.

Para identificar as concepções de formação nos documentos oficiais e nas falas dos entrevistados, utilizei os quatro paradigmas de formação docente estabelecidos por Zeichner (1983). As características que marcam cada paradigma podem ser assim resumidas:

- a) No paradigma “comportamentalista”: relevância para o desenvolvimento da técnica virtuosística instrumental/vocal; escolha do repertório pelo professor; não consideração da diversidade de contextos dos quais os alunos advêm;

- b) No paradigma “tradicional-artesanal”: configuração da relação professor-aluno como mestre-aprendiz; posição receptiva ou passiva, do aluno; dificuldade para se realizar a transposição didática devido ao distanciamento entre a formação docente e a realidade das escolas onde os alunos irão lecionar;
- c) No paradigma “personalista”: possibilidade de o aluno escolher seu instrumento musical; atenção individualizada do professor aos alunos, no atendimento de suas demandas;
- d) No paradigma “baseado na pesquisa”: abertura a diversos gêneros e estilos musicais; diversidade de estratégias de aprendizagem musical e de formatos de avaliação; incentivo ao desenvolvimento da reflexão, criticidade e autonomia nos estudantes; participação ativa do aluno; promoção de avaliação institucional e curricular com ampla participação docente e discente.

Dessa maneira, há traços dos quatro paradigmas permeando a formação de professores de música na Argentina, verificando-se até a coexistência de elementos divergentes como a participação passiva ou ativa do aluno em seu processo formativo.

A partir da caracterização dos três modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2010), da análise das instituições formadoras e dos relatos dos sujeitos entrevistados, pude compreender que o primeiro modelo – que visa à formação do músico – ainda se encontra vigente nos *Profesorados en Música* argentinos, em especial naqueles com *orientación en Instrumento/Canto* e outras especialidades. Identifiquei que um quarto modelo tem-se estabelecido nos *Profesorados en Música* sem *orientación* ou com *orientación en Educación Musical*. Tal modelo, também observado por Mateiro (2018) em cursos brasileiros, procura habilitar o professor para trabalhar no ensino de música nas escolas, ao dar-lhe sólida preparação musical assim como sólida preparação para a docência. Pretende-se abolir as hierarquias entre os conhecimentos pedagógicos e os específicos ao se entender que ambos são fundamentais na formação do professor de música.

Registro, como uma contribuição desta tese, a catalogação, em um só arquivo, de todas as instituições que ofertam *Profesorados en Música* na Argentina. Durante a pesquisa, encontrei a relação das instituições não universitárias e seus distintos *profesorados* – de todas as áreas – no link <http://mapa.infed.edu.ar/>. Assim, pude selecionar os que eram de música. Entretanto, para encontrar os cursos oferecidos pelas universidades, acessei uma lista geral das universidades argentinas na qual

havia apenas seus nomes e endereços eletrônicos (ARGENTINA, 2015), o que demandou que eu visitasse todos os *sites* para localizar os *Profesorados en Música*. Dessa maneira, acredito que este trabalho contribui no sentido de oferecer uma relação completa de todas as instituições formadoras de professores de música e cursos, por *orientación*, na Argentina, classificadas por tipo – universitárias e não universitária – e gestão – pública ou privada (Apêndice 13) que poderá ser utilizada para diversos fins.

Como declarado nas primeiras páginas desta tese, sinto-me comprometida com a formação de professores de música no Brasil e, diante disso, aponto algumas contribuições deste doutorado em educação para esse campo, a partir do que foi estudado sobre a experiência argentina na formação de professores de música.

Inicialmente, é necessário aludir, mesmo que de maneira superficial, ao ensino de música nas escolas de educação básica na Argentina, pois se trata do principal campo de trabalho dos egressos dos *Profesorados en Música*. Como já foi informado nesta tese, desde 1884, com a *Ley* nº 1.420, estabelece-se a obrigatoriedade do ensino de música e artes plásticas nas escolas do país. Nos anos de 1990, a música é excluída do nível primário, mas retorna com a *Ley* nº 26.206/2006, que destina um capítulo para a educação artística, sendo, segundo depoimento de uma professora entrevistada, “*la primera ley que define el arte como un saber socialmente significativo, que le da otro lugar: el arte como conocimiento*”¹⁵⁸. Na atualidade, há uma tendência a se privilegiar o ensino de música nos anos iniciais juntamente com a expressão corporal; nos outros segmentos, às vezes alternam-se dois anos de música, dois de artes plásticas, dois anos de teatro, para depois voltar à música¹⁵⁹. Outra docente explica que sempre há no currículo uma das linguagens artísticas, mas não todas ao mesmo tempo. “*Entonces, la presencia de la música y las actividades musicales que se realizan en la escuela, no hay una fórmula, un balance, si bien la Argentina tiene una tradición desde la Ley de Educación de que ‘música y arte es obligatorio en el currícula*”¹⁶⁰. A oferta de cursos de música, dentro da modalidade *Educación Artística* na educação secundária, possibilita a entrada de alunos nos *Profesorados en Música*, em busca qualificação.

¹⁵⁸ Entrevista realizada com a Professora Naiara, da UNLP, no dia 19/06/2018.

¹⁵⁹ Entrevista realizada com o Professor Emilio, da EMPA, no dia 11/06/2018.

¹⁶⁰ Entrevista realizada com a Professora Nilce, da UNLP, no dia 19/06/2018.

Mesmo apresentando problemas e demandas como, de acordo com vários depoimentos dos entrevistados, defasagens entre o que os alunos dos *profesorados* aprendem e o que eles vão ensinar nas escolas, o envelhecimento do corpo docente e a desatualização de professores de música que estão trabalhando nas escolas, o ensino de música está inserido na formação dos sujeitos, em todos os níveis de escolaridade – da educação infantil à superior. Acredito que o fato de haver um ensino de música estruturado no sistema educacional argentino afeta de modo sensível a formação de professores de música, sendo um diferencial que pode nos servir de exemplo. Um aspecto decorrente disso é que os estudantes, normalmente, encontram professores de música para os acolherem durante as atividades de estágio. Em contrapartida, aqui no Brasil, há ainda expressiva ausência do ensino de música nas escolas em muitas regiões e cidades do país o que restringe as experiências docentes de nossos licenciandos durante o período de estágio. A inserção e a permanência do ensino de música nas escolas têm sido fruto de longos processos que reivindicam um espaço para a música nos currículos escolares em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil. Assim sendo, a formação do professor de música para trabalhar nas escolas torna-se um dos pilares para se alcançar esse objetivo.

Outro contributo refere-se à concepção de formação do professor de música – aquela que visa formar o músico e o docente com sólidos conhecimentos tanto pedagógicos quanto musicais. A ideia de se buscar um equilíbrio entre as duas áreas, não abdicando da formação do músico em detrimento da pedagogia é um reflexo da trajetória vivida dentro dos cursos de formação de professores na Argentina, na qual se verificou ser necessário que os docentes sejam músicos para a melhoria da qualidade do ensino musical, especialmente dentro das escolas básicas. Acredito que a opção das instituições formadoras de conceder aos alunos o direito de estudar um instrumento principal, à sua escolha, tem motivado seus estudantes, tornando-se um aspecto significativo nesse processo. O aprendizado que trago para os contextos brasileiros é este: ao reformularmos os projetos pedagógicos das licenciaturas em música, consideremos a concepção de se formar professores que sejam músicos, aumentando os espaços das práticas musicais, sobretudo os cursos com habilitação em educação musical, que não têm foco na *performance* instrumental/vocal. Tal concepção está diretamente vinculada ao quarto modelo de formação de professores cujo egresso é o “professor de música”.

A fala da professora Fátima descreve um momento de orientação aos estudantes que estão indo ao campo realizar estágio e demonstra a importância da vivência musical daquele que vai ensinar. Ela diz a seus alunos:

“Vincúlense con los niños del punto de vista como ustedes disfrutaban la música, compartan con ellos. Porque nosotros queremos desarrollar el gusto por la música, que ellos vivan con la música, más allá del contenido X, el mayor contenido es apropiarse de la música, de querer la música. Entonces, entren por el lugar de más disfrute”. Y ahí fuimos logrando... cuestión que yo ya lo voy a tomar de una manera sistemática, o sea, quiero que cada uno piense su fortaleza musical y esa fortaleza, como se va a ver reflejado en los planes que elijan y algunos momentos del compartir de la música que quizás no van a estar dentro de los planes, pero que van a ser necesarios para que funcionen (Entrevista realizada com a Professora Fátima, do CSMMF, no dia 04/06/2018).

Outro aporte trazido da Argentina é a concepção do professor como sujeito social que está presente tanto nos documentos oficiais sobre formação de professores quanto nas declarações dos entrevistados. Isso pode nos ajudar a consolidar a identidade do egresso dos cursos de licenciatura em música como um docente, cuja função está diretamente ligada a um compromisso com a sociedade na qual vai trabalhar. As questões acerca da ética profissional também se inserem nesse tema e foram destacadas por Pires (2015), ao apontar o conhecimento ético como um pilar na formação do professor de música. A autora esclarece que

[...] surgiu de maneira contundente, no discurso dos licenciandos, um *conhecimento ético da realidade em que se vive*. A imersão nos espaços escolares apresentou indícios da construção de conhecimentos advindos da reflexão ética em torno de práticas de exclusão e inclusão, da diferença e da diversidade (racial, sexual, cultural, socioeconômica), da desigualdade e dos preconceitos sociais, de atitudes de tolerância, respeito, aceitação, colaboração e participação. São conhecimentos que tocam na relação ética com as pessoas e configuram-se como componente formativo necessário aos professores em formação para o entendimento das complexas situações de ensino (PIRES, 2015, p. 295-296).

Assim sendo, as discussões sobre ética profissional e papel social do docente podem vir a incorporar, de uma maneira mais contundente, as concepções de formação de professores de música no Brasil, corroborando com pesquisas que têm sido desenvolvidas em nosso país. Do mesmo modo, pensar no estágio desde o início do curso, como se faz na Argentina, poderá auxiliar no fortalecimento de nossas licenciaturas e relações entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Como o estágio supervisionado, no Brasil, inicia-se geralmente a partir da segunda

metade dos cursos, posterga-se o contato direto dos licenciandos com as escolas. As experiências brasileiras em que mais se tem promovido essa aproximação são as que acontecem no Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), mostrando ser possível um estreitamento no diálogo entre professores universitários e professores da educação básica, bem como auxiliar os estudantes a construir relações mais efetivas entre os conhecimentos advindos da universidade e o futuro campo laboral. Não obstante, tal Programa, por não se configurar como estágio curricular obrigatório, não atende a todos os estudantes, e grande parte deles somente terá contato com as escolas de educação básica durante o estágio. Por isso, pensar em algumas estratégias que ocorrem na Argentina, tais como incentivar o aumento de convênios com escolas parceiras, pode favorecer a formação de professores de música no Brasil.

Destaco outra característica da formação de professores de música na Argentina que considere relevante e pode suscitar reflexões e mudanças nos currículos brasileiros: a busca pela valorização da produção musical do país e da América Latina. Apesar das dificuldades apontadas por Carabetta (2008) para se incorporar a música popular nos conservatórios de música, devido ao predomínio ainda hoje da música erudita europeia, constatei nos *Planes de Estudio* diversas unidades curriculares dedicadas à música argentina e à latino-americana. Dois professores expressaram-se sobre o tema:

Hace muy poquito se abrió la cátedra que es de Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana, que ha sido un pedido de los mismos alumnos cuando se hizo la reformulación del plan para darle una orientación y darle mayor contenido y perfil digamos, a lo que es la carrera. Porque nosotros trabajamos un repertorio amplio, en donde trabajamos desde música popular argentina de las diferentes regiones, folclórica y también ciudadana que es el Tango para nosotros y abarcando lo que es la música latinoamericana. Para nosotros también hay referencias de otras músicas, músicas de distintas regiones del mundo y lo que es la música académica en sí, pero el foco en realidad está puesto en nuestra propia identidad musical, porque son profesores que después van a ir a trabajar con niños donde el foco tiene que estar puesto en eso. (Entrevista realizada con a Professora Fabiola, do CSMMF, no dia 18/06/2018).

Muchos de nuestros profesores han sido fundadores del FLADEM, del Foro Latinoamericano de Educadores Musicales, por lo cual tenemos como un ida y vuelta bastante fluido a través de los años con eso y con todos los principios que el FLADEM fomenta en cuanto a estudiar la música a partir de lo nuestro, el darle valor a la música latinoamericana, y bueno, todas estas cosas confluyen de alguna manera, y alimentan nuestro profesorado a través del tiempo. (Entrevista realizada com o Professor Emilio, no dia 11/06/2018).

Cedeño et al (2015) declararam que “*con un enorme esfuerzo, apoyos y resistencias, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata estamos trabajando para acompañar el desarrollo de una pedagogía de las músicas populares*”, o que corrobora para a importância que a música popular tem adquirido nas instituições formadoras no país vizinho.

Em contrapartida, Queiroz (2017) constatou em sua pesquisa sobre a colonialidade na educação superior em música no Brasil, que “[...] cerca de 85% dos conhecimentos e saberes ofertados pelos cursos/habilitações, denominados de cursos de música, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, são relacionados mais diretamente ao universo da música erudita” (p. 149). O autor questiona a exclusão de músicas brasileiras, latino-americanas e de outras partes do mundo nos currículos de tais cursos. Pereira (2013) exemplifica, mostrando que, na disciplina denominada História da Música Brasileira, em cursos de licenciatura, a música popular brasileira não está incluída, e ainda diz que “é possível notar a presença da música popular nos currículos, geralmente como possibilidade de repertório e em disciplinas de caráter optativo” (p. 192); portanto, em lugares periféricos.

Portanto, deixo a reflexão de Cedeño et al (2015) para que repensemos uma pedagogia que acolha e valorize a música popular no âmbito da formação de professores de música no Brasil:

Una pedagogía que aborde otras maneras legítimas de comunicación; que promueva que las particularidades rítmicas sean abordadas con la misma complejidad con que lo son los sistemas melódico-armónicos; que repense las bases del lenguaje desde una perspectiva tono-modal, que valore el arreglo/versión como un procedimiento de composición e interpretación; que jerarquice los modos de composición colectiva y que incluya a la improvisación como una instancia fundamental del hacer musical popular (CEDEÑO et al, 2015, p. 32-33).

No que concerne à estruturação dos currículos, dois aspectos adotados na Argentina – os diferentes formatos das unidades curriculares (disciplinas, seminários, oficinas, projetos, laboratórios) e os três regimes de promoção (*directo*, *indirecto* ou *libre*) mostram-nos, respectivamente, possibilidades de haver maior flexibilidade na organização dos conteúdos e a promoção da autonomia dos estudantes. Queiroz (2017) detectou, em currículos de cursos superiores de música no Brasil, a adoção “de um modelo hegemônico de organização curricular, que trabalha os conhecimentos e saberes musicais agrupados em ‘disciplinas’ específicas” (p. 151). Em decorrência

disso, quanto mais disciplinas se ofertam, menores são as cargas horárias e “mais fragmentado é o fenômeno musical” (p. 151). Queiroz (2017) citou os estágios e as atividades acadêmico-científico-culturais como dois espaços curriculares que permitem a realização de práticas em música mais abrangentes e integradas, mas observou que eles “representam uma parte incipiente do todo, quantitativamente irrelevante se comparada à totalidade dos cursos/habilitações analisados” (p. 153). Dessa maneira, considerar os diversos formatos de organização dos conteúdos curriculares utilizados na Argentina pode contribuir para que se transcenda o enfoque disciplinar vigente nas licenciaturas em música no Brasil.

Outra contribuição que esta pesquisa traz é a verificação de que o quarto modelo de formação de professores de música (assim denominado por mim) tem-se consolidado na Argentina, assim como já havia sido identificado por Mateiro (2018) em cursos de licenciatura em música no Brasil. A partir disso, acredito ser possível estabelecerem-se novos estudos que gerem parcerias institucionais, com o objetivo de fortalecer a formação de professores de música, em particular, na América Latina. Nesse sentido, um de meus projetos futuros, como doutora em educação, é constituir um grupo de pesquisa sobre formação de professores de música, com o objetivo de dialogar com diversos professores interessados pela temática. Insisto na proposição de se denominar o egresso desse quarto modelo de formação, de “**professor de música**”, visando à distinção desse profissional em relação aos chamados “arte-educador” ou “músico-professor”, que nos remetem aos modelos com foco em arte ou em música, respectivamente, e mesmo aos educadores musicais (que constitui uma categoria mais ampla, abarcando os professores de música e todos os que se dedicam à educação musical, em geral).

O desenvolvimento desta pesquisa indicou, também, a possibilidade de futuros estudos, decorrentes deste aqui concluído. Um exemplo seria o de estabelecer comparações entre cursos de licenciatura em música do Brasil e *profesorados* argentinos, especialmente os que têm ênfase em educação musical, dando visibilidade ao estágio e às relações entre instituições formadoras e escolas. Outra alternativa seria analisar propostas curriculares de um número grande de *Profesorados en Música con orientación en Educación Musical* argentinos e de licenciaturas brasileiras em música, a fim de verificar a presença e/ou a consolidação do quarto modelo de formação de professores de música.

Por fim, reitero a importância do papel do professor de música como um sujeito social, comprometido com a democratização das músicas das diversas culturas e épocas, assim como da promoção do acesso à produção musical por todos os alunos. Do mesmo modo, acredito ser possível haver uma sólida formação musical e pedagógica, que rompa com as hierarquias entre os dois campos e estabeleça diálogos, concebendo, assim, profissionais que sejam e sintam-se **professores de música**.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Franco, et al.. Representaciones compartidas en la clase de música. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, 61-69.

AISENSTEIN, Ángela; GUEVARA, Jennifer L.; FEIJOÓ, Macarena. Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990. **Anuario de Historia de la Educación**, v. 18, n. 1, p. 133-155, 2017.

AKOSCHKY, Judith (Org.). **Experiencias musicales en el nivel inicial**: varios temas, varias voces. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017. (Educación Inicial).

ALARCÓN, Mercedes, et al.. Educación Musical y tecnologías de la información y la comunicación. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 81-91.

ALLIAUD, Andrea. **Los maestros y su historia**: los orígenes del magisterio argentino. Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993. (Estudios sobre la Educación, 434).

ALLIAUD, Andrea. **Estado de situación de la formación docente en Argentina**. Políticas y Desafíos a futuro, 2009. Disponible em: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/\\$FILE/2-estado_situacion.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/$FILE/2-estado_situacion.pdf). Acceso em: 16/03/2018.

ALLIAUD, Andrea. La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. **Voces en el Fénix**, año 1, n. 3, sep./2010. Disponible em: www.vocesenelfenix.com. Acceso em: 24/03/2018.

ALLIAUD, Andrea. Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. I Encuentro Virtual de Escuelas Normales: "Orígenes del Magisterio Argentino. **Anais...** Programas Archivos escolares y Memoria de la Educación Argentina (MEDAR), 2011. Disponible em: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf. Acceso em: 15/04/2018.

ALLIAUD, Andrea. La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. **Itinerarios educativos**, v. 6, p. 197-214, 2012-2013. Disponible em: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/issue/view/413/showToc>. Acceso em: 25/03/2018.

ALLIAUD, Andrea. La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 5, n. 20, p. 31-46, 2014.

ALLIAUD, Andrea; FEENEY, Silvina. La formación docente en el nivel superior de Argentina la conformación de un sistema integrado. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de febrero, año 1, n. 1, p. 125-134, 2014.

ÁLVAREZ, Clarisa. Cada marzo, diecinueve años otra vez. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 10-16.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed., 4.impr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVIDES, Matilde. Institucional. **Clang**, La Plata: Facultad de Bellas Artes/UNLP, n. 5, p. 13-17, 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez.2010.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad.: Carlos Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. **Resolución n° 12/1991**. Ley de Transferencia. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12-91.pdf>. Acesso em: 15/04/2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley Federal de Educación, n° 24.195/1993**. Disponible em: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>. Acesso em: 14/10/2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley de Educación Superior, n° 24.541/1995**. Disponible em: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>. Acesso em: 05/06/2016.

ARGENTINA. Senado y Cámara de Diputados. **Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058/2005**. Disponible em http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf. Acesso em: 02/10/2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006**. Disponible em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Acesso em: 05/06/2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. **Resolución n° 24/2007**. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. (2007a). Disponible em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>. Acceso em: 05/06/2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 30/2007**. (2007b). Disponible em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>. Acceso em: 05/06/2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 30/2007, ANEXO II**. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (2007c). Disponible em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf>. Acceso em: 10/04/2018.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 72/2008**. El Sistema Nacional de Formación Docente, 2008. (2008a).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 74/2008**, Titulaciones para las carreras de Formación Docente y Cuadro de Nominaciones de Títulos, 2008. (2008b).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 74/2008, ANEXO 1**. Cuadro de Nominaciones de Títulos, 2008. (2008c).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 113/2008, ANEXO**. Proyectos de Integración, 2008 (2008d).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 563/2009, ANEXO**. "Proyectos de Integración", 2009.

ARGENTINA. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Boletín oficial de la Ciudad de Buenos Aires, n° 3.383**, 2010.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 140/2011**. Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador, 2011. (2011a).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 141/2011, ANEXO C**. Educación Artística para 1er. y 2do. / 2do. y 3er. año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, 2011. (2011b).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución n° 183/2012**. Modificaciones del Cuadro de Nominaciones de Títulos aprobado por la Resolución CFE n. 74/08, 2012. (2012a).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución nº 183/2012, ANEXO.** Modificaciones de la Resolución CFE nº 74/08, 2012. (2012b).

ARGENTINA. Consejo Interuniversitario Nacional. **Resolución CE, nº 787/12.** Documento de Profesorados Universitarios. Buenos Aires, 03 de julio de 2012. (2012c).

ARGENTINA. Consejo Interuniversitario Nacional. **Anexo Resolución C.E. nº 787/12.** Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios. Buenos Aires, 03 de julio de 2012. (2012d).

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución nº 180/2012, ANEXO 3.** Educación Artística: artes visuales - música - danza - teatro - artes audiovisuales para el Campo de Formación General, Ciclo Orientado, Educación Secundaria, 2012. (2012e).

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Departamento de Información Universitaria. **Nómina 2015 de autoridades de las instituciones universitarias argentinas,** 2015. Disponible em: <https://pt.scribd.com/document/358400861/Nomina-de-Autoridades-Universidades-2015>. Acceso em: 18/05/2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formación Docente. **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021,** 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. **Sistema Educativo Nacional:** Informe Estadístico, jan.2017.

ARÓSTEGUI, J. L. Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. **Profesorado:** Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada, v. 14, n. 2, p. 3-7, 2010.

ARÓSTEGUI, J. L.; CISNEROS-COHERNOUR, E.. Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. **Profesorado:** Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada, v. 14, n. 2, p. 179-189, 2010.

ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de O.. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar: de dónde venimos y hacia dónde podemos ir. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 23, n. 35, p. 24-34, jul./dez.2015.

BARDIN, L.. **Análise do Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BATRES, Ethel; FLADEM, Secciones Nacionales del (Comp.). **Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano.** Guatemala: Avanti – FLADEM, 2016. (Serie Cuadernos de Reflexión, 2).

BERTOLA, María E., et al.. La educación musical en la escuela hospitalaria. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 70-80.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**, 4. ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2002. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe**. In: MICELI, S. editor. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 183-202.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2016.

BRITO, T. de A.. FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latino-americana. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. **Resolución nº 855/2011, ANEXO ÚNICO**. Profesorados de Educación Artística: Diseño Curricular - Profesorado de Música (Orientación en Educación Musical), 2011.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde, **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, p. 611-614, set./out. 2004.

CÁNEPPA, Renata C., et al.. Las representaciones sociales en torno a las clases de música. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 34-42.

CARABETTA, Silvia. **Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música**. Buenos Aires: Maipué, 2008.

CARABETTA, Silvia. **Ruidos en la educación musical**. Buenos Aires: Maipué, 2014.

CARABETTA, Silvia. Hacia una pedagogía musical crítica. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 17-22.

CARBALLO, Micaela, et al., La inclusión educativa en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación Nacional. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 53-60.

CEDEÑO, Facundo; RIVOLTA, Luciano; SUÁREZ, Juan Pablo. La música popular y la Universidad. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 30-33.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación. **Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Diseño Curricular Ciclo Básico**, 2014. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013. (E-book).

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Canto**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014a.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Composición**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014b.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Dirección Coral**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014c.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Dirección de Orquesta**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014d.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Etnomusicología**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014e.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Instrumento, Clarinete**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014f.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI): Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Instrumento, Guitarra**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014g.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI)**: Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Instrumento, Órgano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014h.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI)**: Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Música Popular Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014i.

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA. **Plan Curricular Institucional (PCI)**: Carrera de Formación Docente, Profesorado de Música con orientación en Producción Musical Didáctica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014j.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORONEL, Mabel L. Mirando la formación desde un lugar otro. **Memorias del XXII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM**, Buenos Aires, p. 133-137, 2016.

COSTA, Inés A.; LEGUIZAMÓN, Mariel. La educación musical y los diseños curriculares en el sistema superior: un sistema comparado. **Arte e Investigación**: Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes, La Plata, año 4, n. 4, p. 101-105, 2000. Disponible em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18672>. Acceso em: 03/03/2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. S. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez.2007.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 335-353, mai./ago. 2007.

FELDFEBER, M. Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa de Menem, **Versiones 11**, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria (UBA) y Ediciones Novedades Educativas. 2000.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31/07/2015.

FELDFEBER, M. Las políticas de formación docente. **Voces en el Fénix**, Buenos Aires, n. 3, p. 26-29. Sep./2010.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31/07/2015.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 377-399, mai./ago.2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: Gisele Jordão; Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. (Org.). **A música na escola**, 1.ed.São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, v. 1, p. 85-87.

FREGA, Ana L. **Metodología comparada de la Educación Musical**. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 1994. Disponível em: <http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/libros/102-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>. Acesso em: 09 out. 2018.

FUCCI-AMATO, R. C.. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Revista Música Hodie**, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2006.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta H. de. Educación musical en siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

GAINZA, Violeta H. de. **El rescate de la pedagogía musical**: conferencias, escritos, entrevistas. Buenos Aires: Lumen, 2013.

GAINZA, Violeta H. de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. In: BATRES, E. e GAINZA, V. H. de. (Orgs.) **La**

formación del educador musical latinoamericano. Guatemala, C. A.: Avanti – FLADEM, 2015, p. 89-101.

GATTI, Bernadete A.. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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

GOODSON, Ivor F.. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, 1991.

GOODSON, Ivor F.. **The making of curriculum**, 2. ed. Londres/Nova York, 1995.

GOODSON, Ivor F.. **A construção social do currículo.** Trad.: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997. (Coleção Educa – Currículo).

GOODSON, Ivor F.. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Portugal: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F.. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago.2007.

GOODSON, Ivor F.. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F.. **Currículo: teoria e história**, 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Ciências Sociais da Educação).

GOROSTIAGA, J. M.. La investigación en política educativa en Argentina: enfoques y temas privilegiados. **II Jornadas latinoamericanas de estudios epistemológicos de políticas educativas.** Curitiba: ReLePe, p. 1-5, ago.2014.

GREEN, Lucy. **Música, género y educación.** Madrid: Morata, 2001.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003.

HUIDOBRO, Jorge Ruiz. La Escuela de Arte Popular de Monteros. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical.** La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 23-27.

IERVOLINO, Solange A.; PELICIONI, M. Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun.2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSO. **Anuario Estadístico de la República Argentina/2015**, v. 30. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censo – INDEC, 2017.

JAPAISSU, Hilton; Marcondes, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**, 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**, 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

LLARGUÉS, Magdalena, et al.. Estadios de aplicación en el marco local. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 43-52.

MAINARDES, J. e ALFERES, M. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPG/ME, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MALBRÁN, Silvia. The curriculum for music educators in La Plata University, Argentina: a case study. In: ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Totterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2011, p. 101-112.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARDONES, Marcela et al.. **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**; compilado por Marcela Mardones. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015.

MARINO, Gislene. **Educação musical escolar**: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2005. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Educação musical e formação de professores de música na Argentina. **Revista Nupeart**, Florianópolis: UDESC/CEART, v. 20, n. 20, p. 26-46, 2018.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música. **Em Pauta**, v. 14, n. 22, p. 5-34, jun. 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, H.; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**, v. 2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 171-187. (Série Diálogos com o Som).

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa. Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. In: MIGLIORINI, Jeanine Mafra (Org.). **Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino**, v. 1. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, p. 103-116.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

MISURACA, María Rosa; MENGHINI, Raúl A.. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90? **Profesorado**: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada: Universidad de Granada, v. 14, n. 2, p. 251-266, 2010.

MOLLIS, Marcela. Las Reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 509-532, jul.2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M.. **Bourdieu & a Educação**, 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Pensadores & Educação, v. 4).

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai./ago.2007.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, mai./ago.2003.

ORENGO, Eleonora. Infancias y pedagogía en Latinoamérica hoy”: reflexiones acerca del posicionamiento del educador musical en los distintos contextos - como docente y como formador. **Anais do XXI Seminário Latino-americano de Educação Musical, FLADEM**, Rio de Janeiro, 2015, p. 340-344.

ORENGO, Eleonora. Reflexiones acerca del rol del educador musical. In: AKOSCHKY, Judith (Org.). **Experiencias musicales en el nivel inicial: varios temas, varias voces**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017, p. 139-143. (Educación Inicial).

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

PEREIRA, José Matias. Crise política e econômica na Argentina e o fracasso das políticas de corte neoliberal na América Latina. **Revista de Administração Mackenzie**, ano 3, n. 1, p. 115-133, 2001.

PEREIRA, Marcos Vinícius M. **O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p. 81-88, set. 2003.

PIRES, Nair. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan./jun.2013.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015. 323p. (Tese, Doutorado em Educação). (2015a).

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez.2015. (2015b).

PUIGGRÓS, Adriana. Las alternativas cambian con el tiempo. In: PUIGGRÓS, A. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración ibero-americana.** Buenos Aires: Colihue, 2010, p. 7-37.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas Públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-10, jan./abr. 2012.

QUEIROZ, Luís 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**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez.2017.

RASETTI, Carlos Pérez; ARAUJO, Javier; GURYN, Carolina; GOICOCHEA, Verónica. **Algunas características de la formación docente en las Universidades argentinas.** Secretaría de Políticas Universitarias, 2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES/cpres-documentos.html. Acesso em: 22/03/2018.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, UNESP Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan./dez.2008.

ROJAS, Mara Leticia. Educación superior en Argentina: ¿un sistema fuera de control? **Revista de la Educación Superior**, v. XLI (I), n. 161, p. 93-114, ene./mar.2012.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/05/2016.

SÁNCHEZ, B.. Panorama actual de la educación musical en la Argentina. In: HENTSCHEKE, L. (Comp.). **Educação Musical em países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez.2004.

SARAIVA, Luis Miguel; FLORES, Isabel. **Formación de maestros en América Latina**: estudio realizado en diez países. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo/PROEDUCA-GTZ, 2005.

SARMIENTO, Andrea; RIVAROLA, Yolanda. Tradiciones en la Formación docente-musical en Córdoba. In: FILLOTTRANI, L. I. y MANSILLA, A. P. (Ed.). Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. **Actas de la IX Reunión de SACCoM**, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, p. 265-269, 2010.

SHIFRES, Favio e GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015.

SHIFRES, Favio e ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 5, p. 85-91, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SILVA, Carina. El recurso musical en la formación profesional de los educadores musicales: selección, elaboración e implementación en el aula. In: MARTINEZ, Isabel Cristina et al; GHIENA, Alejandro Pereira et al. (Edición literaria). **Libro de Resúmenes de 12º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música** – La experiencia musical: cuerpo, tempo y sonido en el escenario de nuestra mente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música – SACCOM, 2015, p. 87-88.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação musical**: investigando o papel da ABEM no contexto da lei nº 11.769/2008. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 221p. (Tese, Doutorado em Educação).

STEIMAN, Jorge. **Más didáctica**: en la educación superior. Buenos Aires: UNSAM Edita - Miño y Dávila, 2007.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. **La reforma educativa en la Argentina**: semejanzas y particularidades. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2001.

TORRES, Rosa María. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. **Ciencia y Sociedad**, v. XXV, n. 3, p. 368-394, jul./sept.2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Resolução nº 3 de 2013**. Dá nova redação à Resolução 02/2012 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino-americano. Belo Horizonte, 2013.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Metodología de la Investigación en Arte**. La Plata: UNLP/FBA, 2008. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Régimen de Regularidad. Cursos por Promoción, Teóricos – Prácticos, y Exámenes Libres de la Facultad de Bellas Artes**. La Plata: UNLP/FBA, 2009.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Pedagogía y Creación Musical Contemporánea**. La Plata: UNLP/FBA, 2011. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Desarrollo de Proyectos en Música**. La Plata: UNLP/FBA, 2012. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Metodología de las Asignaturas Profesionales**. La Plata: UNLP/FBA, 2014. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Música Popular**. La Plata: UNLP/FBA, 2016. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Educación Musical I**. La Plata: UNLP/FBA, 2017a. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acesso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Historia de la Música III**. La Plata: UNLP/FBA, 2017b. Disponível em:

<http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Instrumento Complementario – Piano**. La Plata: UNLP/FBA, 2017c. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Audioperceptiva 1-2**. La Plata: UNLP/FBA, 2018a. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Educación Auditiva**: Programa 2018. La Plata: UNLP/FBA, 2018b. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Historia de la Cultura**. La Plata: UNLP/FBA, 2018c. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Historia de la Música II**. La Plata: UNLP/FBA, 2018d. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Informática para la Producción Musical**. La Plata: UNLP/FBA, 2018e. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Introducción a la Producción y el Análisis Musical**: 2018. La Plata: UNLP/FBA, 2018f. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Trabajo Corporal Uno**: Programa 2018. La Plata: UNLP/FBA, 2018g. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Ciclo de Formación Musical Básica**: Programa de Introducción a la Ejecución musical grupal 2019. La Plata: UNLP/FBA, 2019a. Disponible em:

<http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 10/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Dirección Coral**. La Plata: UNLP/FBA, 2019b. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Fundamentos Teóricos de la Educación Musical**: Programa 2019. La Plata: UNLP/FBA, 2019c. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 10/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Programas de Cátedra**: Lenguaje musical tonal. La Plata: UNLP/FBA, 2019d. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 20/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Guitarra I-II-III-IV**. La Plata: UNLP/FBA, s/d-a. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Instrumento Complementario – Guitarra**. La Plata: UNLP/FBA, s/d-b. Disponible em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/informacion-academica/planes-de-estudio-y-programas/>. Acceso em: 05/06/2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Bellas Artes. **Régimen de Adscripción a Cátedra**. La Plata: UNLP/FBA, s/d-c.

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. **Pensamiento educativo**, v. 41, n. 2, p. 207-222, 2007.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, v. 13, n. 1, p. 27-41, abr.2009.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 22, p. 185-206, 2013.

VARGAS, Francisco A., et al.. Educación Especial y TICs. In: MARDONES, Marcela (Comp.). **Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2015, p. 92-100.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431-466, jan. 2003. ISSN ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 06/11/2018.

VINCENZI, Alejandro de. La formación del educador musical latinoamericano. In: BATRES, E. e GAINZA, V. H. de. (Orgs.) **La formación del educador musical latinoamericano**. Guatemala, C. A.: Avanti – FLADEM, 2015, p. 31-40.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative Paradigms of Teachers Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3-9, May-Jun.1983.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Professores, 3).

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez.2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 11/05/2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez.2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam países em todo o mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Número de instituições universitárias e não universitárias, por jurisdição e tipo de gestão, que ofertam *Profesorados en Música*, na Argentina

JURISDIÇÕES	INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS			INSTITUIÇÕES NÃO UNIVERSITÁRIAS			TOTAL
	Estatal	Privada	Total	Estatal	Privada	Total	
01 CABA	02	01	03	03	03	06	09
02 Buenos Aires	01	-	01	35	01	36	37
03 Catamarca	-	-	-	03	01	04	04
04 Córdoba	01	-	01	08	02	10	11
05 Corrientes	-	-	-	01	-	01	01
06 Chaco	-	-	-	01	-	01	01
07 Chubut	-	-	-	03	-	03	03
08 Entre Ríos	01	01	02	04	03	07	09
09 Formosa	-	-	-	01	-	01	01
10 Jujuy	-	-	-	01	-	01	01
11 La Pampa	-	-	-	02	-	02	02
12 La Rioja	-	-	-	02	-	02	02
13 Mendoza	01	-	01	02	02	04	05
14 Misiones	-	-	-	02	-	02	02
15 Neuquén	-	-	-	04	-	04	04
16 Río Negro	01	-	01	-	-	-	01
17 Salta	-	-	-	03	-	03	03
18 San Juan	01	-	01	-	01	01	02
19 San Luis	01	-	01	01	-	01	02
20 Santa Cruz	-	-	-	02	-	02	02
21 Santa Fe	02	01	03	05	-	05	08
22 Santiago del Estero	-	-	-	02	-	02	02
23 Tierra del Fuego	-	-	-	-	-	-	-
24 Tucumán	-	-	-	01	-	01	01
TOTAL	11	03	14	86	13	99	113

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE 2 – Principais leis, resoluções e decretos e aspectos relativos à formação docente na Argentina

LEIS E RESOLUÇÕES	ANO	ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE
<i>Ley nº 1.420/1884</i>	1884	- Estrutura o desenvolvimento do sistema educacional na Argentina. - Gera um conjunto de políticas que caracterizam a reforma educativa do país.
<i>Ley de Transferencia nº 24.049/1991</i>	1991	- Transfere as instituições formadoras da jurisdição nacional para as províncias e para a municipalidade da cidade de Buenos Aires.
<i>Ley Federal de Educación nº 24.195/1993</i>	1993	- Renova os conteúdos curriculares: definição dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC). - Estabelece que a etapa profissional de graduação não universitária deve cumprir-se em Institutos de Formação Docente ou equivalentes e em Institutos de Formação Técnica. - Estabelece que a etapa profissional e acadêmica de graduação universitária deve cumprir-se em Instituições Universitárias. - Estabelece os objetivos da formação docente.
<i>Ley Nacional de Educación Superior nº 24.521/1995 (LNES)</i>	1995	- Apresenta os objetivos da Educação Superior. - Estabelece as responsabilidades sob a Educação Superior. - Estabelece que a formação docente deve realizar-se em instituições de formação docente reconhecidas ou em universidades. - Expõe as diferenças entre educação superior universitária e não universitária.
<i>Resolución CFCyE nº 241/05</i>	2005	- Cria a <i>Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua</i> .
<i>Resolución CFCyE nº 251/05</i>	2005	- Encarrega o MECyT da criação do <i>Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)</i> .
<i>Ley de Educación Nacional (LEN) nº 26.206/2006</i>	2006	- Estabelece os objetivos da política educativa nacional. - Define o <i>Sistema Educativo Nacional</i> e sua estrutura. - Expõe as finalidades da formação docente. - Estabelece os ciclos para formação docente. - Fixa a duração da formação docente para os níveis inicial e primário em 4 anos e introduz a residência. - Cria, no âmbito do <i>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología</i> , o <i>Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)</i> . - Cria, no âmbito do <i>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología</i> , o <i>Consejo Nacional de Calidad de la Educación</i> , como órgão de assessoramento especializado.
<i>Resolución CFE nº 16/07</i>	2007	- Encarrega o <i>Ministerio de Educación</i> da criação do <i>Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente</i> e aprova os critérios para seu regulamento de funcionamento.
<i>Decreto PEN nº 374/07</i>	2007	- Apresenta a organização, os objetivos e funções do <i>Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)</i> .
<i>Resolución CFE nº 23/07</i>	2007	- Aprova o <i>Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010</i>

LEIS E RESOLUÇÕES	ANO	ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE
<i>Resolución CFE nº 24/07</i>	2007	- Aprova os <i>Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial</i> .
<i>Resolución CFE nº 30/07</i>	2007	- Amplia as funções do <i>Sistema de Formación Docente</i> para atender as necessidades da formação docente inicial e continuada. - Acorda que as jurisdições devem implementar ações para estabelecer vínculos sistemáticos entre as instituições formadoras e as escolas sede das práticas e residências pedagógicas. - Expõe sobre o fortalecimento da articulação e integração das instituições superiores de formação docente e as universidades em um sistema formador. - Aprova os documentos <i>Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina</i> (Anexo I) e <i>Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional</i> (Anexo II).
<i>Resolución CFE nº 72/08</i>	2008	- Estabelece as normas para o <i>Sistema Nacional de Formación Docente</i> .
<i>Resolución CFE nº 74/08</i>	2008	- Aprova o <i>Cuadro de Nominaciones de Títulos</i> para as carreiras de Formação Docente em seus distintos níveis e modalidades.
<i>Resolución MEN nº 113/08</i>	2008	- Apresenta o <i>Proyecto Articulación e Integración de la Formación Docente. Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente</i> . Bases 1ª convocatória.
<i>Resolución MEN nº 484/08</i>	2008	- Cria o <i>Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente</i> .
<i>Resolución MEN nº 563/08</i>	2009	- Apresenta o <i>Proyecto Articulación e Integración de la Formación Docente. Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente</i> . Bases 2ª convocatória.
<i>Resolución CFE nº 140/11</i>	2011	- Aprova os <i>Lineamientos federales para el Planeamiento y organización institucional del sistema formador</i> .
<i>Resolución CFE nº 140/11 – ANEXO</i>	2011	- Apresenta os <i>Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios</i>
<i>Resolución CE nº 787/12 – ANEXO</i>	2012	- Estabelece os <i>Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios</i> - Lineamentos gerais para os professorados universitários de nível secundário e/ou superior. - Estabelece quatro Campos da formação docente. - Estabelece Eixos Organizadores e Núcleos temáticos dentro de cada campo.
<i>Resolución CFE nº 183/12</i>	2012	- Aprova as modificações no <i>Cuadro de Nominaciones de Títulos</i> para as carreiras de Formação Docente em seus distintos níveis e modalidades estabelecido pelo Res.74/08.
<i>Resolución CFE nº 188/12</i>	2012	- Aprova o <i>Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016</i>
<i>Resolución CFE nº 201/13</i>	2013	- Aprova o <i>Programa Nacional de Formación Permanente</i>
<i>Resolución CFE nº 257/15</i>	2015	- Estabelece critérios para o <i>Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”</i>
<i>Resolución CFE nº 285/16</i>	2016	- Aprova o <i>Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”</i>
<i>Resolución CFE nº 285/16 – ANEXO</i>	2016	- Apresenta o <i>Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”</i>
<i>Resolución CFE nº 286/16</i>	2016	- Aprova o <i>Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021</i>
<i>Resolución CFE nº 286/16 – ANEXO</i>	2016	- Apresenta o <i>Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE 3 – Institutos de formação docente e universidades de gestão pública e privada,
localização e oferta de cursos de formação de professores de Música na Argentina**

INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE – GESTÃO PÚBLICA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
1	Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla"	CABA	<i>Educación Superior en Música: Instrumento, Instrumento (Orquesta); Música de Cámara; Medios Mixtos; Producción Musical Artística</i>
2	Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla	CABA	<i>Profesorado Superior: Instrumento; Producción Musical Didáctica; Etnomusicología; Música Popular Argentina</i>
3	Instituto Superior de Formación Artística "Juan Pedro Esnaola"	CABA	<i>Profesorado de Educación Superior en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>
4	Conservatorio de Música "Alberto Williams" de Chivilcoy	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical; Profesorado de Artes en Música: Instrumento; Canto</i>
5	Conservatorio de Música de Pehuajo	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música</i>
6	Conservatorio de Música de Mercedes	Buenos Aires	<i>Profesorado en: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>
7	Escuela de Arte de Lujan "José Ferrari"	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música Popular</i>
8	Escuela de Arte de San Nicolás de los Arroyos	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical; Profesorado en Música: Instrumento; Instrumento/Canto en Música Popular</i>
9	Escuela Municipal de Enseñanza Artística e Idiomas	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical</i>
10	Conservatorio de Música de Moron "Alberto Ginastera"	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral; Composición; Musicología</i>
11	Instituto del Profesorado de Arte de General Pueyrredón	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música</i> Informações apenas no site http://mapa.infed.edu.ar/
12	Conservatorio de Música de Chascomús	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Canto Lírico Carismático/Popular; Profesorado en Instrumento (Ciclo de Licenciatura e Profesorado)</i>
13	Escuela de Arte de Necochea	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical</i>
14	Escuela de Arte de Campana	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Guitarra; Piano; Saxo</i>
15	Conservatorio de Música de Tres Arroyos	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical</i>
16	Conservatorio de Música "Juan Carlos Paz"	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento</i>
17	Escuela de Música Popular de Avellaneda	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música</i> <i>Profesorado de Instrumento</i>
18	Conservatorio de Música Bahía Blanca	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>
19	Conservatorio de Música Gilardo-Gilardi de La Plata	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>
20	Escuela de Arte N° 1 "República de Italia" de Florencio Varela	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música</i> https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_arte_Rep%C3%BAblica_de_Italia
21	Conservatorio de Música de General San Martín	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral</i>
22	Conservatorio de Música Juan R. Perez Cruz de Junín	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto Lírico</i>
23	Conservatorio de Música "Ernesto Mogavero" de Olavarría	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento</i>
24	Conservatorio de Música "Aldo A. Quadraccia" de Lincoln	Buenos Aires	<i>Profesorado Música: Educación Musical; Profesorado en Instrumento</i>
25	Escuela de Arte N° 1 "Gustavo Chertudi" de San Antonio de Areco	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical</i>
26	Escuela de Arte "Leopoldo Marechal" de Isidro Casanova	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento</i>
27	Escuela de Arte de General Juan Madariaga	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música</i>
28	Conservatorio Provincial "Luis Giannone" de Mar del Plata	Buenos Aires	<i>Profesorado Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Composición</i>
29	Conservatorio de Música "Julián Aguirre" de Banfield	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral; Composición</i>
30	Conservatorio de Música de San Pedro "Carlos Guastavino"	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento</i>
31	Conservatorio de Música "Isaías Orbe" de Tandil	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral</i>
32	Conservatorio de Música Juan José Castro de Martínez	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral; Composición; Musicología</i>
33	Escuela de Arte de Berisso	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Música Popular (Instrumento/Canto)</i>
34	Escuela Municipal de Bellas Artes Carlos Morel	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>

INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE – GESTÃO PÚBLICA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
35	Escuela Municipal de Música Julian Aguirre	Buenos Aires	<i>Profesorado en Educación Musical; Profesorado en Música: Instrumento</i>
36	Instituto de Música de la Municipalidad de Avellaneda	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento</i>
37	Escuela de Arte N° 01 "Alcides Biagetti" de Carmen de Patagones	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música</i>
38	Instituto de Música José Hernández	Buenos Aires	<i>Profesorado Superior de Música: Instrumento; Dirección Coral; Composición</i>
39	Instituto Superior de Arte y Comunicación	Catamarca	<i>Profesorado en Música: Educación Musical</i>
40	Instituto de Estudios Superiores Belén	Catamarca	<i>Profesorado de Música</i>
41	Instituto de Estudios Superiores Pomán	Catamarca	<i>Profesorado de Música</i>
42	Conservatorio Superior de Música Gilardo Gilardi	Córdoba	<i>Profesorado de Música</i>
43	Conservatorio Superior de Música Arturo Berutti	Córdoba	<i>Profesorado de Música</i>
44	Conservatorio Superior de Música Juan José Castro	Córdoba	<i>Profesorado de Música</i>
45	Conservatorio Superior de Música Julián Aguirre	Córdoba	<i>Profesorado de Música</i>
46	Conservatorio Superior de Música "Luis Gianneo"	Córdoba	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
47	Conservatorio Superior de Música Félix Tomas Garzón	Córdoba	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
48	Escuela Superior de Artes Visuales "Luz Vieyra Méndez"	Córdoba	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
49	Conservatorio de Música "Felipe Boero"	Córdoba	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
50	Instituto Superior de Música "Prof. Carmelo H. de Biasi"	Corrientes	<i>Profesorado de Música; Profesorado de Música Orientación Instrumento</i>
51	Instituto Superior del Profesorado de Enseñanza Artística: Música "Profa. Lilia Yolanda Pereno de Elizondo"	Chaco	<i>Profesorado de Artes en Música; Profesorado en Música orientación en Instrumento</i>
52	Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 814	Chubut	<i>Profesorado de Música</i>
53	Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 806	Chubut	<i>Profesorado de Música</i>
54	Instituto Superior de Formación Docente Artística N°805	Chubut	<i>Profesorado de Música</i>
55	Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós" (en Concordia)	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
56	Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós" (en Rosario del Tala)	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
57	Escuela Municipal de Música "Justo José de Urquiza" N° 366 (en Victoria)	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
58	Extensión Áulica de la Escuela Municipal de Música "Justo José de Urquiza" (en Aldea Valle María)	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
59	Instituto Superior de Arte "Oscar A. Albertazzi"	Formosa	<i>Profesorado de Música</i>
60	Escuela Superior de Música del Instituto Superior de Arte	Jujuy	<i>Profesorado de Música</i>
61	Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico"	La Pampa	<i>Profesorado de Música</i>
62	Centro Regional de Educación Artística - Crear	La Pampa	<i>Profesorado de Artes en Música</i>
63	Instituto Superior de Formación Docente y Técnico Profesional en Arte y Comunicación "Profesor Alberto Mario Crulcich"	La Rioja	<i>Profesorado en Música (con certificación complementaria en Instrumento/Canto)</i>
64	Instituto Superior De Formación Docente "Prof. Alberto Gregorio Cavero"	La Rioja	<i>Profesorado en Música: Instrumento; Dirección Coral</i>
65	Instituto de Profesorado de Arte 9-014	Mendoza	<i>Profesorado de Música</i>
66	Instituto de Educación Superior 9-028	Mendoza	<i>Profesorado de Música</i>
67	Instituto Superior del Profesorado de Arte	Misiones	<i>Profesorado de Música: Guitarra; Piano</i>
68	Escuela Superior de Música	Misiones	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
69	Escuela Superior de Música del Neuquén	Neuquén	<i>Profesorado de Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral; Dirección Orquestal; Composición</i>

INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE – GESTÃO PÚBLICA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
70	Escuela Superior de Música de Zapala	Neuquén	<i>Profesorado de Música</i>
71	Escuela de Música de San Martín de los Andes	Neuquén	<i>Profesorado de Música: Educación Musical; Instrumento; Canto; Dirección Coral; Dirección Orquestal; Composición</i>
72	Escuela Superior de Música de Chos-Malal	Neuquén	<i>Profesorado en Música: Educación Musical</i>
73	Escuela Superior de Música de la Provincia "José Lo Giudice" N° 6003	Salta	<i>Profesorado de Arte en Música</i>
74	Escuela Provincial de Música y Danzas Tradicionales Argentinas N° 6032	Salta	<i>Profesorado de Música</i>
75	Instituto de Educación Superior "Luis Felipe Wagner" N° 6046	Salta	<i>Profesorado de Música</i> Informações apenas no site http://mapa.infed.edu.ar/
76	Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes	San Luis	<i>Profesorado de Música</i>
77	Conservatorio Provincial de Música "Reverendo Padre Eugenio Rosso"	Santa Cruz	<i>Profesorado de Música</i>
78	Instituto Provincial de Educación Superior Caleta Olivia	Santa Cruz	<i>Profesorado de Música</i>
79	Instituto Superior del Profesorado de Música N° 5932 "Carlos Guastavino"	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>
80	Instituto Superior de Formación Docente en Artes N° 5074 "Gral. Manuel Belgrano"	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>
81	Instituto Superior de Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González"	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>
82	Liceo Municipal de Santa Fe "Antonio Fuentes Del Arco"	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>
83	Centro Cultural y Educativo Municipal "Brigadier Estanislao López"	Santa Fe	<i>Profesorado de Arte en Música</i> https://www.lacapital.com.ar/inscriben-carreras-terciarias-n260658.html
84	Escuela Superior de Profesorado de Educación Artística N° 2 "Manuel Gómez Carrillo"	Santiago del Estero	<i>Profesorado de Música</i>
85	Escuela Superior de Profesorado de Educación Artística N° 1 "Nicolás Segundo Gennero"	Santiago del Estero	<i>Profesorado de Música</i>
86	Conservatorio Provincial de Música	Tucumán	<i>Profesorado en Música: Educación Musical; Instrumento; Canto</i>

INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE – GESTÃO PRIVADA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
1	Colegio Municipal de Arte - Instituto Superior de Formación Docente y Profesional en Arte	Córdoba	<i>Profesorado en Música</i>
2	Instituto de Formación Docente en Arte Frederic Chopin - Pt-146	Buenos Aires	<i>Profesorado de Música</i>
3	Instituto del Profesorado del Consudec "Septimio Walsh"	CABA	<i>Profesorado de Educación Superior en Música: Educación Musical; Piano; Guitarra</i>
4	Instituto Privado "Seminario Internacional Teológico Bautista"	CABA	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
5	Instituto Superior "Santa Ana A-792"	CABA	<i>Profesorado de Música: Educación Musical, Piano, Guitarra, Canto, Percusión, Clarinete, Flauta Dulce</i>
6	Instituto Superior "Santa Cecilia"	San Juan	<i>Profesorado en Música</i>
7	Instituto Superior Adventista del Plata D-222	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música</i>
8	Instituto Superior Collegium - Centro de Educación e Investigaciones Musicales	Córdoba	<i>Profesorado en Música</i>
9	Instituto Superior de Educación Artística D-234 (D-137)	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música</i>
10	Instituto Superior de Enseñanza Artística "Rubinstein"	Catamarca	<i>Profesorado de Música</i>
11	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Frederic Chopin	Mendoza	<i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>
12	Instituto Superior Musicante D-150	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música</i> https://www.diarioelargentino.com.ar/noticias/85417/en-guaalegua
13	Instituto Superior Santa Rosa de Lima Pt-116	Mendoza	<i>Profesorado de Música</i> Informações apenas no site http://mapa.infed.edu.ar/

Fonte: Elaborado pela autora. (Dados disponíveis em: <http://mapa.infed.edu.ar/>)

UNIVERSIDADES – GESTÃO PÚBLICA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
1	Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes	Buenos Aires	<i>Profesorado en Música: Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Composición, Música Popular</i>
2	Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras	CABA	<i>Profesor de Enseñanza Media y Superior en Artes: Orientación Música</i>
3	Universidad Nacional de las Artes	CABA	<i>Profesorado de Artes en Música Profesorado de Artes en Música: Orientación en Folklore</i>
4	Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Artes	Córdoba	<i>Profesorado en: Educación Musical, Composición Musical, Perfeccionamiento Instrumental (Piano, Violín, Viola, Violoncello)</i>
5	Universidad Autónoma de Entre Ríos - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales	Entre Ríos	<i>Profesorado en Música</i>
6	Universidad Nacional de Cuyo - Facultad de Artes y Diseño	Mendoza	<i>Profesor en Grado Universitario en: Música, Teorías Musicales CICLOS de Profesorado para licenciados: Profesor de Grado Universitario en Música: Instrumento, Canto, Dirección Coral, Música Popular, Composición Musical</i>
7	Instituto Universitario Patagónico de las Artes - Departamento de Música	Río Negro, Patagonia + Campus virtual	<i>Profesorado Universitario: Educación Musical, Dirección Coral, Composición, Dirección Orquestal Profesorado Universitario de Interpretación Musical: Canto o Instrumento Profesorado de Música: Educación Musical, Canto, Composición, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Instrumento</i>
8	Universidad Nacional del Litoral - Instituto Superior de Música	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>
9	Universidad Nacional de Rosario - Escuela de Música	Santa Fe	<i>Profesorado en: Educación Musical, Canto, Composición, Dirección Coral, Interpretación</i>
10	Universidad Nacional de San Juan - Departamento de Música	San Juan	<i>Profesorado Universitario en Educación Musical</i>
11	Universidad Nacional de San Luis	San Luis	<i>Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana</i>

UNIVERSIDADES – GESTÃO PRIVADA			
N.	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVÍNCIA	CURSOS
1	Universidad Maimónides Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Empresariales	CABA	<i>Profesorado en Arte: Orientación en Lenguaje Musical</i>
2	Universidad Adventista del Plata Instituto Superior	Entre Ríos	<i>Profesorado de Música</i>
3	Universidad Católica de Santa Fe Facultad de Filosofía y Humanidades	Santa Fe	<i>Profesorado de Música</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÉNDICE 4 – Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido (TCLE)

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

La alumna del Doctorado Latinoamericano en Educación, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Gislene Marino Costa y su orientador, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, le invitan a participar en la investigación: *“Formación de profesores de música en Argentina: políticas curriculares, concepciones y modelos de formación docente”*.

Esta investigación tiene como principal objetivo analizar la formación académico-profesional de profesores de música en Argentina, buscando comprender las concepciones y los modelos de formación docente en este país. Se pretende, con esta investigación, contribuir a llenar una brecha en el campo de la educación musical latinoamericana, fomentando las discusiones actuales de interés de instituciones formadoras, docentes y de los propios estudiantes, acerca de la formación de profesores de música. Los datos serán recolectados por medio de análisis de documentos oficiales y proyectos pedagógicos; de observación de las instituciones escogidas y de momentos de formación de los estudiantes; y de realización de entrevistas con directores, coordinadores, profesores de las escuelas y con personas que tienen conocimientos acerca de la formación de profesores de música en Argentina.

En caso de que usted esté de acuerdo en participar como voluntario en esta investigación, el lugar y el horario de la entrevista serán marcados de acuerdo a su disponibilidad y preferencia, no habiendo ningún tipo de carga para el entrevistado.

Aclaremos que todos los datos recolectados son confidenciales y serán utilizados exclusivamente para la realización de esta investigación. Sólo los investigadores tendrán acceso a la identidad de los participantes, pues se utilizarán nombres ficticios, garantizando así la confidencialidad de su participación. Ninguna información que permita su identificación será revelada, ni siquiera en futuras publicaciones o presentaciones relativas a la investigación. Resaltamos que su participación es voluntaria y que usted es libre para retirarse de la investigación en cualquier momento, así como para abstenerse de responder cualquier pregunta. Este consentimiento también podrá ser retirado, en cualquier momento, sin penalizaciones.

Con respecto a los riesgos de esa investigación, se puede afirmar que son mínimos, pues constará sólo de recolección de datos por medio de entrevistas de acuerdo con el consentimiento del voluntario. Sin embargo, como la entrevista puede traer una eventual restricción o incomodidad al entrevistado, por el hecho de que alguna pregunta puede referirse a temas personales, queda establecido que usted responderá sólo cuando se siente a voluntad y seguro (a).

A continuación, se detallan nuestros contactos y el del Comité de Ética de la Universidad Federal de Minas Gerais, los cuales podrán ser utilizados para aclaraciones referentes a la investigación. Le pedimos que, si los términos arriba están de acuerdo con su consentimiento, usted firma la siguiente declaración:

Yo _____, DNI _____, declaro que leí la información contenida en este documento, fui informado por la investigadora Gislene Marino Costa de los procedimientos utilizados, del secreto de las informaciones, y de la posibilidad de retirar mi consentimiento en cualquier momento. Declaro, además, haber recibido una copia del presente término. Por lo tanto, estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Lugar y fecha: _____

Firma del entrevistado: _____

Facultad de Educación – Universidad Federal de Minas Gerais

Programa de Postgrado en Educación: Campus Pampulha – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Contacto: +55 (31) 3409-5309 - (31) 3409-5310 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

Profesor orientador de la investigación: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira: juliodiniz@fae.ufmg.br

Investigadora doctoranda: Gislene Marino Costa: gislene.marino65@gmail.com; gislene.marino@uemg.br

Comité de Ética de la UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidad Administrativa II - 2º piso -

sala: 2005. CEP 3409-4592 / e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 5 – Roteiro das entrevistas com diretores e coordenadores de curso (versões em português e espanhol)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO - 2018**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA:
políticas curriculares, concepções e modelos de formação docente**

Pesquisadora: Gislene Marino
Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
DIRETORES E COORDENADORES DE CURSO**

INSTITUIÇÃO:

DADOS DO ENTREVISTADO:

- a) Identificação:
- b) Formação acadêmica:
- c) Atuação profissional:
- d) Vínculo com a instituição:
- e) Tempo de trabalho na Instituição:

QUESTÕES

01	Como a instituição concebe a formação de professores de música?
02	Quais são os principais objetivos do curso?
03	Qual é a forma de ingresso dos estudantes no curso?
04	Qual é o diferencial deste curso?
05	Como se dá a relação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de música no currículo do curso?
06	Como você vê a relação entre as disciplinas práticas e teóricas de música na formação do professor de música?
07	Como se dá a relação entre instituição formadora e escola básica na formação dos professores de música?
08	Como acontece o estágio supervisionado?
09	Quais são as principais características do egresso e o alcance da sua titulação?
10	Quais motivos levaram à elaboração ou reformulação do projeto pedagógico do curso?
11	Quais princípios fundamentaram a elaboração ou reformulação do projeto pedagógico?
12	Quais são as influências das políticas curriculares nas propostas dos cursos de formação de professores de música na Argentina?
13	Como se deu a participação dos sujeitos (gestores, professores, alunos, comunidade) na elaboração do projeto pedagógico?
14	A formação e a experiência do corpo docente atendem à proposta pedagógica do curso? A maioria dos professores tem formação pedagógica?
15	Quais são as principais diferenças entre a formação universitária e a não universitária? Isso traz impactos para a formação de professores de música?
16	Como você entende a relação da formação do músico <i>versus</i> formação do professor de música?

**FACULTAD DE EDUCACIÓN/UFMG – PROGRAMA DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN - 2018**

**FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA EN ARGENTINA:
políticas curriculares, concepciones e modelos de formación docente**

Investigadora: Gislene Marino

Profesor Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira

**GUIÓN DE ENTREVISTA
DIRECTORES Y COORDINADORES DE CURSO**

INSTITUCIÓN:

DATOS DEL ENTREVISTADO:

- a) Identificación:
- b) Formación académica:
- c) Actuación profesional:
- d) Vínculo con la institución:
- e) Tiempo de trabajo en la Institución:

CUESTIONES

01	¿Cómo la institución concibe la formación de profesores de música?
02	¿Cuáles son los principales objetivos de la carrera?
03	¿Cuál es la forma de ingreso de los estudiantes en la carrera?
04	¿Qué aspectos hacen la diferencia en esa carrera?
05	¿Cómo se da la relación entre las disciplinas pedagógicas e las disciplinas de música en el currículo de la carrera?
06	¿Cómo usted ve la relación entre las disciplinas prácticas y teóricas de música en la formación del profesor de música?
07	¿Cómo ocurre la relación entre institución formadora y escuela básica en la formación de los profesores de música?
08	¿Cómo acontece la práctica supervisada?
09	¿Cuáles son las principales características del egresado y el alcance de su titulación?
10	¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a la elaboración o reformulación del proyecto pedagógico de la carrera?
11	¿Cuáles fueron los principios que fundamentaron la elaboración o reformulación del proyecto pedagógico?
12	¿Cuáles son las influencias de las políticas curriculares en las propuestas de las carreras de formación de profesores en Argentina?
13	¿Cómo se dio la participación de los sujetos (gestores, profesores, alumnos, comunidad) en la elaboración del proyecto pedagógico?
14	¿La formación y la experiencia del cuerpo docente atienden a la propuesta pedagógica de la carrera? ¿La mayoría de los profesores tienen formación pedagógica?
15	¿Cuáles son las principales diferencias entre la formación universitaria e a la no universitaria? ¿Esto trae impactos para la formación de profesores de música?
16	¿Cómo usted entiende la relación de la formación del músico <i>versus</i> la formación del profesor de música?

APÊNDICE 6 – Roteiro das entrevistas com professores (versões em português e espanhol)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES	
INSTITUIÇÃO:	
DADOS DO ENTREVISTADO:	
a) Identificação:	
b) Formação acadêmica:	
c) Atuação profissional:	
d) Vínculo com a instituição:	
e) Tempo de trabalho na Instituição:	
QUESTÕES	
01	Na sua opinião, qual é a concepção de formação de professores de música no curso da Instituição?
02	Para você, quais são os principais objetivos do curso?
03	Na sua opinião, qual é o diferencial deste curso?
04	Como você entende a relação da formação do músico <i>versus</i> formação do professor de música?
05	Como se dá a relação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de música no currículo do curso?
06	Como você vê a relação entre as disciplinas práticas e teóricas de música na formação do professor de música?
07	No seu ponto de vista, há conhecimentos privilegiados no currículo do curso? Quais são?
08	Como se dá a relação entre instituição formadora e escola básica na formação dos professores de música?
09	Como acontece o estágio supervisionado?
10	Como são desenvolvidos os trabalhos de conclusão de curso?
11	Há atividades complementares previstas nos currículos?
12	Como se realizam as avaliações?
13	Como são elaborados os Programas de Curso e os Planos de Aula?
14	Como são as condições de estrutura física e material da instituição? Quais as influências dessas condições para a formação do professor de música?
15	As diferenças entre a formação universitária e a não universitária trazem impactos para a formação de professores de música?

**GUIÓN DE ENTREVISTA
PROFESORES**

INSTITUCIÓN:

DATOS DEL ENTREVISTADO:

- a) Identificación:
- b) Formación académica:
- c) Actuación profesional:
- d) Vínculo con la institución:
- e) Tiempo de trabajo en la Institución:

CUESTIONES

01	En su opinión, ¿cuál es la concepción de formación de profesores de música en la carrera de la Institución?
02	Para usted, ¿cuáles son los principales objetivos de la carrera?
03	En su opinión, ¿qué aspectos hacen la diferencia en esa carrera?
04	¿Cómo usted entiende la relación de la formación del músico <i>versus</i> la formación del profesor de música?
05	¿Cómo se da la relación entre las disciplinas pedagógicas e las disciplinas de música en el currículo de la carrera?
06	¿Cómo usted ve la relación entre las disciplinas prácticas y teóricas de música en la formación del profesor de música?
07	En su punto de vista, ¿hay conocimientos privilegiados en el currículo de la carrera? ¿Cuáles son?
08	¿Cómo ocurre la relación entre institución formadora y escuela básica en la formación de los profesores de música?
09	¿Cómo acontece la práctica supervisada?
10	¿Cómo se hacen los trabajos de conclusión de la carrera?
11	¿Hay actividades complementarias previstas en los currículos?
12	¿Cómo se realizan las evaluaciones?
13	¿Cómo son elaborados los Planes de Estudios y los Planes de Clases?
14	¿Cómo son las condiciones de estructura física y material de la institución? ¿Cuáles son las influencias de esas condiciones para la formación del profesor de música?
15	¿Las diferencias entre la formación universitaria e la no universitaria traen impactos para la formación de profesores de música?

APÉNDICE 7 – Questionários para diretores, coordenadores de curso e professores entrevistados

**FACULTAD DE EDUCACIÓN/UFMG – PROGRAMA DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN - 2018**

**FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA EN ARGENTINA:
políticas curriculares, concepciones e modelos de formación docente**

Investigadora: Gislene Marino
Profesor Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira

CUESTIONARIO PARA LOS ENTREVISTADOS

Fecha:

Nombre:

Sexo: () Femenino () Masculino

Grupo de edad: () 20 a 30 años () 31 a 40 años () 41 a 50 años () más de 51 años

Formación académica:

Actuación profesional:

Institución:

Vínculo con la institución:

Tiempo de trabajo en la Institución:

() 0 a 2 años () 2 a 5 años () 5 a 10 años () 10 a 20 años () más de 20 años

Otras informaciones:

APÉNDICE 8 – Roteiros de entrevistas diferenciadas para profesores

ENTREVISTA 1

- 1) ¿Qué usted apunta como principales hechos referentes a la formación docente en Argentina en los últimos años?
- 2) Actualmente, ¿cuáles son las influencias de las políticas curriculares en las propuestas de las carreras de formación de profesores en Argentina?
- 3) Cuéntame un poco sobre la trayectoria de la EMPA.
- 4) ¿Cuáles son las principales diferencias entre la formación universitaria e a la no universitaria? ¿Esto trae impactos para la formación de profesores?
- 5) ¿Cómo es la relación entre institución formadora y escuela básica en la formación de los profesores en Argentina?
- 6) ¿Cómo el FLADEM ha contribuido a la formación de profesores en Argentina?
- 7) ¿Usted cree que es posible alcanzar los objetivos del FLADEM en la educación musical en Argentina y América Latina? ¿De qué manera?

ENTREVISTA 2

- 1) ¿Qué usted apunta como principales hechos referentes a la formación docente en Argentina en los últimos años?
- 2) Actualmente, ¿cuáles son las influencias de las políticas curriculares en las propuestas de las carreras de formación de profesores en Argentina?
- 3) ¿Cuáles son las principales diferencias entre la formación universitaria e a la no universitaria? ¿Esto trae impactos para la formación de profesores?
- 4) ¿Cómo es la relación entre institución formadora y escuela básica en la formación de los profesores en Argentina?
- 5) ¿Cómo usted ve la relación entre los campos de conocimiento – Trayecto de Formación General (TFG), Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel (TFCEN), Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) – en el currículo de una carrera de formación docente? ¿Es posible que haya un equilibrio y una integración entre ellos?
- 6) ¿Qué considera más importante para que las prácticas pedagógicas sean eficaces en la formación docente?
- 7) ¿Cuáles son las principales estrategias (ejemplos) utilizadas por los tutores para cada etapa de la enseñanza de las prácticas pedagógicas? Observación / diseño / puesta en marcha / evaluación de proyectos.
- 8) Exponga un poco sobre la categorización de los tutores elaborada por usted.

APÊNDICE 10 – Questionários para alunos participantes dos grupos focais

**FACULTAD DE EDUCACIÓN/UFMG – PROGRAMA DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN - 2018**

**FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA EN ARGENTINA:
políticas curriculares, concepciones e modelos de formación docente**

Investigadora: Gislene Marino

Profesor Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL

Fecha: / / 2018 Institución:

Nombre y Apellido:

Nacionalidad:

Ciudad donde vive:

E-mail (opcional):

Sexo: () Femenino () Masculino

Franja de edad: () até 20 años () 21 a 25 años () 26 a 30 años () más de 30 años

Estudios anteriores a la entrada al curso de graduación:

1) () instrumento: () escuela regular () escuela especializada () particular

2) () musicalización: () escuela regular () escuela especializada () particular

3) Tiempo total de estudios musicales:

() menos de 1 año () entre 1 y 3 años () entre 3 y 5 años () más de 5 años

4) Instrumento(s) o canto: _____

5) ¿Hay músicos en la familia? () no () si: _____

Carrera de grado:

Nombre de la carrera (con orientación):

Año de entrada en el la carrera: _____

Año de la carrera que está cursando en 2018: _____

Actuación profesional:

1) ¿Actúa profesionalmente? () Sí () No

2) Si Sí, responda:

¿Actúa como músico? () Sí () No

¿Actúa como profesor de música? () Sí () No

Otro tipo de actuación profesional: _____

¿Por qué eligió la carrera de profesorado en música?

APÊNDICE 11 – Unidades curriculares dos *Professorados en Música* do CSMMF por campo de formação

CSMMF - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO	FORMATO	HORAS CÁTEDRA	Producción Musical Didáctica	Instrumentos	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomusicología
<i>Pedagogía</i>	CFG	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Psicología Educacional</i>	CFG	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Didáctica General</i>	CFG	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Política Educativa</i>	CFG	Matéria	48	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia de la Educación Argentina</i>	CFG	Matéria	48	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Filosofía y Teorías Estéticas</i>	CFG	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Educación en la Diversidad</i>	CFG	Seminário	48	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Educación Sexual Integral</i>	CFG	Seminário	48	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>TIC, Sonido y Educación (96+21)</i>	CFG	Oficina (<i>Taller</i>)	117	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Metodología de la Investigación</i>	CFG	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Gestión Cultural</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Entrenamiento Vocal para Docentes</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Historia Social y Política Latinoamericana y Argentina</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Inglés I</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Inglés II</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Portugués I</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Portugués II</i>	CFG	Matéria	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Cuerpo y Espacio Escénico</i>	CFG	Oficina (<i>Taller</i>)	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Danzas del Tango</i>	CFG	Oficina (<i>Taller</i>)	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Danzas Folclóricas</i>	CFG	Oficina (<i>Taller</i>)	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Taller de Realización Audiovisual</i>	CFG	Oficina (<i>Taller</i>)	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Celebraciones Populares e Identidad</i>	CFG	Seminário	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Música y Producción de Sentido</i>	CFG	Seminário	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Proyectos Culturales en Contextos Diversos</i>	CFG	Proxecto	48	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa
<i>Problemáticas Educativo-Musicales</i>	CFG	Seminário	48	OBR	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	optativa	X

Unidades curriculares comuns a todos os cursos
--

CSMMF - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO	BLOCOS*	FORMATO	HORAS CÁTEDRA	Producción Musical Didáctica	Instrumentos: Flauta Dulce Guitarra - Piano Bandoneón	Instrumentos de Orquesta	Órgano	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomusicología
<i>Etnomusicología Latinoamericana</i>	CFE	2	Matéria	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Fonética General</i>	CFE	4	Matéria	96	X	X	X	X	X	OBR	opt	X	X	X
<i>Folclore y Tango I</i>	CFE	4	Matéria	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Folclore y Tango III</i>	CFE	4	Matéria	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Folclore y Tango III</i>	CFE	4	Matéria	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Fuga</i>	CFE	1	Matéria	64	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Historia General de la Música I</i>	CFE	3	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia General de la Música II</i>	CFE	3	Matéria	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia General de la Música III</i>	CFE	3	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	X	OBR	X
<i>Historia de la Música Argentina</i>	CFE	3	Matéria	48	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	X	OBR	X
<i>Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana</i>	CFE	3	Matéria	96	OBR	X	X	X	X	X	X	OBR	X	OBR
<i>Historia del Arte y Cultura</i>	CFE	3	Matéria	48	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	OBR
<i>Historia de la Ópera</i>	CFE	3 ou 4	Matéria	48	X	X	X	X	OBR	opt	X	X	opt	X
<i>Historia del Órgano</i>	CFE	3	Matéria	48	X	X	X	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Interpretación de la Música Contemporánea</i>	CFE	4	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X
<i>Instrumento Armónico</i>	CFE	4	Matéria	96	X	opt	opt	X	OBR	OBR	OBR	X	OBR	X
<i>Instrumento Educación I</i>	CFE	2	Matéria	96	OBR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento Educación II</i>	CFE	2	Matéria	96	OBR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento Complementario I</i>	CFE	4	Matéria	96	OBR	X	X	X	X	X	OBR	OBR	opt	X
<i>Instrumento Complementario II</i>	CFE	4	Matéria	96	OBR	X	X	X	X	X	opt	X	X	X
<i>Instrumento I</i>	CFE	2	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento II</i>	CFE	2	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento III</i>	CFE	2	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento IV</i>	CFE	2	Matéria	96	X	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X	X

CSMMF - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO	BLOCOS*	FORMATO	HORAS CÁTEDRA	Producción Musical Didáctica	Instrumentos: Flauta Dulce Guitarra - Piano Bandoneón	Instrumentos de Orquesta	Órgano	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomusicología
Coro Institucional I	CFE	4	Taller	96	X	OBR	X	OBR	OBR	X	X	X	OBR	X
Coro Institucional II	CFE	2	Taller	96	X	X	X	OBR	X	X	X	X	X	X
Práctica Orquestal I	CFE	4	Taller	96	X	X	OBR	X	X	X	X	X	X	X
Práctica Orquestal II	CFE	4	Taller	96	X	X	OBR	X	X	X	X	X	X	X
Enfoques Teóricos y Metodológicos en Etnomusicología I	CFE	2	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Enfoques Teóricos y Metodológicos en Etnomusicología II	CFE	2	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Ensamble I Folklore	CFE	2	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
Ensamble I Tango	CFE	2	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
Ensamble II Folklore o Tango	CFE	2	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X	X
Ensamble de Músicas Latinoamericanas	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Folclore y Música Ciudadana	CFE	4	Taller	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	X	OBR	X
Música de Cámara I	CFE	2 ou 4	Taller	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X
Música de Cámara II	CFE	2	Taller	96	X	OBR	OBR	OBR	OBR	X	X	X	X	X
Práctica Escénica	CFE	4	Taller	64	X	X	X	X	OBR	X	X	X	X	X
Práctica Litúrgica	CFE	4	Taller	96	X	X	X	OBR	X	X	X	X	X	X
Práctica de Repertorio Instrumental I	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Práctica de Repertorio Instrumental II	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Práctica de Repertorio Vocal Tradicional I	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Práctica de Repertorio Vocal Tradicional II	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
Producción Musical de Conjunto I	CFE	4	Taller	96	OBR	opt	opt	opt	X	X	opt	X	opt	X
Producción Musical de Conjunto II	CFE	4	Taller	96	OBR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Producción Musical Estilística	CFE	4	Taller	96	X	opt	opt	opt	opt	opt	opt	X	opt	X
Taller de Canto Popular	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	X
Taller de Improvisación	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	X
Taller de Percusión	CFE	4	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	X

CSMMF - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO	BLOCOS*	FORMATO	HORAS CÁTEDRA	Producción Musical Didáctica	Instrumentos: Flauta Dulce Guitarra - Piano Bandoneón	Instrumentos de Orquesta	Órgano	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomusicología
<i>Técnicas de Análisis en Etnomusicología I</i>	CFE	1	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Técnicas de Análisis en Etnomusicología II</i>	CFE	1	Taller	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Antropología de la Danza y del Movimiento</i>	CFE	4	Seminário	96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Sociología y Comunicación</i>	CFE	2	Seminário	48	X	X	X	X	X	X	X	X	X	opt
<i>Tango, Folclore y Artes del Espectáculo</i>	CFE	4	Seminário	48	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	X
<i>Tango, Folclore y Literatura</i>	CFE	4	Seminário	48	X	X	X	X	X	X	X	opt	X	X
<i>Teoría y Crítica Etnomusicológica</i>	CFE	2	Seminário	48	X	X	X	X	X	X	X	X	X	opt
<i>Práctica de Coro</i>	CFE	4	Projeto	96	OBR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Proyecto Integrador Final</i>	CFE	4	Projeto	178	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Acústica</i>	CFE	4	Laboratório	96	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Electroacústica I</i>	CFE	2	Laboratório	96	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Electroacústica II</i>	CFE	2	Laboratório	96	X	X	X	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Ateneo Centrado en la Especialidad Profesional</i>	CFE	4	Ateneu	96	X	OBR	opt	opt	opt	opt	opt	X	opt	X
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS					48/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96+144op.	96/op.

CSMMF - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO	BLOCOS*	FORMATO	HORAS CÁTEDRA	Producción Musical Didáctica	Instrumentos: Flauta dulce-Guitarra-Piano-Bandoneón	Instrumentos de Orquesta	Órgano	Canto	Dirección Coral	Dirección de Orquesta	Música Popular Argentina	Composición	Etnomusicología
<i>Las instituciones educativas como objeto de estudio</i>	CFP	Tramo 1	Taller	60	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>El rol y el trabajo docente</i>	CFP	Tramo 1	Taller	60	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Diseño y programación de la enseñanza</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel inicial</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel primario</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel secundario</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en la modalidad artística</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel superior</i>	CFP	Tramo 2	Taller	69	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos</i>	CFP	Tramo 3	Taller	120	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS					48/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96/op.	96+144op.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÉNDICE 12 – Unidades curriculares dos *Profesorados en Música* da FBA/UNLP por campo de formação

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Estética</i>	CFG	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Historia de la Cultura</i>	CFG	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia Social General</i>	CFG	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Historia del Pensamiento Argentino</i>	CFG	Anual	3	96	opt	X	opt	opt	opt	opt	opt
<i>Identidad, Sociedad y Estado en Argentina y Latinoamérica</i>	CFG	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Informática para la Producción Musical</i>	CFG	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>	CFG	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>	CFG	Quadrim.	4	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Producción de Textos</i>	CFG	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Tecnología</i>	CFG	Quadrim.	3	48	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Teoría de la Práctica Artística</i>	CFG	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Teoría de la Práctica Artística</i>	CFG	Anual	3	96	opt	X	opt	opt	opt	opt	opt
<i>Trabajo Corporal I</i>	CFG	Anual	2	64	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	X	X
<i>Trabajo Corporal II</i>	CFG	Anual	2	64	X	X	OBR	OBR	X	X	X

Unidades curriculares comuns a todos os cursos
--

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Acústica Musical</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Arreglos Vocales</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal I: Folklore musical argentino o Música Popular</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal II: Folklore musical argentino, Música Popular o Música de Cámara I</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal III: Tango, Música de Cámara I o II, o Conjunto Vocal-instrumental de lenguajes contemporáneos I</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal IV: Tango, Música de Cámara I, II o III, o Conjunto Vocal-instrumental de lenguajes contemporáneos I o II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal V: Tango, Música de Cámara II o III, o Conjunto Vocal-instrumental de lenguajes contemporáneos I o II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal VI: Tango, Música de Cámara II o III, o Conjunto Vocal-instrumental de lenguajes contemporáneos I o II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Audioperceptiva I</i>	CFE	Quadrim.	4	64	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Audioperceptiva II</i>	CFE	Quadrim.	4	64	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Audioperceptiva III</i>	CFE	Quadrim.	4	64	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Audioperceptiva IV</i>	CFE	Quadrim.	4	64	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Canto y Percusión I</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Canto y Percusión II</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Composición I</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Composición II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Composición III</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Composición IV</i>	CFE	Anual	6	192	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Contrapunto Tonal</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	OBR	OBR
<i>Desarrollo de Proyectos en Música</i>	CFE	Quadrim.	3	48	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Dirección Coral</i>	CFE	Anual	2	64	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Dirección Coral I</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	OBR	OBR	X
<i>Dirección Coral II</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Dirección Coral III</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Dirección Coral IV</i>	CFE	Anual	5	160	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Dirección Coral V</i>	CFE	Anual	5	160	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Dirección Orquestal I</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Dirección Orquestal II</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Dirección Orquestal III</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Dirección Orquestal IV</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Educación Musical Comparada</i>	CFE	Quadrim.	3	48	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Educación Vocal</i>	CFE	Anual	2	64	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Historia de la Música I</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia de la Música II</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Historia de la Música III</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Instrumento Complementario: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	2	64	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento I: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento II: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento III: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento IV: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Instrumento I: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Instrumento II: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Instrumento III: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Instrumento IV: Piano o Guitarra</i>	CFE	Anual	2	64	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Instrumento I</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Instrumento II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Instrumento III</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Instrumento IV</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Instrumento V</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	OBR	OBR	X	X	X
<i>Introducción a la Composición</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	OBR	OBR	X	X	OBR
<i>Instrumentación y Orquestación I</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	OBR	OBR
<i>Instrumentación y Orquestación II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	OBR	OBR
<i>Instrumentación y Orquestación III</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal I</i>	CFE	Anual	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal II</i>	CFE	Anual	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical Tonal III</i>	CFE	Anual	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Lenguaje Musical I</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Lenguaje Musical II</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Lenguaje Musical III</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Lenguaje Musical IV</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Lenguajes Musicales Contemporáneos I</i>	CFE	Anual	5	160	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Lenguajes Musicales Contemporáneos II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	OBR	OBR
<i>Lectura Pianística I</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	OBR	OBR	OBR
<i>Lectura Pianística II</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	OBR	OBR	OBR
<i>Lectura Pianística III</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	OBR	OBR	OBR
<i>Lectura Pianística IV</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	OBR	OBR	X
<i>Música y Medios</i>	CFE	Quadrim.	3	48	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Música Incidental</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	X	X	OBR

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Práctica Experimental con Medios Electroacústicos</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	X	X	OBR
<i>Producción y Análisis Musical I: Introducción a la Música Popular</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Producción Y Análisis Musical II: Música Popular Argentina Y Latinoamericana</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Producción Y Análisis Musical III: Música Popular Urbana Contemporánea</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Producción Y Análisis Musical IV: Música Popular Rioplatense</i>	CFE	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Puesta en Escena</i>	CFE	Quadrim.	3	48	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Recursos Compositivos</i>	CFE	Anual	3	96	X	OBR	X	X	X	X	X
<i>Reducción de Partituras al Piano</i>	CFE	Anual	2	64	X	X	X	X	X	OBR	X
<i>Técnica Vocal I</i>	CFE	Anual	4	128	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Técnica Vocal II</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	OBR	X	X
<i>Técnica Vocal III</i>	CFE	Anual	3	96	X	X	X	X	OBR	X	X

UNLP - UNIDADES CURRICULARES	CAMPO DE FORMAÇÃO CFG/CFE/CFP	FORMATO MATÉRIA	HORAS (Semanais)	HORAS (Anuais)	Educación Musical	Música Popular	Guitarra	Piano	Dirección Coral	Dirección Orquestal	Composición
<i>Educación Musical I</i>	CFP	Anual	4	128	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Educación Musical II</i>	CFP	Anual	4	128	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i>	CFP	Anual	4	128	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Metodología de las Asignaturas Profesionales</i>	CFP	Anual	4	128	OBR	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Pasantía</i>	CFP	Anual	2	64	OBR	X	OBR	X	X	X	X
<i>Pedagogía y Creación Musical Contemporánea</i>	CFP	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Producción de Recursos Didácticos I</i>	CFP	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Producción de Recursos Didácticos II</i>	CFP	Anual	3	96	OBR	X	X	X	X	X	X
<i>Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I</i>	CFP	Anual	3	96	X	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR	OBR
<i>Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical II</i>	CFP	Anual	4	128	X	OBR	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 13 – Unidades curriculares do *Profesorado en Música con orientación en Instrumento/Canto en Música Popular* da EMPA por espaço e área de formação

EMPA - UNIDADES CURRICULARES <i>Profesorado en Música con orientación Instrumento/Canto en Música Popular</i>	ESPAÇO DE FORMAÇÃO	ÁREA	HORAS (Anuais)	OBR. OPT.
<i>Perspectiva Filosófico-pedagógica I</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva Filosófico-pedagógica II</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva Filosófico-pedagógica-didáctica</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva Pedagógico-didáctica I</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva Pedagógico-didáctica II</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva político-institucional</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Perspectiva Socio-política</i>	EFP	-	64	OBR
<i>Psicología y cultura en la Educación</i>	EEN	-	64	OBR
<i>Psicología y cultura en la niñez</i>	EEN	-	64	OBR
<i>Psicología y cultura en la juventud y adultez</i>	EEN	-	64	OBR
<i>Acústica</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Instrumento I</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Instrumento II</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Instrumento III</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Instrumento IV</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Instrumento armónico I</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Conjunto de Cámara I</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Conjunto de Cámara II</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Conjunto de Cámara III</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Conjunto de Cámara IV</i>	EOR	<i>Producción</i>	32	OBR
<i>Medios electroacústicos</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Taller de Trabajo Corporal</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Taller de música popular: Tango I (guitarra) - Jazz (demás instrumentos)</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Técnicas de improvisación</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Elementos técnicos de la Música I</i>	EOR	<i>Lenguaje recepción</i>	128	OBR
<i>Elementos técnicos de la Música II</i>	EOR	<i>Lenguaje recepción</i>	128	OBR
<i>Elementos técnicos de la Música III</i>	EOR	<i>Lenguaje recepción</i>	128	OBR
<i>Elementos técnicos de la Música IV</i>	EOR	<i>Lenguaje recepción</i>	128	OBR
<i>Historia de la Música Argentina y Latinoamericana</i>	EOR	<i>Lenguaje recepción</i>	64	OBR
<i>Historia de la Música I</i>	EOR	<i>Vinculaciones Contextuales</i>	64	OBR
<i>Historia de la Música II</i>	EOR	<i>Vinculaciones Contextuales</i>	64	OBR
<i>Historia de la Música III</i>	EOR	<i>Vinculaciones Contextuales</i>	64	OBR
<i>Literatura</i>	EOR	<i>Vinculaciones Contextuales</i>	64	OBR
<i>Artes Visuales</i>	EOR	<i>Vinculaciones Contextuales</i>	64	OBR
<i>Espacio Institucional alternativo I</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Espacio Institucional alternativo II</i>	EOR	<i>Producción</i>	64	OBR
<i>Espacio Institucional: Música Contemporánea I</i>	EOR	<i>Espacio Institucional</i>	64	OBR
<i>Espacio Institucional: Música Contemporánea II (Piano) o Taller Tango II (Guitarra) u Orquesta Sinfónica</i>	EOR	<i>Espacio Institucional</i>	64	OBR
<i>Espacio Institucional: Conjunto de Tango u Orquesta Sinfónica</i>	EOR	<i>Espacio Institucional</i>	64	OBR
<i>Espacio de la Práctica Docente I</i>	EPD	-	64	OBR
<i>Espacio de la Práctica Docente II</i>	EPD	-	64	OBR
<i>Espacio de la Práctica Docente III</i>	EPD	-	64	OBR
<i>Espacio de la Práctica Docente IV</i>	EPD	-	64	OBR
HORAS TOTALES			2.816	

Legenda:

EFP = Espaço de la Fundamentación Pedagógica

EEN = Espaço de la Especialización por niveles

EOR = Espaço de la orientación

EPD = Espaço de la Práctica Docente

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 14 – Motivação dos alunos para a escolha do curso de *Profesorado em Música*

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS DAS TRÊS INSTITUIÇÕES FORMADORAS
Qualidade da instituição formadora	<p>Aluna (educación musical): Porque la universidad de La Plata es un excelente lugar para estudiar.</p> <p>Aluna (dirección coral): Es gratuito y conocido como de buen nivel en la zona.</p>
Interesse em estudar música	<p>Aluno (composición): Por afinidad tanto a la composición como a los arreglos musicales. Interés por la música académica de distintos períodos musicales.</p> <p>Aluno (dirección coral): Era lo más próximo relacionado con mis intereses.</p> <p>Aluna (educación musical): Pietra: Elegí esta carrera porque me apasiona el lenguaje musical. Disfruto de expresarme con él y me parece un recurso muy constructivo para todas las personas en general.</p> <p>Aluno (producción mus. didáctica): Carlos: Porque amo la música. Porque me hizo disfrutar y reírme con la música.</p> <p>Aluno (producción mus. didáctica): Porque me interesa la producción musical grupal.</p> <p>Aluna (guitarra): Porque en esta carrera hay muy buenos profesores de guitarra en especialidad folklore.</p> <p>Aluno (charango): En la ciudad de Buenos Aires es la única institución que tiene esta carrera con la especialización en charango.</p> <p>Aluno (tango/folclore): Profundizar conocimientos en el folklore, tomar contacto con músicos que admiro y poder tenerlos como profesores.</p>
Opção de trabalho	<p>Aluno (guitarra): [...] mayor salida laboral.</p> <p>Aluno (composición): Porque otorga la posibilidad de un sostén económico fijo y seguro.</p> <p>Aluna (educación musical): Elegí la carrera de educación musical por la salida laboral.</p> <p>Aluna (dirección orquestal): Por salida laboral, que luego derivó a un profundo interés en la educación.</p>
Formação profissional	<p>Aluno (dirección orquestal e composición): La habilitación del título también me parece importante.</p> <p>Aluno (guitarra): Elegí profesorado para tener una formación profesional más completa [...]</p> <p>Aluno (guitarra): Para obtener formación profesional y título de grado en música.</p> <p>Aluno (piano): En mi ciudad natal en el Sur de Argentina no había forma de seguir estudiando música profesionalmente, entonces me decidí por venir a esta Universidad.</p> <p>Aluna (dirección coral): Porque de las opciones que habían, era la única universitaria.</p> <p>Aluna (Flauta/Saxofón): Para tener un título de profesor.</p>
Vocação	<p>Aluno (composición): Por vocación.</p> <p>Aluno (producción mus. didáctica): Vocación en la pedagogía y didáctica de la música que se focaliza en el “hacer” grupal.</p> <p>Aluno (Canto): Por mi vocación artística y docente.</p>
Formação docente	<p>Aluno (dirección orquestal e composición): La idea es aprender a enseñar, que es algo mucho más complejo de lo que se suele pensar. Quiero saber cómo y por qué se aprende.</p> <p>Aluna (dirección orquestal): Poder enseñar y transmitir la música, no solamente desde un lado como divertimento sino también en que se estudia dando aportes en diferentes disciplinas.</p> <p>Aluno (composición): Para aprender y poder enseñar música.</p> <p>Aluna (composición): Interés en la docencia, la enseñanza y el aprendizaje de la música.</p> <p>Aluno (guitarra): Siempre tuve interés en el campo de la enseñanza musical. Disfruto de transmitir el conocimiento.</p> <p>Aluno (composición): Porque quiero seguir aprendiendo, adquirir conocimientos y luego poder enseñar desde mi lugar y desde mi postura como docente y músico/intérprete.</p> <p>Aluno (educación musical): Me gusta mucho dar clase y la pedagogía. Quiero interiorizarme y profesionalizarme en la educación musical.</p> <p>Aluna (educación musical): Por su propuesta especialmente inspirada en pedagogía progresista y la posibilidad de sumar a que aquella construcción se lleve a la práctica honestamente.</p> <p>Aluno (producción mus. didáctica): Porque me encanta enseñar.</p> <p>Aluno (producción mus. didáctica): Por las herramientas pedagógico-didácticas y porque el “instrumento” es el conjunto musical (coral y/o instrumental), es decir, el hacer música en grupo.</p> <p>Aluna (guitarra): Porque quería tener una formación integral pedagógica, tener más herramientas para dar clases.</p> <p>Aluno (composición): Para comprender los alcances de la práctica docente, conocer la actualidad de los discursos sobre la educación musical y adquirir herramientas para repensar y mejorar mi práctica docente.</p> <p>Aluno (piano): El interés por aprender el instrumento derivó en interés por la docencia.</p> <p>Aluna (educación musical): Elegí la carrera de profesorado cuando entendí mis emociones al querer transmitir lo que me genera la música.</p>
Docência como compromisso social	<p>Aluno (guitarra): Porque me interpela el rol docente como un mecanismo de transformación de la sociedad. El arte como herramienta para la educación humana es un factor importante considerado el contexto social, cultural y económico de Argentina y Latinoamérica.</p> <p>Aluna (Educación musical): Decidí la carrera de Educación Musical por la utopía de querer cambiar un poco el sistema de educación musical que existe hoy en nuestro país en las escuelas públicas, generando inclusión, intentando romper con los modos tradicionales que siguen vigentes.</p> <p>Aluna (música popular): Porque me parece esencial dejar la semilla de la música en todos los seres humanos respetando su proceso de aprendizaje.</p> <p>Aluna (educación musical): Yo siento, a grandes rasgos, el interés de otras personas adquieran este lenguaje como propio, valioso, terapéutico y productivo inclusive, ya que fomenta una expresión libre.</p> <p>Aluna (educación musical): En un principio fueron las ganas de empaparme de herramientas para aportar a la construcción colectiva de la sociedad desde el arte. Una vez en la carrera, entendí que el proceso es de crecimiento colectivo, de la sociedad como un todo y su expresión. La creatividad como medio de transformación.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÉNDICE 15 – Carga horária dos Campos de Conhecimento dos *Professorados en Música* com foco em educação musical

NOME INSTITUIÇÃO / JURISDIÇÃO	CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	H/R	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA	H/R	CONHECIMENTOS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	H/R	EDI
Conservatorio de Música de Morón "Alberto Ginastera" Profesorado en Educación Musical Buenos Aires	<i>Didáctica General</i>	64	<i>Canto Colectivo I-II</i>	128	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192	256
	<i>Fundamentos de la Educación</i>	64	<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales I-II</i>	128	<i>Práctica Docente I-II-III-IV</i>	448	
	<i>Historia Social General</i>	64	<i>Historia de la Música I-II-III</i>	192			
	<i>Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina</i>	64	<i>Instrumento armónico I-II-III-IV (guitarra/piano)</i>	128			
	<i>Informática y medios electroacústicos</i>	64	<i>Lenguaje Musical I</i>	512			
	<i>Metodología de la investigación en artes</i>	96	<i>Percusión</i>	64			
	<i>Política Educativa</i>	64	<i>Producción y análisis musical I-II</i>	128			
	<i>Psicología de la Educación I-II</i>	128	<i>Realización musical-escénica</i>	64			
	<i>Teorías del arte I-II</i>	128					
<i>Trabajo Corporal I</i>	64						
Instituto de Estudios Superiores Pomán Profesorado en Música Catamarca	<i>Pedagogía</i>	85	<i>Instrumento Principal</i>	256	<i>Escuela y Comunidad</i>	107	
	<i>Psicología Educacional</i>	85	<i>Instrumento Complementario</i>	192	<i>Institución Escolar</i>	106	
	<i>Didáctica General</i>	85	<i>Lenguaje Musical I</i>	64	<i>Programación Curricular</i>	64	
	<i>Sociología de la Educación</i>	64	<i>Formación Vocal y Canto</i>	64	<i>Práctica Docente y Residencia</i>	126	
	<i>Sujeto de educación inicial, primaria y secundaria</i>	85	<i>Prácticas instrumentales en conjuntos convencionales o no convencionales</i>	64	<i>Didáctica de la Música</i>	128	
	<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>	64	<i>Práctica de Producción Musical</i>	233	<i>Didáctica de la Música para sujetos con N.E.E.</i>	43	
	<i>Filosofía de la Educación</i>	64	<i>Conjunto Vocal - Conjunto Instrumental</i>	64			
	<i>Ética Profesional</i>	43	<i>Música y Contextos</i>	171			
	<i>Tecnología de la Información y la Comunicación</i>	64	<i>Música Vocal: dirección coral o conjunto vocal</i>	149			
			<i>Creación Musical: composición y arreglos o improvisación</i>	64			
		<i>Tecnología Musical Básica</i>	64				
		<i>Producción Final: artística individual o interdisciplinar</i>	85				
Conservatorio Superior de Música Juan José Castro Profesorado en Música Córdoba	<i>Fundamentos de la Educación</i>	64	<i>Lenguaje Musical I-II-III-IV</i>	512	<i>Práctica Docente I-II-III-IV</i>	448	256
	<i>Psicología de la Educación I-II</i>	128	<i>Producción y Análisis Musical I-II</i>	128	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192	192
	<i>Historia Social General</i>	64	<i>Instrumento Armónico I-II-III-IV</i>	128			
	<i>Didáctica General</i>	64	<i>Canto Colectivo I-II</i>	128			
	<i>Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina</i>	64	<i>Percusión</i>	64			
	<i>Informática y Medios Electroacústicos</i>	64	<i>Trabajo Corporal</i>	64			
	<i>Política Educativa</i>	64	<i>Historia de la Música I-II-III</i>	192			
	<i>Teorías del Arte I-II</i>	128	<i>Conjuntos Vocales e Instrumentales I-II</i>	128			
	<i>Metodología de la Investigación en Artes</i>	96	<i>Realización Musical-Escénica</i>	64			
Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 806 Profesorado en Música Chubut	<i>Psicología Educacional</i>	96	<i>Instrumento Armónico I-II-III-IV</i>	128	<i>Práctica Profesional Docente I-II-III-IV</i>	576	192
	<i>Filosofía de la Educación</i>	48	<i>Educación Vocal I-II</i>	128	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	190	
	<i>Pedagogía</i>	48	<i>Conjunto Vocal e Instrumental I-II-III</i>	285	<i>Práctica Profesional Docente IV y Residencia</i>	265	
	<i>Educación Sexual Integral</i>	48	<i>Percusión</i>	64			
	<i>Didáctica General</i>	48	<i>Instrumento Optativo I-II-III-IV</i>	128			
	<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>	95	<i>Lenguaje Musical I-II-III</i>	512			
	<i>Educación y TIC</i>	48	<i>Práctica y Dirección Coral</i>	95			
	<i>Sociología de la Educación</i>	48	<i>Historia de la Música I-II</i>	190			
	<i>Sujetos del Aprendizaje I-II</i>	190	<i>Técnicas y Prácticas de Arreglos y Instrumentación</i>	95			
	<i>Folclore Argentino</i>	64	<i>Lenguajes Artísticos Integrados</i>	95			

	<i>Investigación Educativa</i>	95					
	<i>Estética</i>	64					
	<i>Informática y Tecnología aplicada a la Música</i>	32					
	<i>Lectura y Escritura Académica</i>	96					
	<i>Antropología Sociocultural</i>	95					
Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós" (en Concordia) <i>Profesorado de Música: Educación Musical</i>	<i>Filosofía</i>	96	<i>Lenguaje Musical I-II</i>	256	<i>Práctica Docente I</i>	768	256
	<i>Pedagogía</i>	96	<i>Instrumentos Musicales I-II-III-IV</i>	768	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192	
	<i>Historia Social Argentina y Latinoamericana</i>	64	<i>Educación Vocal</i>	96			
	<i>Oralidad, Lectura y Escritura</i>	96	<i>Historia de la Música I-II</i>	192			
	<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>	64	<i>Repertorio Musical</i>	96			
	<i>Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades</i>	128	<i>Producción Digital en Música</i>	96			
	<i>Arte, Sujetos y Creatividad</i>	64	<i>Análisis Musical I-II</i>	256			
	<i>Didáctica General</i>	96	<i>Práctica de Conjunto Instrumental</i>	96			
	<i>Psicología Educativa</i>	96	<i>Música Argentina y Latinoamericana</i>	96			
	<i>Corporeidad, Juego y Lenguajes</i>	128	<i>Dirección y Práctica Coral</i>	64			
	<i>Expresión Corporal y Danza</i>	64	<i>Puesta en Escena</i>	96			
	<i>Historia de la Educación Argentina</i>	96					
	<i>Sociología de la Educación</i>	96					
	<i>Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía</i>	96					
	<i>Instituciones Educativas</i>	128					
	<i>Estética y Crítica del Arte</i>	96					
Instituto Superior de Arte "Oscar A. Albertazzi" <i>Profesorado de Música</i>	<i>Lectura y Escritura Académica</i>	96	<i>Lenguaje Musical I-II-III</i>	448	<i>Fundamentos Pedagógicos y Didácticos de la Educación Musical I-II</i>	160	
	<i>Pedagogía</i>	128	<i>Instrumento Principal I-II-III-IV</i>	288	<i>Didáctica y Práctica de Coro y Conjunto Escolar</i>	128	
	<i>Introducción a las TIC</i>	96	<i>Taller de Práctica Coral y/o Instrumental</i>	32	<i>Práctica Docente I-II</i>	256	
	<i>Didáctica General</i>	96	<i>Música, Evolución y Contexto I-II-III</i>	224	<i>Práctica Docente III -IV y Residencia Profesional I-II</i>	512	
	<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>	96	<i>Taller Coral</i>	96	<i>Técnica de Dirección Coral y Repertorio Escolar</i>	96	
	<i>Psicología Educativa</i>	80	<i>Instrumento Armónico</i>	96	<i>Técnica de Dirección Conjunto Instrumental y Repertorio Escolar</i>	96	
	<i>Sociología de la Educación</i>	48	<i>Música Regional Argentina y Latinoamericana</i>	64			
	<i>Análisis de la Realidad Sociocultural de Formosa</i>	96					
	<i>Gestión Escolar: Organización y Administración</i>	96					
	<i>Educación Sexual Integral</i>	48					
	<i>Sistema Educativo Argentino</i>	48					
	<i>Filosofía</i>	80					
	<i>Ética y Formación Ciudadana</i>	48					
	<i>Sujeto de la Educación I-II</i>	160					
	<i>Necesidades Educativas Especiales</i>	96					
	<i>Proyecto Final</i>	64					
Escuela Superior de Música del Instituto Superior de Arte <i>Profesorado de Música</i>	<i>Didáctica General</i>	128	<i>Lenguaje Musical I-II-III</i>	320	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	320	96
	<i>Pedagogía</i>	96	<i>Práctica Coral I-II</i>	222	<i>Planificación e Intervención Didáctica</i>	128	
	<i>Psicología Educativa</i>	96	<i>Instrumentos regionales</i>	96	<i>Residencia pedagógica</i>	384	
	<i>Alfabetización Académica</i>	128	<i>Instrumento Armónico (Guitarra/Piano) I-II-III-IV</i>	192			

Jujuy	<i>Investigación en Entornos Diversos</i>	128	<i>Percusión Latinoamericana</i>	64				
	<i>TIC en la Formación Docente</i>	128	<i>Conjuntos Instrumentales</i>	192				
	<i>Historia Argentina y Latinoamericana</i>	64	<i>Montaje y producción de Espectáculos</i>	48				
	<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>	64	<i>Historia Comparada de la Música</i>	192				
	<i>Filosofía</i>	128	<i>Composición</i>	160				
	<i>Sujeto de la Educación</i>	128	<i>Música y Tecnología</i>	128				
	<i>El rol docente en diferentes contextos</i>	128	<i>Lutería</i>	96				
	<i>Sociología de la Educación</i>	64	<i>Dirección de Conjuntos Vocales e Instrumentales</i>	96				
	<i>Análisis de las Instituciones Educativas</i>	64						
	<i>Estéticas Contemporáneas</i>	64						
	<i>Ética Profesional Docente</i>	48						
	Instituto de Profesorado de Arte 9-014 Profesorado de Música	<i>Pedagogía</i>	80	<i>Lenguaje Musical I-II-III-IV</i>	512	<i>Didáctica de la Música I-II-III</i>	272	416
		<i>Promoción de la Salud</i>	48	<i>Canto y Dirección Coral I-II</i>	256	<i>Práctica Profesional Docente I-II-III-IV</i>	768	Electivas 80
<i>Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad</i>		48	<i>Fundamentos de la Percepción y Producción Musical</i>	64				
<i>Historia Universal del Arte y la Cultura</i>		64	<i>Canto Individual y Grupal I-II</i>	224				
<i>Didáctica General</i>		80	<i>Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales</i>	96				
<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>		48	<i>Historia de la Música I-II</i>	256				
<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>		64						
<i>Psicología Educativa</i>		80						
<i>Instituciones Educativas</i>		64						
<i>Sujetos de la Educación I-II</i>		160						
<i>Teoría del Arte</i>		64						
<i>Producción Artística Contemporánea</i>		48						
<i>Lenguajes Artísticos</i>		48						
<i>Arte y Nuevas Tecnologías</i>	64							
Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes Profesorado de Música	<i>Pedagogía</i>	64	<i>Alfabetización Musical I: cognición corporeizada de la música</i>	96	<i>Práctica Docente I-II</i>	176		
	<i>Alfabetización Académica</i>	48	<i>Coro I-II: Educación Vocal I-II</i>	192	<i>Sujetos de la Educación I-II</i>	96		
	<i>Alfabetización Digital</i>	48	<i>Formación Instrumental I-II: Piano o Guitarra</i>	192	<i>Didáctica de la Música</i>	128		
	<i>Psicología Educativa</i>	64	<i>Apreciación e Historia de la Música I-II-III</i>	160	<i>Práctica de la Enseñanza</i>	112		
	<i>Didáctica General</i>	80	<i>Alfabetización Musical II: Rítmica y Meloarmonía Aplicada</i>	96	<i>Residencia Pedagógica</i>	240		
	<i>Sociología de la Educación</i>	64	<i>Coro III-IV: Dirección Coral I-II</i>	192				
	<i>Filosofía de la Educación</i>	64	<i>Tecnología e Informática Musical</i>	96				
	<i>Historia y Política de la Educación Argentina</i>	80	<i>Formación Instrumental III: Producción Musical Argentina</i>	96				
	<i>Formación Ética y Ciudadana</i>	48	<i>Formación Instrumental III: Producción Musical Latinoamericana</i>	96				
	<i>Educación Sexual Integral</i>	48	<i>Proyecto Musical</i>	112				
	<i>Lenguajes Artísticos: Teatro o Artes Visuales</i>	48						
	<i>Lengua Extranjera: Inglés o Portugués</i>	48						
	Conservatorio Provincial de Música "Reverendo Padre Eugenio Rosso" Profesorado de Música	<i>Didáctica General</i>	128	<i>Apreciación Musical</i>	96	<i>Práctica Pedagógica I-II-III-IV</i>	704	128
<i>Pedagogía</i>		96	<i>Lenguaje Musical I-II</i>	256	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192		
<i>Seminario Optativo (Expresión Corporal o teatro)</i>		64	<i>Instrumento Básico I-II-III-IV</i>	448				
<i>Educación Vocal</i>		96	<i>Práctica Coral</i>	96				
<i>Psicología Educativa</i>		64	<i>Instrumento Complementario</i>	96				
Santa Cruz	<i>TIC en la Enseñanza</i>	64	<i>Práctica y Dirección Coral I-II-III</i>	288				

	<i>Sujeto de la Educación del Nivel Inicial y Primario</i>	96	<i>Historia Sociocultural de la Música I-II</i>	128			
	<i>Sujeto de la Educación del Secundario</i>	64	<i>Composición e Improvisación Musical I-II</i>	256			
	<i>Historia Sociocultural del Arte</i>	96	<i>Ensamble y Práctica de Conjunto I-II</i>	192			
	<i>Historia y Política Educativa</i>	64					
	<i>Seminario de Arte e inclusión</i>	64					
	<i>Estética Contemporánea</i>	96					
	<i>Sociología de la Educación</i>	64					
	<i>Formación Ética y Ciudadana</i>	64					
Instituto Superior del Profesorado de Música N° 5932 "Carlos Guastavino" Profesorado de Música Santa Fe	<i>Pedagogía</i>	96	<i>Lenguaje Musical I-II-III</i>	288	<i>Práctica Docente I: Escenarios educativos</i>	128	192
	<i>Didáctica y Curriculum</i>	96	<i>Historia de la Música y su Contexto Social I-II-III</i>	288	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	192	
	<i>Psicología y Educación</i>	96	<i>Práctica Instrumental I-II-III-IV: Práctica de Conjunto, Instrumento elegido e Instrumento Complementario</i>	640	<i>Práctica Docente II: La Institución Escolar</i>	128	
	<i>Problemática de la Cultura Argentina y Latinoamericana</i>	96	<i>Práctica Vocal I-II: Canto Colectivo; Canto Individual y Eufonía</i>	320	<i>Práctica Docente III-IV</i>	384	
	<i>Historia Social y Política de la Educación Argentina</i>	96	<i>Armonía y Análisis Musical I-II</i>	192			
	<i>Antropología Sociocultural</i>	96	<i>Dirección Coral</i>	96			
	<i>Sujetos de la Educación I-II</i>	192	<i>Arreglos Musicales</i>	96			
	<i>Problemática Filosófica</i>	96	<i>Ensamblés sobre Ritmicas Argentinas y Latinoamericanas</i>	96			
	<i>Educación Sexual Integral</i>	64	<i>Tecnologías Aplicadas al Sonido</i>	96			
	<i>Ética y Trabajo Docente</i>	96					
	<i>Prácticas Investigativas</i>	96					
	<i>Estética</i>	96					
Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Artes Profesorado en Educación Musical Córdoba	<i>Introducción a la Historia de las Artes</i>	96	<i>Introducción a los estudios musicales universitarios</i>	100	<i>Práctica Docente I</i>	48	Seminario Electivo - 96
	<i>Pedagogía</i>	64	<i>Elementos de armonía</i>	96	<i>Práctica Docente II: Contextos no formales</i>	48	
	<i>Cuerpo y movimiento I</i>	96	<i>Instrumento aplicado I-II-III-IV Piano o Guitarra</i>	384	<i>Práctica Docente y Residencia III: Nivel Inicial y Primario</i>	128	
	<i>Psicología Y Educación</i>	64	<i>Técnica Vocal Básica y cuidado de la voz</i>	96	<i>Práctica Docente y Residencia III: Nivel Secundario</i>	128	
	<i>Didáctica General</i>	64	<i>Audioperceptiva I-II</i>	144			
	<i>Filosofía y Educación</i>	64	<i>Introducción a la informática musical aplicada</i>	48			
	<i>Tecnología Educativa</i>	48	<i>Práctica Instrumental I-II-III-IV</i>	192			
	<i>Seminario de Educación Especial</i>	48	<i>Práctica y Dirección Coral I-II</i>	192			
	<i>Estudios Culturales y Educación</i>	64	<i>Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: la evolución de la música occidental: orígenes, medioevo y renacimiento</i>	48			
			<i>Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Barroco</i>				
			<i>Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Clasicismo</i>	48			
			<i>Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Romanticismo</i>	48			
			<i>Taller de arreglos de música vocal e instrumental</i>	48			
			<i>Seminario de Folclore Musical Argentino</i>	48			
			<i>Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Siglo XX</i>	48			
		<i>Seminario Optativo: Práctica Musical</i>	48				

			Seminario de Historia de la Música Argentina y Latinoamericana	48			
Universidad Nacional de Rosario - Escuela de Música Profesorado en Educación Musical	Foniatría	60	Piano I-II	120	Metodología Educativa Musical	90	
	Expresión Corporal	60	Educación Audioperceptiva I-II-III	360	Observación y Práctica de la Enseñanza Musical I-II	240	
	Integración Cultural I-II-III-IV	240	Técnicas de Armonía y Contrapunto I-II	120	Repertorio Didáctico al Piano I-II	120	
	Pedagogía	120	Análisis y Composición I-II-III-IV	240			
	Psicología Gral. Y del Aprendizaje	120	Historia de la Música I-II-III-IV	240			
	Psicología el Niño	90	Técnica Vocal y Canto	60			
	Didáctica Especial I-II	180	Flauta Dulce	60			
	Folklore	90	Guitarra Funcional I	60			
	Danzas Folklóricas	60	Dirección Coral I-II	120			
	Psicología del Adolescente	90	Percusión	60			
			Conjunto Instrumental	90			
			Acústica	60			
Instituto Universitario Patagónico de las Artes - Departamento de Música Profesorado Universitario de Educación Musical	Psicología	48	Educación Musical I-II-III	192	Taller de Práctica Docente: Trabajo Docente e Identidad Profesional	32	230
	Taller Solidaridad y Creatividad	96	Flauta Dulce Aplicada I-II	128	Taller de Práctica Docente : Contextos Educativos y Artísticos	32	
	Filosofía de la Cultura	48	Instrumento Aplicado A I I(a)	128	Taller de Práctica Docente en el nivel Inicial y Primario	64	
	Pedagogía	48	Técnica Vocal	64	Taller de Práctica Docente en el Nivel Medio y Superior	64	
	Didáctica Específica I-II	192	Acústica Musical	64	Residencia Docente	256	
	Dinámica Grupal	32	Armonía I-II	128			
	Didáctica General	48	Contrapunto	64			
	Historia Sociocultural de las Artes I-II	96	Historia de la Música I-II-III	144			
	Filosofía del Arte	48	Morfología y Análisis I-II	160			
	Seminario Culturas Infantiles y Juveniles	32	Instrumento Aplicado B I-II (a)	128			
	Taller Educación Mediada por Tecnologías	32	Conjunto Vocal e Instrumental	64			
			Percusión Aplicada	64			
			Dirección Coral	64			
		Folklore Musical Argentino	64				
		Historia de la Música Argentina y Latinoamericana	48				
Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla Producción Musical Didáctica	Pedagogía	64	Acústica y electro-acústica	64	Problemáticas Educativo-Musicales	32	
	Psicología Educativa	64	Armonía I	64	Conjunto Musical Didáctico I, II, III y IV(501h12)	501	
	Didáctica General	64	Armonía y Arreglos	64	Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial	32	
	Filosofía y Teorías Estéticas	64	Arreglos Musicales	64	Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Secundario	32	
	Política Educativa	32	Historia General de la Música I y II	128	Didáctica de la Música y Sujetos de la modalidad artística I y II	64	
	Historia de la Educación Argentina	32	Historia de la Música Popular Argentina y Latinoamericana	64	Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior	32	
	Metodología de la Investigación	64	Instrumento Educación I y II	128	Didáctica de la Educación Artística	32	
	Educación en la Diversidad	32	Instrumento Complementario I y II	128	TIC, Sonido y Educación	78	

	<i>Educación Sexual Integral</i>	32	<i>Folclore y Música Ciudadana</i>	64	<i>Diseño y programación de la enseñanza</i>	46	
	<i>El rol y el trabajo docente</i>	40	<i>Música de Cámara I</i>	64	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel inicial</i>	46	
	<i>Las instituciones educativas como objeto de estudio</i>	40	<i>Producción Musical de Conjunto I y II</i>	128	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel primario</i>	46	
	OPTATIVA	32	<i>Práctica de Coro</i>	64	<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel secundario</i>	46	
					<i>Prácticas de la enseñanza en la modalidad artística</i>	46	
					<i>Prácticas de la enseñanza en el nivel superior</i>	46	
					<i>La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos</i>	80	
					<i>Proyecto Integrador Final (118h36)</i>	118	
Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes Profesorado en Educación Musical Buenos Aires	<i>Historia de la Cultura</i>	96	<i>Acústica Musical</i>	96	<i>Desarrollo de Proyectos en Música</i>	48	
	<i>Informática para la Producción Musical</i>	96	<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal I:</i>	96	<i>Educación Musical Comparada</i>	48	
	<i>Metodología de la Investigación en Arte</i>	96	<i>Folclore musical argentino o Música Popular</i>		<i>Educación Musical I-II</i>	256	
	<i>Trabajo Corporal I</i>	64	<i>Asignatura de Ejecución Musical Grupal II:</i>	96	<i>Fundamentos Teóricos de la Educación Musical</i>	128	
	<i>Historia del Pensamiento Argentino o Teoría de la Práctica Artística</i>	96	<i>Folclore musical argentino, Música Popular o Música de Cámara I</i>		<i>Metodología de las Asignaturas Profesionales</i>	128	
			<i>Audioperceptiva I-II-III-IV</i>	256	<i>Pasantía</i>	64	
			<i>Dirección Coral</i>	64	<i>Pedagogía y Creación Musical Contemporánea</i>	96	
			<i>Educación Vocal</i>	64	<i>Producción de Recursos Didácticos I-II</i>	192	
			<i>Historia de la Música I-II-III</i>	288			
			<i>Instrumento Complementario: Piano o Guitarra</i>	64			
		<i>Instrumento I-II-III-IV: Piano o Guitarra</i>	384				
Universidad Nacional de las Artes Profesorado de Artes en Música CABA	<i>Políticas Educativas</i>	48	<i>Módulo Técnicas de Producción Musical y Repertorio I-II-III</i>	384	<i>Observación de la Institución Educativa</i>	32	
	<i>Pedagogía</i>	48	<i>Práctica Coral I-II</i>	64	<i>Observación de la Enseñanza: Trabajo y Rol Docente</i>	32	
	<i>Problemas de la Psicología y del Sujeto</i>	48	<i>Optativa: Técnica Vocal I o Conjunto Vocal</i>	64	<i>Didáctica de la Música I-II</i>	128	
	<i>Didáctica General</i>	48	<i>Teoría Musical y Entrenamiento Auditivo</i>	128	<i>Práctica de Enseñanza I-II</i>	96	
	<i>Enfoques del Curriculum</i>	48	<i>Historia de la Música Occidental I-II</i>	128	<i>Optativa: (cursar en el Departamento Transdepartamental de Formación Docente)</i>	64	
	<i>Psicología Educativa</i>	48	<i>Dirección Coral I o Conjunto Vocal</i>	128	<i>Residencia</i>	48	
	<i>Sujetos de la Educación</i>	48	<i>Optativa: Guitarra o Teclado I</i>	64			
	<i>Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género</i>	48	<i>Armonía I-II-III</i>	192			
	<i>Epistemología de la Educación Artística</i>	48	<i>Percusión</i>	64			
	<i>Didáctica de la Educación Artística I-II</i>	96	<i>Elementos de la Música Popular Argentina</i>	64			
	<i>Educación, Arte e Inclusión</i>	48	<i>Acústica Musical</i>	64			
	<i>Comunicación, Educación Y Tecnología</i>	48	<i>Interpretación de la Música de los Siglos XX y XXI</i>	64			
	<i>Creatividad y Expresión Artística</i>	48	<i>Arreglos Musicales I</i>	128			
	<i>Problemáticas Estético Filosóficas Contemporáneas</i>	48	<i>Historia de la Música Argentina</i>	32			
<i>Investigación Sociopolítica en Educación Artística</i>	48	<i>Optativa: Módulo Técnicas de Producción Musical y Repertorio IV o Proyecto Socio-Educativo Musical</i>	128				

ANEXOS

ANEXO 1 – Matriz curricular, por años, do *Profesorado en Música con orientación en Producción Musical Didáctica*

AÑOS	CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL			CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA						CAMPO DE FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS				
				BLOQUE 1	BLOQUE 2		BLOQUE 3	BLOQUE 4		BLOQUE 5	TRAMO I	Prácticas y Residencia Pedagógica		
				Técnicas y Procedimientos de Composición y Análisis	Técnicas y Recursos propios de la Orientación		Perspectivas Históricas y Transculturales	Formación en la Especialidad Profesional		Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel				
1º	Pedagogía	Didáctica General	Psicología Educativa	Armonía I	Conjunto Musical Didáctico I	Instrumento Educación I	Historia General de la Música I	Folclore y Música Ciudadana	Práctica de Coro		TRAMO I	a) Taller: Las instituciones educativas como objeto de estudio b) Taller: El rol y el trabajo docente		
2º	Educación Sexual Integral	TIC, Sonido y Educación		Armonía y Arreglos I	Conjunto Musical Didáctico II	Instrumento Educación II	Historia General de la Música II	Música de Cámara I		Didáctica de la Música y Sujetos de los Niveles Inicial y Primario		TRAMO II	a) Taller: Diseño y programación de la enseñanza b) Taller: Prácticas de la enseñanza en el Nivel Inicial	
	Educación en la Diversidad									Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Secundario	c) Taller: Prácticas de la enseñanza en el Nivel Primario d) Taller: Prácticas de la enseñanza en el Nivel Secundario			
3º	Historia de la Educación Argentina			Arreglos Musicales	Conjunto Musical Didáctico III		Música Popular Argentina y Latinoamericana	Producción Musical de Conjunto I	Instrumento Complementario I	Didáctica de la Música y Sujetos de la Modalidad Artística I	TRAMO II		e) Taller: Prácticas de la enseñanza en la Modalidad Artística f) Taller: Prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior	
	Política Educativa									Didáctica de la Música y Sujetos de la Modalidad Artística II				
4º	Problemáticas Educativo Musicales			Acústica y Electroacústica	Conjunto Musical Didáctico IV			Producción Musical de Conjunto II	Instrumento Complementario II	Didáctica de la Música y Sujetos del Nivel Superior			TRAMO II	
	Optativa I*													
5º	Metodología de la Investigación							Proyecto Integrador Final (PIF)		Didáctica de la Educación Artística	TRAMO III	La Residencia con distintos sujetos en contextos diversos		

* Gestión Cultural; Proyectos Culturales en Contextos Diversos; Entrenamiento Vocal para Docentes; Música y producción de Sentido; Cuerpo y Espacio Escénico; Celebraciones Populares e Identidad; Taller de Realización Audiovisual; Danzas Folclóricas; Danzas del Tango; Historia Social y Política Latinoamericana y Argentina; Inglés I-II; Portugués I-II.

Fonte: https://cmfalla-caba.infed.edu.ar/sitio/anualizacion-de-planes-2015/upload/AnualizacionesProfSupPMDID_5_años_1-3.pdf.

ANEXO 2 – Matriz curricular, por años, do Profesorado en Educación Musical da FBA/UNLP

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	RÉGIMEN DE CURSADA	RÉGIMEN DE PROMOCIÓN	Horas sem.
1º ano	Fundamentos Teóricos de la Educación Musical	Anual	Indirecta - libre	4
	Lenguaje Musical Tonal I	Anual	Directa - indirecta - libre	4
	Historia de la Música I	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Audioperceptiva I	Cuatrimstral	Directa - indirecta - libre	4
	Audioperceptiva II	Cuatrimstral	Directa - indirecta - libre	4
	Acústica Musical	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Producción de Recursos Didácticos I	Anual	Directa	3
	Instrumento I: piano o guitarra	Anual	Indirecta - libre	3
	Educación Vocal	Anual	Directa - indirecta - libre	2
2º ano	Educación Musical I	Anual	Directa	4
	Lenguaje Musical Tonal II	Anual	Directa - indirecta - libre	4
	Historia de la Música II	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Audioperceptiva III	Cuatrimstral	Directa - indirecta - libre	4
	Audioperceptiva IV	Cuatrimstral	Directa - indirecta - libre	4
	Producción de Recursos Didácticos II	Anual	Directa	3
	Instrumento II: piano o guitarra	Anual	Indirecta - libre	3
	Instrumento Complementario: piano o guitarra	Anual	Directa - indirecta - libre	2
3º ano	Educación Musical II	Anual	Directa	4
	Lenguaje Musical Tonal III	Anual	Directa - indirecta - libre	4
	Historia de la Música III	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Asignatura de Ejecución Grupal I: Folklore musical argentino o Música Popular	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Trabajo Corporal	Anual	Directa	2
	Dirección Coral	Anual	Directa- indirecta	2
	Instrumento III: piano o guitarra	Anual	Indirecta - libre	3
	Asignatura Optable: Teoría de la práctica Artística o Historia del Pensamiento Argentino	Anual	Directa - indirecta - libre	3
4º ano	Pedagogía y Creación Musical Contemporánea	Anual	Directa	3
	Lenguajes musicales contemporáneos	Anual	Indirecta - libre	5
	Asignatura de Ejecución Grupal II: Folklore musical argentino, Música Popular, Tango o Música de Cámara I	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Instrumento IV: piano o guitarra	Anual	Indirecta - libre	3
	Informática para la Producción Musical	Anual	Directa - indirecta - libre	3
	Metodología de las Asignaturas Profesionales	Anual	Directa- indirecta	4
	Historia de la Cultura	Anual	Directa - indirecta - libre	3
5º ano	Educación Musical Comparada	Anual	Directa	3
	Desarrollo de Proyectos en Música	Anual	Directa	3
	Pasantía	Anual	Directa- indirecta	2
	Metodología de la Investigación en Arte	Anual	Directa - indirecta - libre	3

Fonte: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2010/09/Educaci%C3%B3n-Musical3.pdf>

ANEXO 3 – Matriz curricular, por años, do Profesorado en Educación Musical da EMPA

Profesorado de Música (Orientación en Educación Musical)				
Título que otorga: Profesor de Música (orientación en Educación Musical)				
Año	Campos de Formación	Nº	Asignaturas	Horas
1er	<i>Específica</i>	01	Lenguaje Musical I	128
		02	Producción y Análisis Musical I	64
		03	Instrumento Armónico I	32
		04	Canto Colectivo I	64
		05	Percusión	64
		06	Trabajo Corporal	64
	<i>Práctica Profesional</i>	07	Práctica Docente I	96
	<i>General</i>	08	Fundamentos de la Educación	64
		09	Psicología de la Educación I	64
		10	Historia Social General	64
2er	<i>Específica</i>	11	Lenguaje Musical II	128
		12	Producción y Análisis Musical II	64
		13	Historia de la Música I	64
		14	Instrumento Armónico II	32
		15	Canto Colectivo II	64
		16	Conjuntos Vocales e Instrumentales I	64
	<i>Práctica Profesional</i>	17	Práctica Docente II	96
	<i>General</i>	18	Didáctica General	64
		19	Psicología de la Educación II	64
		20	Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina	64
21		Lenguaje Musical III	128	
3er	<i>Específica</i>	22	Historia de la Música II	64
		23	Instrumento Armónico III	32
		24	Informática y Medios Electroacústicos	64
		25	Conjuntos Vocales e Instrumentales II	64
		26	Didáctica de la Música I	96
		<i>Práctica Profesional</i>	27	Práctica Docente III
	<i>General</i>	28	Política Educativa	64
		29	Teorías del Arte I	64
		30	Lenguaje Musical IV	128
	4er	<i>Específica</i>	31	Historia de la Música III
32			Instrumento Armónico IV	32
33			Realización Musical-Escénica	64
34			Didáctica de la Música II	96
<i>Práctica Profesional</i>		35	Práctica Docente IV	128
<i>General</i>		36	Teorías del Arte II	64
		37	Metodología de la Investigación en Artes	96
	<i>Institucional</i>		Espacios de Definición Institucional	256
37 ASIGNATURAS + EDI			HORAS TOTALES:	3.040
La carga horaria establecida para los EDI podrá dividirse como lo defina la Institución (tipo de unidad curricular, carga horaria, régimen de promoción y ubicación en el plan de estudios)				

Fonte: BUENOS AIRES (2011, p. 20).