

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

André Rangel de Carvalho

**CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA FRENTE AO COMPONENTE  
CURRICULAR ARTE: um estudo com professores de Música da Educação Básica**

Belo Horizonte

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

André Rangel de Carvalho

**CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA FRENTE AO COMPONENTE  
CURRICULAR ARTE: um estudo com professores de Música da Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música *stricto sensu* da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais para a obtenção do título de MESTRE EM MÚSICA.

Linha de pesquisa: Educação Musical.  
Orientadora Profa. Dra. Helena Lopes da Silva

Belo Horizonte

2020

C331c Carvalho, André Rangel de.

Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte [manuscrito]: um estudo com professores de música da Educação Básica / André Rangel de Carvalho. - 2020.  
129 f., enc.

Orientadora: Helena Lopes da Silva.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação Musical. 3. Prática de ensino. 4. Política educacional - Brasil. 5. Ensino fundamental - Brasil. I. Silva, Helena Lopes da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pelo aluno **André Rangel de Carvalho**, em 25 de março de 2021, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

---

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda

Universidade Federal de Minas Gerais  
(Faculdade de Educação)

---

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino

Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva, Membro**, em 25/03/2021, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2021, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Membro**, em 25/03/2021, às 21:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de](#)

[13 de novembro de 2020.](#)

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0637059** e o código CRC **924A2FE9**.

---

---

Referência: Processo nº 23072.215284/2021-21

SEI nº 0637059

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que ele é, e por tudo que ele tem feito em minha vida.

Agradeço à Professora Dra. Helena Lopes da Silva, pela orientação assídua e por todo o aprendizado. Gratidão!

As Professoras Dra. Jussara Fernandino, Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda por gentilmente, aceitarem meu convite para comporem a banca.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, pela atenção e disponibilidade.

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida, que permitiu minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Aos professores entrevistados, por aceitarem participar desta pesquisa.

A minha esposa Michelle, pelo apoio e carinho, e ao meu filho Vicente, pela inspiração.

Aos meus pais, Maria Aparecida e Antônio Monteiro, por todos os ensinamentos, minhas irmãs, Cristiane, Perla e Erica, por fazerem parte da minha vida.

A todos os colegas de curso e a todas as pessoas que contribuíram com a realização deste trabalho. Obrigado!

*“ [...] mas se você quiser transformar o ribeirão em braço de mar, você vai ter que encontrar aonde nasce a fonte do ser, e perceber meu coração bater mais forte só por você. O mundo lá sempre a rodar, em cima dele tudo vale, quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer”.*

(Milton Nascimento)

## RESUMO

Considerando a inserção da música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, este estudo propõe compreender como o professor de música tem atuado como responsável pelo componente curricular Arte no currículo escolar. Qual o lugar da música na aula de Artes e no currículo da escola? Como o professor de música interpreta e aplica a BNCC Arte em sua prática pedagógica? Partindo desses questionamentos, compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música na Educação Básica frente ao componente curricular Arte foi definido como objetivo geral dessa investigação. Como objetivos específicos, foram propostos: a) compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas; b) compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa documental e o estudo com entrevistas (MANZINI, 1990,1991; DUARTE, 2004). Os dados da pesquisa foram constituídos pelas entrevistas com quatro professores de Música que atuam no Ensino Fundamental. Os resultados apontam que para os professores que atuam apenas com o componente curricular Música, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados ao conhecimento do conteúdo específico, enquanto que para os professores que trabalham com o componente curricular Arte, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados aos conhecimentos pedagógicos. Os professores demonstraram ter tido pouco ou contato superficial com a Base Nacional Comum Curricular, e consideram que devido ao fato de o componente curricular Arte fazer parte da área das Linguagens, poderia descaracterizá-la como disciplina e, conseqüentemente, desvalorizá-la como campo de conhecimento. Verificamos que a unidade temática Artes Integradas ainda não é uma realidade na prática docente dos entrevistados, e que a abordagem das demais linguagens artísticas acontecem de forma isolada do conteúdo de música. A pesquisa aponta para a necessidade de a BNCC Arte ser inserida e experimentada no decurso da formação acadêmica-profissional dos licenciandos em música, por meio de atividades práticas e reflexivas, de modo que os futuros professores possam refletir sobre as possibilidades e os desafios inerentes à aplicação deste documento na Educação Básica. Espera-se que este estudo venha contribuir com a formação de professores de música para a atuação na educação básica, frente aos desafios impostos pelo componente curricular Arte.

**Palavras-chave:** Formação de professores de música. Base Nacional Comum Curricular Arte. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Considering the insertion of music as mandatory content in Basic Education, this study proposes to understand how the music teacher has acted as responsible for the curricular component Art in the school curriculum. What is the place of music in the arts class and in the school curriculum? How does the music teacher interpret and apply BNCC Arte in his pedagogical practice? Based on these questions, it was defined as a general objective of investigation: to understand the knowledge necessary for the professional performance of the music teacher in Basic Education, in view of the curricular component Art. As specific objectives, the following were proposed: a) to understand how music teachers are interpreting and applying BNCC Arte in their pedagogical practices; b) understand how music is being implemented in the school curriculum. The research methodology used was the study with interviews (MANZINI, 1990,1991; DUARTE, 2004). Four music teachers who work in elementary school were interviewed. The results show that for teachers who work only with the curricular component Music, the knowledge necessary for professional performance is more related to the knowledge of the specific content, while for teachers who work with the curricular component Art, the knowledge necessary for performance professional are more related to pedagogical knowledge. The professors showed that they had little or superficial contact with the Common National Curricular Base, and consider that due to the fact that the curricular component Art is part of the area of Languages, it could de-characterize it as a discipline and, consequently, devalue it as a field of study. knowledge. We found that the Integrated Arts thematic unit is not yet a reality in the teaching practice of the interviewees, and that the approach to other artistic languages occurs in isolation from the music content. The research points to the need for BNCC Arte to be inserted and experienced in the course of academic-professional training of music graduates, through practical and reflective activities, so that future teachers can reflect on the possibilities and challenges inherent in the application of this document in Basic Education. It is expected that this study will contribute to the training of music teachers to work in basic education, in the face of the challenges imposed by the curricular component Art.

Keywords: Music teacher training. National Common Base Curriculum Art. Elementary School.

## LISTA DE SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical  
BNCC: Base Nacional Comum Curricular  
BDTD: Banco de Teses e Dissertações  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENEX: Centro de Extensão da Faculdade de Letras (UFMG)  
CMI: Centro de Musicalização Integrado  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais  
EaD: Educação à Distância  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
FAE/UFMG: Faculdade de Educação (UFMG)  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC: Ministério da Educação  
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PPP: Projeto Político Pedagógico  
SEE/MG: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais  
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais  
UFSJ: Universidade Federal de São João del Rei  
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Número de páginas nos documentos .....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 2: Porcentagem de páginas por área ou componente.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 3: Eixos de aprendizagem (PCN's) x Dimensões do conhecimento (BNCC) .....</b>	<b>35</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEIS E DOCUMENTOS NORTEADORES</b> .....	16
1.1 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	16
1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	19
1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE .....	22
1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTE .....	29
1.6 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PONTOS DE ANÁLISES .....	33
<b>2 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b> .....	40
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE</b> .....	49
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A PARTIR DAS LEIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA .....	49
3.2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE .....	52
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA .....	60
<b>4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	68
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	68
4.2 CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	69
4.2.1 Professora 1.....	69
4.2.2 Professor 2.....	74
4.2.3 Professora 3.....	77
4.2.4 Professora 4.....	79
4.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR COMO PROFESSOR(A) DE ARTE/MÚSICA .....	83
4.3.1 Professora 1.....	83
4.3.2 Professor 2.....	90
4.3.3 Professora 3.....	94
4.3.4 Professora 4.....	99
4.4 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	104
4.4.1 Professores 1-2-3-4 .....	104
<b>DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122

**ANEXO.....127**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um estudo que tem como enfoque a prática docente do professor licenciado, egresso do curso de música, frente ao componente curricular “Arte” no contexto da Educação Básica. A temática desta pesquisa decorre de experiências docentes que ocorreram durante minha primeira graduação em música, entre os anos de 2009 e 2014, período em que tive a oportunidade de compartilhar momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica em contexto escolar, no decurso das seguintes disciplinas: “*Didática da Educação Musical*”; “*Educação Musical na Rede Regular*”; “*Prática Pedagógica em Música*”; “*Análise da Prática e Estágio de Música III*”; “*Didática de Licenciatura*”; “*Análise da Prática e Estágio de Música IV*”; e “*Projeto de Ensino*”. Logo nos primeiros períodos do curso, fui selecionado para o Programa Pro-Noturno<sup>1</sup>, o que me possibilitou exercer a docência, como bolsista, nas aulas coletivas de musicalização e violão no Centro de Musicalização Infantil (CMI) e também como educador musical no projeto do Núcleo Coral da UFMG.

Ser aluno bolsista foi uma condição auspiciosa para minha formação acadêmico-profissional, pois permitiu dar início à atuação profissional como professor de música. Todo o trabalho desenvolvido naquele período contou com o auxílio de um professor coordenador, responsável pela organização das reuniões pedagógicas que aconteciam semestralmente entre os membros do projeto. Nesses encontros, apresentávamos o plano pedagógico, tecíamos comentários a respeito das aulas e recebíamos orientações por parte da coordenação e demais bolsistas. Esta experiência docente contribuiu significativamente para a minha prática docente e posterior inclinação para a pesquisa.

A reconstrução do conhecimento profissional pressupõe uma reflexão prática e deliberativa. Ou seja, um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas a opinião dos outros (NÓVOA, 2002, p.27).

Embora minha formação acadêmico-profissional tenha sido imprescindível para o meu desenvolvimento profissional, sendo ainda incentivada por um aporte financeiro que permitiu

---

<sup>1</sup> Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos de Graduação. O Pro-noturno foi criado pela Resolução CEPE nº 02/2006 de 22/06/2006, reeditada com alterações pela Resolução CEPE nº 15/2010 de 26/10/2010. O Pro-noturno destina-se a possibilitar a estudantes dos cursos noturnos, dedicarem-se prioritariamente aos estudos. Os alunos participam de um elenco de atividades individuais e coletivas, definidas em um Plano de Trabalho contemplando ensino, pesquisa e extensão e coordenadas por um professor tutor <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/bolsas/pronoturno/Of%C3%ADcioPN.pdf> Acesso em: 07 ago. 2020.

que me dedicasse exclusivamente aos estudos, compreende-se que a formação de professores não se encerra na conclusão do curso, como pondera Bellochio (2014):

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação acadêmico-profissional e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais (BELLOCHIO, 2014, p. 18-19).

Logo após a graduação no curso de licenciatura em música, deparei-me com as circunstâncias das salas de aula da rede pública - ensino fundamental e médio - e percebi que a idealização da aula de música que eu tinha nos tempos de graduação foi confrontada com outra realidade, o que fomentou ainda mais o interesse em investigar o ensino de música em contexto escolar. Assumir o compromisso profissional como professor de Arte da educação básica é uma condição desafiadora que demanda saberes e conhecimentos específicos, nem sempre contemplados na formação acadêmico-profissional do licenciado em música. A título de exemplo, em meu primeiro ano de atuação profissional na rede pública, no período das avaliações bimestrais, a direção da escola me orientou a procurar o outro professor de Arte, formado em Teatro, para que pudéssemos elaborar juntos a avaliação da disciplina. Foi uma situação delicada, pois tinha acabado de me formar e estava começando a lecionar no contexto escolar, portanto, não tinha confiança para trabalhar com outro conteúdo que não fosse música e, ainda, elaborar uma avaliação. Tentei conversar com a direção, argumentando que estava trabalhando com o conteúdo de música, e que seria viável fazer uma avaliação baseada no que estava sendo desenvolvido com os alunos, porém, não obtive êxito.

Figueiredo (2017, p.84) aponta que a própria legislação vigente prevê liberdade e autonomia aos sistemas educacionais (BRASIL, 1996), o que reforça ainda mais a possibilidade de se compreender e aplicar o ensino das artes na escola de diversas maneiras.

[...] o esvaziamento das disciplinas e a “diluição dos conteúdos” de cada área artística foi o resultado da prática polivalente, e por esta razão foi tão criticada e suprimida dos textos legais na década de 1990. Tal supressão nas orientações curriculares não significa que sua prática foi também suprimida ou extinta. Ao contrário, nos dias de hoje ainda se encontram diversos contextos educacionais que aplicam o ensino das artes de forma polivalente e há vários educadores que aplicam tais práticas porque são obrigados a isto, ou porque acreditam neste modelo tão amplamente criticado (FIGUEIREDO, 2017, p. 87).

Outro aspecto que considero pertinente e que está relacionado à prática docente, diz respeito ao comportamento do professor diante das adversidades que acometem o espaço

escolar e que podem, inclusive, afetá-lo psicologicamente. Essa imprevisibilidade que permeia a atuação do professor em contexto escolar, demanda equilíbrio emocional e certas atitudes que se enquadram no campo do *conhecimento tácito*<sup>2</sup>, o que endossa a discussão sobre a necessidade de se pensar a formação do professor para além do conhecimento acadêmico/profissional, pois “entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações sócioeducacionais” (BELLOCHIO, 2014, p. 18).

Lidar com a indisciplina e a indisposição de alguns alunos também foi um aspecto problemático para mim em sala de aula, pois exigiu-me a habilidade de desenvolver metodologias de ensino que despertassem o interesse dos alunos pela aula de música. A respeito dos desafios da prática docente, Nóvoa (2002) analisa que “os professores exercem a prática docente em um espaço de afetos, conflitos e sentimentos, onde a participação do aluno não é decorrente de sua vontade e sim de uma *imposição social e familiar*” (p. 23-24). Ademais, em muitos momentos me sentia desamparado, sem ter um colega para discutir o conteúdo de música, como faziam os outros professores, já que o número de professores de Arte contratado nas escolas é sempre reduzido se comparado às outras disciplinas.

Contudo, convém destacar que essa experiência como professor da educação básica, ainda que em início de carreira<sup>3</sup>, me fez perceber que a inserção da música nas escolas é um trabalho que se consolida no dia a dia do professor e em sua relação com a comunidade escolar. Trata-se de um espaço de conquista, onde o professor deve ter discernimento suficiente para justificar o valor do seu trabalho perante a direção da escola e demais colegas professores, quando se fizer necessário. Pena (2013) analisa que a ampliação da música nos currículos das escolas de educação básica foi graças a Lei 11.769/2008. Embora essa lei estabeleça a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, a autora analisa que, pela primeira vez desde a década de 70, é assegurado um espaço para a música na escola, através de um termo legal de validade nacional (PENNA, 2013, p. 63).

No ano de 2016 foi aprovada a Lei 13.278/2016, que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996, com relação ao ensino de Arte. De acordo com essa nova lei, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e mais recentemente, a Dança, serão as linguagens que constituirão o componente curricular Arte.

---

<sup>2</sup> O "conhecer-na-ação" é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito (SCHÖN, 2000, p. 29-36).

<sup>3</sup> Ver HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

Esta nova lei substituiu a Lei 11.769/08, que deixa de vigorar a partir da aprovação deste novo texto legal que inclui quatro áreas das artes na educação básica. Ainda que a Lei 11.769/08 não esteja mais em vigor, a música continua presente a partir da nova lei que estabelece as linguagens artísticas que devem compor o currículo escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica continuam em vigor, oferecendo orientações específicas para a implantação da música nos currículos (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 516).

De acordo com Pereira (2017, p. 5) a Lei 13.278/2016 não estabelece, porém, “se as escolas precisarão ter docentes para as quatro linguagens, ou se um professor de Arte precisa ensinar obrigatoriamente as quatro linguagens e retomar o professor polivalente de tempos atrás”. Pimentel e Magalhães (2018), observam que a falta de esclarecimento acerca da necessidade da presença de professores das linguagens que compõem o componente curricular Arte é responsável pela situação atual de grande parte dos concursos realizados na área de Arte, os quais são fundamentados na Lei 5.692/71, quando ainda prevalecia o cargo de professor de Educação Artística:

[...] as resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas suas especificidades, quais sejam: Música na Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança na Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro na Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais na Resolução CNE/CES nº 1/2009, ainda não são consideradas nos concursos, implicando em orientações que afetam o direito do egresso em sua atuação docente na modalidade artística específica para a qual se especializou. Os concursos públicos que ainda estão pautados na polivalência, bem como as instituições de ensino que a exercem estão, portanto, descumprindo a Lei, além de estarem causando prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que têm direito à qualidade de ensino também estipulada pela Resolução CNE-CP nº 2/2015 (PIMENTEL E MAGALHÃES, 2018, p. 228).

Na mesma direção, Peres (2017, p. 32-33) pondera que o fato de os exames nacionais que mensuram o desempenho dos estudantes brasileiros não cobrarem os conhecimentos referentes à Arte, faz com que essa área de conhecimento fique ainda mais marginalizada no currículo escolar e contribui para a escassez de concursos específicos para professores das diferentes linguagens artísticas. Para ele, isso também pode afetar a procura por cursos de licenciatura em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, oferecidos pelas Universidades. Somado a isso, no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação “CNE” apresentou a Resolução CNE/CP2/2017, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional

Comum Curricular<sup>4</sup> (BNCC) tendo em vista o Parecer CNE/CP nº 15/2017 homologado pela Portaria MEC, nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento que tem como finalidade orientar a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos ao longo do aprendizado. Esse documento prevê para o segmento do ensino fundamental, a inserção do componente curricular Arte na área de “Linguagens”, juntamente à Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física.

Sobre esse aspecto, Peres (2017) analisa:

A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da Ditadura Militar (PERES, 2017, p.33).

Frente à problemática exposta acerca da inserção da música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte pela Lei 13.278/2016 e da implementação da Base Nacional Comum Curricular, questiono: Como se dá a prática docente do professor de música frente ao componente curricular Arte na educação básica? Como o professor de música interpreta e aplica a BNCC de Arte em sua prática pedagógica? Tais questões me levaram a propor como objetivo geral do estudo: compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música da Educação Básica, frente ao componente curricular Arte. Como objetivos específicos, proponho: a) compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas; e b) compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores licenciados em música que atuam no ensino fundamental. A escolha por realizar esse estudo com professores que atuam nesse segmento da educação básica é justificada com base no artigo 62, do título VI, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “LDB” (9394/96), que prevê a atuação profissional de professores especialistas para os anos finais do ensino fundamental e também para o ensino médio.

---

<sup>4</sup> **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos, a saber: no primeiro capítulo, O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEIS E DOCUMENTOS NORTEADORES, é apresentado um levantamento acerca das leis e documentos norteadores que tratam da obrigatoriedade do ensino de música no contexto escolar Brasileiro. No segundo capítulo, A APLICAÇÃO DA BNCC ARTE: POSSIBILIDADES E DILEMAS, discute-se as possibilidades e desafios referentes à implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto escolar da Educação Básica. O terceiro capítulo, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE, apresenta uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordam a formação de professores de música na Educação Básica, seguida por uma discussão sobre o sentido de formação profissional na contemporaneidade. Por fim, o quarto capítulo, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS, é abordada a metodologia de pesquisa utilizada, o perfil dos sujeitos de pesquisa, a apresentação e a análise dos dados a partir das seguintes categorias: *conhecimentos dos professores de música sobre a Base Nacional Comum Curricular; conhecimentos do professor de música sobre a Base Nacional Comum Curricular Arte; atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte; aspectos relacionados à formação e atuação profissional.*

## 1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEIS E DOCUMENTOS NORTEADORES

Neste capítulo serão abordadas as leis e os documentos norteadores que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica Brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1997; 1998, e da Base Nacional Comum Curricular Arte (BNCC) de 2017.

### 1.1 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996, determina que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). No artigo 3º, inciso II, verifica-se que o ensino será ministrado “com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, e o saber”. Além do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, como mostra o Inciso V (BRASIL, 1996, art. 3).

No que concerne à obrigatoriedade do componente curricular Arte, o referido documento diz que “o ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 1996, art. 26). E, como determina a Lei 13.278/2016<sup>5</sup>, a Arte deverá contemplar as linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e mais recentemente, a Dança.

No tocante à formação e atuação profissional, o parecer homologado CNE/CEB nº: 22/2005<sup>6</sup> da Federação de Arte-Educadores do Brasil<sup>7</sup>.(FAEB), que tem como base o artigo 32 da LDB, considera e reconhece a formação específica ao afirmar que cada uma dessas quatro linguagens artísticas representa, a seu modo, “[...] o potencial de contribuir com o

---

<sup>5</sup> Essa Lei altera a Lei nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade da música na matriz curricular da disciplina de Arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>6</sup> Câmara Nacional de Educação e Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

<sup>7</sup> Entidade representativa dos profissionais da educação na área de Arte. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

desenvolvimento dos alunos”, reforçando que “[...] ainda que a organização curricular da disciplina de Arte transpareça ser multifacetada, no que se refere à atuação profissional, o parecer CNE/CEB nº4/98 e a resolução dele decorrente, não podem reforçar a noção de polivalência<sup>8</sup> na formação e na atuação desses professores” (BRASIL, 2005, p. 2).

Respeitada a autonomia de que gozam por mandamento legal, os estados e municípios terão a liberdade de organizar seus currículos, sempre segundo o Parecer, na articulação entre a base nacional comum, a parte diversificada e os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento. E poderão respeitar a formação específica dos professores (BRASIL, 2005, p.2).

O referido documento também solicita a retificação do termo “Educação Artística” por “Arte” - com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - no inciso IV, alínea b, do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>9</sup> para o ensino fundamental (BRASIL, 2005, p. 1).

A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins (BRASIL, 2005, p. 2).

E sobre a nova denominação “Arte”, o parecer entende que:

[...] a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o ensino fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.(BRASIL, 2005, p. 2-3).

Pereira (2017, p. 4), ao refletir sobre a intercessão da Lei 13. 278/2016 com a BNCC e suas implicações na Educação Básica, aponta que em 2011, ano em que se encerrou o prazo de

---

<sup>8</sup> Prática iniciada na década de 1970 que definia que um único professor deveria ser responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola (FIGUEIREDO, 2017, p. 81). Ver (Lei 5.692/71).

<sup>9</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais têm o objetivo de promover o aperfeiçoamento da Educação Nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais que surgiram através das transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimento (BRASIL, 2013, p. 6).

adequação à lei 11.769/2008, foi dada entrada no processo<sup>10</sup> que resultou no parecer 12/2013 (BRASIL, 2013), homologado em 2016 (BRASIL, 2016a), logo após a criação da Lei nº 13.278/2016, que então gerou a resolução 2/2016. Esse documento tem como objetivo definir as diretrizes para o ensino de música na Educação Básica, além de definir as atribuições para as escolas, secretarias de educação e instituições formadoras, incluindo a criação de concursos específicos para a contratação de professores licenciados em Música por parte das secretarias de educação (BRASIL, 2016). Segundo o autor:

A compreensão sobre a revogação da lei 11.769/2008 pela lei 13.278/2016 é juridicamente controversa. Se por um lado há o entendimento que houve alteração no inciso sexto da LDB e a antiga redação deva ser desconsiderada em face a atual, não há um processo de revogação expressa aberta até o presente momento. Há ainda o entendimento que a resolução 2/2016 está em vigor independente da lei 11.769/2008 por não haver outra resolução que substitua esta, que não é incompatível com a lei 13.278/2016, uma vez que a música continua contemplada dentro do componente curricular arte (PEREIRA, 2017, p. 4-5).

O autor ressalta que o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes dessa lei, incluída a necessária e adequada formação de professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016 *apud* PEREIRA, 2017).

No ensino fundamental, em 2013 estimou-se que na disciplina Artes ocorreu a maior incidência de professores sem licenciatura na área específica: 92,3% dos docentes atuantes não possuíam Licenciatura em Artes ou em alguma linguagem artística. Do total de professores de Artes, 54,6% possuem Licenciatura em outras áreas e 74,8% não tem nenhum curso superior, o que indica que 26,3% dos docentes atuantes em 2013 sequer tinham concluído qualquer curso de Licenciatura ou Pedagogia (PEREIRA, 2017, p. 5-6).

Em suas conclusões, Pereira (2017, p. 9) entende que “se para a lei 11.769/2008 houve a criação da resolução 2/2013 para normatizar sua operacionalização e prestar esclarecimentos às escolas, uma medida similar para a lei 13.278/2016 se faz urgente desde já”. O autor ressalta que, uma vez que a versão final da BNCC se absteve de ressaltar a importância da docência por linguagens artísticas, é fundamental a criação de um parecer sobre a lei 13.278/2016, conforme é possível observar abaixo:

---

<sup>10</sup> Processo nº 23001.000072/2011.

Se faz fundamental e urgente a criação de um texto substitutivo a resolução 2/2016 com o intuito de fazer menção a lei 13.278/2016 e estender a normatização já criada a Música às Artes visuais, Dança e Teatro. Isto que colocaria um fim a diversas possíveis interpretações jurídicas sobre a validade da resolução 2/2016, que está entregue ao critério de uma boa vontade interpretativa dos juristas e dos governantes sobre sua validade – e podemos observar cotidianamente na experiência docentes que, de forma geral, tal boa vontade dificilmente ocorre quando se trata de arte. (PEREIRA, 2017, p. 11).

A obrigatoriedade do ensino de música também é expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que têm como base o artigo 26 da LDB. As diretrizes preconizam ainda que:

[...] o currículo da base nacional comum do ensino fundamental deverá abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais), da Educação Física e do Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p.113).

Dentre os objetivos previstos para essa etapa da escolarização, destaca-se: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das Artes, Tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2013, p. 131). As DCN entendem também que “a leitura, a escrita, as ciências e as artes, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu” (BRASIL, 2013, p.116). No que se refere à música, as Diretrizes Curriculares entendem que:

O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais (BRASIL, 2013, p. 111).

Em relação aos componentes curriculares obrigatórios, o documento mostra que esses devem ser organizados com relação às áreas de conhecimento. Portanto, a área das Linguagens é composta por Língua Portuguesa, língua materna para as populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (BRASIL, 2013, p. 133).

## 1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes que têm como objetivo orientar diretores, coordenadores e professores, por meio da normatização de aspectos

fundamentais relativos à cada disciplina. “Suas proposições respondem à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania” (BRASIL, 1997). Ainda:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13).

De acordo com Olga e Penna (2019, p.15), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram o primeiro documento oficial de orientação curricular a nível nacional na vigência da LDB de 1996 e serviram para nortear as ações do MEC e os investimentos na educação básica no período. Segundo as autoras, os documentos nacionais de orientação curricular – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - são fundamentais para pensarmos a prática curricular dos educadores musicais (OLGA E PENNA, 2019, p. 15). No entanto, é importante ressaltar que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), normas orientadoras e não obrigatórias, em regra não serão substituídos pela BNCC. A ideia é que os PCN sejam direções para os currículos dos sistemas de ensino<sup>11</sup>.

Em relação à BNCC, esta foi elaborada seguindo alguns preceitos dos Parâmetros Curriculares e das Diretrizes Curriculares (DCN), mas, no entanto, a BNCC é bem mais específica, ela determina com mais clareza quais serão os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Outro fator que distingue esses documentos é que a BNCC é um documento obrigatório e deve ser cumprido por todas as escolas públicas e privadas do país, enquanto os PCN e as DCN passam a ser documentos orientadores e não obrigatórios<sup>12</sup>.

A análise histórica dos PCN esclarece que o ensino fundamental, até o ano de 1996, esteve estruturado nos termos previstos pela Lei nº 5.692/1971. Essa Lei tinha como objetivo proporcionar aos estudantes uma formação que viabilizasse o desenvolvimento de suas potencialidades, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Na época foram

---

<sup>11</sup> Disponível em: [https://blog.grancursosonline.com.br/base-nacional-comum-curricular/#:~:text=Os%20Par%C3%A2metros%20Curriculares%20Nacionais%20\(PCN,A%20atua%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20integrada.&text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20tem%20uma%20base%20diferente%20dos%20Ensinos%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio](https://blog.grancursosonline.com.br/base-nacional-comum-curricular/#:~:text=Os%20Par%C3%A2metros%20Curriculares%20Nacionais%20(PCN,A%20atua%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20integrada.&text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20tem%20uma%20base%20diferente%20dos%20Ensinos%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.). Acesso em: 30 abr. 2021.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://comosomosbio.blogspot.com/2018/12/pcn-x-bncc.html>. Acesso em: 30 abr. 2021.

estabelecidas as disposições básicas sobre o currículo, definindo o núcleo comum obrigatório para as etapas do ensino fundamental e médio, e uma parte diversificada, a fim de contemplar as peculiaridades locais e as diferenças individuais dos alunos.

Durante os anos 90, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), criado como um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da educação brasileira, a partir do compromisso com a equidade, a qualidade e a avaliação dos sistemas escolares. Esse documento, em consonância com a Constituição de 1988, afirmou a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros curriculares capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e na busca por melhorias na qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Assim, com o objetivo de assegurar a formação básica comum e pressupondo a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, a Lei 9.394/1996 consolidou a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, assim, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais). A versão preliminar dos PCN passou por um processo de discussão entre os anos de 1995 e 1996, que contou com a participação de docentes de universidades, técnicos de secretarias de educação de diferentes áreas de conhecimento, especialistas, educadores e representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Enfim, nos anos de 1997 e 1998 foi disposta a versão final para a etapa do ensino fundamental I e II, dividida em dez volumes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais<sup>13</sup>.

A integração curricular é um aspecto fundamental na organização dos PCN, uma vez que essa perspectiva:

[...] assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular (BRASIL, 1997, p. 41).

---

<sup>13</sup> Temas transversais se referem às questões presentes sob várias formas na vida cotidiana, como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Os PCN seguem a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que essa abordagem permite distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Também por favorecer uma exposição menos fragmentada do conhecimento. Os PCN estão organizados em ciclos de dois anos devido à limitação conjuntural em que estão inseridos e não por justificativas pedagógicas. Desse modo, o primeiro ciclo se refere à primeira e segunda série; o segundo ciclo à terceira e à quarta série; e assim por diante para as outras quatro séries.

### 1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE

Antes mesmo da sistematização da BNCC, a música também estava inserida na área de Linguagens nos Parâmetro Curriculares Nacionais. Segundo esse documento:

[...] a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1998, p 19).

Nessa perspectiva, esperava-se que os alunos utilizassem diferentes linguagens, tais como, verbal; musical; matemática; gráfica; plástica e corporal, como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais (BRASIL, 1998, p. 7-8). Segundo o PCN Arte (1998):

[...] ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade (BRASIL, 1998, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares propõem que os conteúdos advindos das diferentes áreas possam ser ensinados nos três eixos da experiência de aprendizagem do estudante de arte, quais sejam: ‘a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar’ (BRASIL, 1998, p. 45). Sobre as competências e habilidades da linguagem da música e sua contribuição com o desenvolvimento dos alunos, o referido documento estipula que:

[...] construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano (BRASIL, 1998, p. 80).

Quanto aos objetivos gerais da aula de música para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte enfatizam os seguintes conhecimentos disciplinares<sup>14</sup>:

Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico e tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar. Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando e interpretando músicas. Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária. Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural, e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade. Pesquisar, explorar, improvisar e interpretar sons de diversa naturezas e procedências, desenvolvendo a autoconfiança, a concentração e o trabalho em equipe. Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros (BRASIL, 1998, p 81)

Além de conhecimentos, que vão além do aspecto técnico – musical, tais como:

[...] conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais. Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical. Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções das músicas em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro. Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espço), bem como com o mercado cultural. Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho (BRASIL, 1998, p. 82).

---

<sup>14</sup> O conhecimento do conteúdo disciplinar refere-se ao conteúdo específico da disciplina, objeto de ensino do professor, que inclui tanto as compreensões que o professor possui acerca da estrutura da disciplina, quanto às voltadas à construção desta área específica de conhecimento (PIRES, 2015, p. 54).

Nesse sentido, os conteúdos de música referente ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, presentes nos PCN, direcionam para as atividades de improvisação, composição e interpretação em diferentes sistemas musicais, como o universo tonal e modal. Acrescidas do trabalho de percepção, a partir dos elementos básicos da música<sup>15</sup>, e atividades de audição, experimentação e exploração de sons de inúmeras procedências, de modo individual e/ou coletivo, em criações e interpretações.

Por esse olhar, o professor deve propor atividades voltadas à construção de instrumentos musicais convencionais e não convencionais, visando uma educação musical dentro de uma perspectiva ecológica, bem como o estímulo da leitura de trechos simples de música, grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem os elementos básicos da música. Além disso, precisa propiciar um ambiente favorável ao processo criativo, a partir do aprendizado de instrumentos; do canto; de materiais sonoros diversos; e da valorização e utilização do corpo no fazer musical.

Os parâmetros curriculares também ressaltam a importância da formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical no âmbito da improvisação, da composição e da interpretação, através de instrumentos musicais tais como: flauta, percussão e vozes; sendo complementadas com o trabalho de interpretação, acompanhamento e recriação de arranjos de músicas do meio sociocultural, das canções populares brasileiras e do patrimônio musical construído pela humanidade em diferentes culturas e etnias. Nessa ótica, também se insere a criação e interpretação de jingles, trilha sonora e arranjos de músicas com as quais os jovens se identificam.

Por sua vez, a área de apreciação musical, tratada nos parâmetros curriculares, denominada: “apreciação significativa em música: *escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical*”, tem como finalidade favorecer e propiciar as manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição, onde os elementos da linguagem musical<sup>16</sup> são trabalhados por meio da percepção, da identificação, da comparação, da análise e de experiências musicais diversas, utilizando o vocabulário musical adequado.

---

<sup>15</sup> Os elementos básicos de música segundo os PCN Arte, são respectivamente: som, timbre, duração, textura, dinâmica e forma, dentre outros (BRASIL, 1998, p. 82).

<sup>16</sup> Os elementos da linguagem musical a que se refere apresentam algumas semelhanças com os elementos básicos descritos anteriormente. Esses elementos são: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica. (BRASIL, 1998, p. 84).

Ademais, a proposta direciona para uma apreciação musical de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em diferentes sistemas harmônicos, além das músicas do próprio meio sociocultural dos alunos, estabelecendo, assim, uma inter-relação com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento. Sobre as músicas brasileiras, o documento orienta, para uma educação musical diversificada, que contemple as diferentes vertentes musicais e possibilite aos alunos certa reflexão ante os diálogos e influências da música brasileira.

Nesse sentido, pensando a educação musical para além dos muros da escola, os parâmetros curriculares sinalizam para a importância da participação dos alunos em apresentações ao vivo, de músicas regionais da cultura popular brasileira e também de outros países, de diferentes etnias, possibilitando, assim, a fruição e a apreciação no processo de aprendizagem. Desse modo, os alunos poderão desenvolver a percepção musical a nível de identificar e comparar as músicas brasileiras, observando as características melódicas e rítmicas dos instrumentos, das vozes, o modo de articulação dos sons, a interpretação e a sonoridade.

Os conteúdos de música, contidos nos parâmetros curriculares, chamam também a atenção para as atividades que tratam das funções desempenhadas pelos músicos, tais como, regente, compositor, guitarrista, dentre outras. Salientam para a importância da realização de encontros com esses profissionais, e também grupos musicais da localidade, a fim de discutir sobre interpretações, expressividades, técnicas e mercado de trabalho. Somado a isso, o professor de música, em consonância com as orientações dos PCN, deverá também abordar a temática da saúde auditiva em sala de aula, através de projetos de conscientização acerca dos efeitos da música na saúde e na qualidade de vida das pessoas. Também para alertar sobre as consequências da utilização inadequada dos aparelhos de som e a poluição sonora do mundo contemporâneo.

Por fim, a revisão dos parâmetros curriculares tratada neste trabalho, finaliza com a apresentação da perspectiva de música como produto cultural e histórico. Por esse entendimento, cabe ao educador musical as seguintes tarefas: propor atividades que lidam com a identificação das transformações dos sistemas musicais ao longo da história, considerando as diferentes etnias; possibilitar a compreensão das transformações pelas quais passaram as grafias musicais, identificando obras e estilos de diferentes épocas e culturas; e estimular a pesquisa, a reflexão e a discussão sobre a origem, as transformações e as características dos diferentes estilos da música brasileira.

Além disso, o professor precisa elaborar atividades que: propiciem a construção do conhecimento e de atitudes de respeito diante das músicas produzidas em diferentes épocas e

sociedades; favoreçam a discussão acerca dos aspectos musicais do cotidiano e do meio sociocultural, atento às apropriações que têm acontecido com o passar dos tempos; investigue a contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e as correlações com as outras áreas de conhecimento; e desperte nos alunos uma reflexão crítica sobre a discriminação de gênero e minorias nas práticas de interpretação e criação.

Finalmente, os alunos precisam contextualizar, no tempo e no espaço, as paisagens sonoras, refletindo sobre as causas e consequências da qualidade atual de nosso espaço sonoro e projetando transformações desejáveis. Essas reflexões serão aprimoradas a partir das discussões sobre as transformações de valores, costumes, hábitos e gosto musical, especialmente a partir do desenvolvimento da música eletrônica nas últimas décadas. Por último, é necessário que o professor otimize o contato com as formas de registro e preservação, tais como discos, partituras e fitas sonoras, contidos nos acervos das bibliotecas, de modo que os alunos possam comparar e compreender usos, valores e função da música de diferentes tradições.

#### 1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular<sup>17</sup> (BNCC) é um documento contemporâneo de caráter normativo, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e também por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de garantir as aprendizagens consideradas essenciais ao desenvolvimento dos alunos.

Para isso, foram estabelecidas as competências específicas relacionadas ao ensino de Arte, em conformidade com o Plano Nacional de Educação<sup>18</sup> (PNE). Um marco legal nas propostas da BNCC, é a Constituição de 1988<sup>19</sup> que, por meio do Artigo 205 expressa que:

---

<sup>17</sup> Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 19 abr. 2021.

<sup>18</sup> Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 13.005/2014, determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

<sup>19</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 11 fev. 2020.

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o Artigo 210 indica a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Com base nesses referenciais, as Leis de Diretrizes Básicas, inciso IV do artigo 9º, salienta que é dever da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A BNCC também é mencionada no Plano Nacional de Educação, que estabelece como estratégias:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p. 4).

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 7).

Destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que indicam, em seu texto, que:

[...] estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

Com relação à elaboração curricular, a BNCC parte de dois conceitos decisivos, referenciados nas Leis de Diretrizes Básicas. O primeiro diz respeito à relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, ou seja, as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo, atestando a

necessidade de elencar os conteúdos visando o desenvolvimento de competências. No entanto, é necessário definir as aprendizagens essenciais e os conteúdos mínimos a serem ensinados.

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O conceito de competência, abordado na BNCC, pode ser definido como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

É importante destacar, ainda, que a BNCC se insere na perspectiva de educação integral<sup>20</sup> e compreende que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo para questões centrais do processo educativo, como por exemplo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativas e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14).

Nessa acepção, as demandas da educação atual impelem o comprometimento das escolas na elaboração de propostas pedagógicas que possam desenvolver no aluno a capacidade de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 14). Para isso, é necessário ir além do simples acúmulo de informações e trabalhar o desenvolvimento de competências que possibilite ao aluno:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Não obstante, a BNCC propõe a superação da fragmentação dos conhecimentos na Educação Básica, sinalizando para uma proposta pedagógica que viabilize a aplicação prática

---

<sup>20</sup> A Educação Integral abordado na BNCC se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14).

dos conteúdos. Assim, será possível que os alunos tenham a oportunidade de serem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

### 1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTE

A BNCC pressupõe que as linguagens que compõem o componente curricular Arte - como a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança - articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Portanto, a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem de Artes (BRASIL, 2017, p. 193).

A Arte propicia a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, favorece o respeito às diferenças e a troca entre culturas. Nesse sentido, a BNCC estipula que a prática artística não pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem em Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social (BRASIL, 2017, p. 193).

Quanto à organização do componente curricular Arte dentro da área de Linguagens, a BNCC indica que a prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos.

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2017, p. 193).

Voltando ao dilema específico da nossa atuação profissional com o componente curricular Arte no currículo escolar, a BNCC determina que o ensino de Arte deverá articular seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística.

Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2017, p. 194).

Essas dimensões, de acordo com a BNCC, são:

**Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

**Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

**Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

**Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

**Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

**Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 194-195).

Segundo a BNCC, essas dimensões devem perpassar os conhecimentos da música, das artes visuais, do teatro e da dança, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte e integrar os conhecimentos do componente curricular (BRASIL, 2017, p.194-195). Na BNCC de Arte, cada uma das linguagens desse componente curricular constitui uma “unidade temática” que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas. A Base também estabelece uma quinta linguagem (unidade temática) denominada “Artes Integradas”. No entanto, não encontramos na BNCC uma justificativa para a necessidade de se ter Arte e Artes Integradas em um mesmo documento. O que constatamos foi, que o objetivo das Artes Integradas é “explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p.197).

No ensino fundamental, anos finais, as habilidades são organizadas do 6º ao 9º ano, com o intuito de:

[...] permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos, a progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.197).

É importante destacar que os critérios de organização das habilidades, na BNCC, com a explicitação dos objetos de conhecimento com os quais se relacionam e o agrupamento desses objetos em unidades temáticas, apresentam um arranjo possível. Por isso, os agrupamentos sugeridos não devem ser entendidos como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências específicas da Educação Básica e da área de Linguagens, a BNCC apresenta as seguintes competências específicas de Arte para o ensino fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p. 198).

Ainda, cabe afirmar que o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental deve assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com as manifestações artísticas, de diferentes épocas e contextos, podendo ocupar diferentes espaços da escola e estender-se para o seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade. A BNCC aponta que o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens e no diálogo entre elas e outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 205).

O texto de apresentação do conteúdo de Música na BNCC considera que:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 196).

No que se refere à etapa dos anos finais do ensino fundamental, os objetos de conhecimento referentes ao conteúdo musical abrangem contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação; registro musical; e processos de criação; com o propósito de assegurar o desenvolvimento das seguintes habilidades musicais:

**(EF69AR16).** Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

**(EF69AR17).** Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

**(EF69AR18).** Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

**(EF69AR19).** Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

**(EF69AR20).** Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

**(EF69AR21).** Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

**(EF69AR22).** Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

**(EF69AR23).** Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 209).

## 1.6 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PONTOS DE ANÁLISES

Um dos aspectos mais importantes dos PCN é a legitimação do componente curricular Arte na educação básica, além de suas quatro linguagens artísticas. Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 19). “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdo específico e deve ser consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (BRASIL, 1997, p. 37). “No ensino fundamental, o aluno pode desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro)” (BRASIL, 1997, p. 39).

[...] A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 41).

Ao comparar as propostas do PCN Arte e da BNCC (ensino fundamental)<sup>21</sup>, Iavelberg (2018) observa que “existe uma equivalência não observada na BNCC” (p. 75). Essa equivalência mencionada pela autora, refere-se à equidade entre os componentes e conteúdos observada na análise dos PCN, e que não foi constatada na BNCC. Enquanto nos PCN a Arte foi inserida como área de conhecimento em documento próprio e em igualdade com as demais áreas (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), na

---

<sup>21</sup> A pesquisa considerou a etapa do ensino fundamental (anos iniciais).

BNCC a Arte é tratada como componente da área de Linguagens. Além disso, nos PCN, os Temas Transversais eram orientados em relação a todas as áreas, entre elas, a de Arte. () Segundo Iavelberg (2018, p.75), “essas diferenças entre os PCN e a BNCC se refletem no número de páginas, ou seja, no espaço ocupado pelas áreas e componentes nos dois documentos”.

<b>Número de páginas por área ou componente</b>	<b>Número de páginas por área</b>
BNCC (1o ao 5o ano do Ensino Fundamental 1).	PCN (1o ao 4o ano do Ensino Fundamental).
Língua Portuguesa – 49	Arte – 116
Matemática – 35	Língua Portuguesa – 129
Geografia – 22	História – 81
História – 20	Geografia – 66
Ciências – 18	Educação Física – 81
Educação Física – 10	Ciências Naturais – 118
Arte – 12	Matemática – 127

**Quadro 1: Número de páginas nos documentos** Fonte: Iavelberg (2018, p. 75).

<b>BNCC Ensino Fundamental 1. Total de páginas 173.</b>	<b>PCN Ensino Fundamental (1.º ao 4.º Ano) Total de páginas 718.</b>
Língua Portuguesa (28%)	Língua Portuguesa (18%)
Matemática (20%)	Matemática (18%)
Geografia (13%)	Geografia (9%)
História (12%)	História (11%)
Ciências (10%)	Ciências Naturais (17%)
Educação Física (10%)	Educação Física (11%)
Arte (7%)	Arte (16%)

**Quadro 2: Porcentagem de páginas por área ou componente** Fonte: Iavelberg (2018, p. 75).

Enquanto na BNCC o componente curricular Arte contém um total de 12 páginas, ou seja, (7%) do número de páginas por área, no PCN corresponde a 116 páginas, isto é (16%) da quantidade de páginas por área:

A contagem do número de páginas foi realizada, tomando-se o início da área ou do componente, sem os textos introdutórios, no caso dos PCN, garantindo equidade no cálculo entre os documentos. Incluíram-se as bibliografias dos Parâmetros, uma vez que essas integram o texto de cada área. Na BNCC, Língua Inglesa só é ensinada a partir do 6º ano, portanto, não entrou nos quadros. Aqui se assinala que Língua Portuguesa, Artes e Educação Física são componentes da área de Linguagens (IAVELBERG, 2018, p. 75).

Iavelberg (2018, p.75) observa que, “na BNCC há maior diferença de extensão entre o componente Arte e os demais componentes e áreas, sendo Língua Portuguesa e Matemática os mais privilegiados”, ao passo que nos PCN “há um equilíbrio maior entre a extensão do texto

de Arte e os demais, em relação à BNCC”. A autora analisa que essa “descontinuidade denota uma desvalorização da Arte no currículo escolar e está relacionada à exclusão do componente das avaliações de aprendizagens dos sistemas de ensino” (IAVELBERG, 2018, p. 76).

No PCN Arte são propostos “eixos de aprendizagens” como: *fazer*, denominado no conteúdo de música como “Expressão e comunicação em Música”, improvisação, composição e interpretação; *o fruir*, entendido como “Apreciação significativa em Música”, escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e *refletir*, que é a “Compreensão da Música como produto cultural e histórico”. Já na BNCC, as atividades são propostas em seis dimensões de conhecimento: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Embora essas dimensões não sejam eixos temáticos e sim linhas maleáveis que se entrelaçam, Iavelberg (2018) analisa que as dimensões de conhecimento propostas pela BNCC podem alinhar-se paralelamente aos eixos de aprendizagem propostos nos PCN.

<b>PCN</b> <b>Eixos de aprendizagem significativa</b>	Fazer	Fruir	Refletir
<b>BNCC</b> <b>Dimensões do conhecimento</b>	Criação Expressão	Estesia Fruição	Crítica Reflexão

**Quadro 3: Eixos de aprendizagem (PCN) x Dimensões do conhecimento (BNCC) -Fonte: Iavelberg (2018. p. 76).**

A autora analisa que tanto o PCN Arte, como a BNCC, orienta-se por ações de aprendizagem relacionadas à Abordagem Triangular<sup>22</sup>, criada pela Profa. Ana Mae Barbosa nos anos 1980. Uma abordagem dialógica, flexível e aberta a mudanças e adequações, que tem como princípio: *a contextualização, a leitura da obra e o fazer artístico*. “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA, 2010, p. 10).

A triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil”, um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como “Metodologia Triangular” ou “Proposta Triangular”, ou ainda “Abordagem Triangular”, que se referiu à melhoria do ensino de Arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a leitura ou análise da de obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando em uma dinâmica contextual sociocultural (BARROS, 2016, p. 477).

<sup>22</sup> BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.**

Rizzi e Silva (2017) analisam ainda que:

A trans-área Arte/Educação pode ser observada, explicada e posta em prática por diferentes perspectivas, ou paradigmas, que se referem diretamente ao seu contexto sociopolítico-econômico-cultural. Considerando o contexto latino americano temos a perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais. As perspectivas estadunidenses (DBAE) e europeias (Critical Studies) têm a tendência de dividir o processo de crítica, produção e estudos sobre a História da Arte em disciplinas próprias. O Ler-Fazer-Contextualizar transforma o processo arte/educativo em transdisciplinar. Nesse sentido podemos entender a Abordagem Triangular como paradigma/teoria da trans-área Arte/Educação, isso porque a Abordagem Triangular, em sua potencialidade, indica ações, reflexões e atividades de caráter transdisciplinares. A Abordagem Triangular não é pluri, multi ou inter, é transdisciplinar, assim entende a inter-relação Arte/Educação como transdisciplinar também (p. 228-229).

Voltando à análise comparativa, na BNCC o objeto de conhecimento, representado por: *contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação; registro musical e processos de criação*, “alude as largas zonas de inclusão de habilidades que levam às competências” (IAVELBERG,2018, p. 76). Para a autora, essas zonas, relacionadas ao mundo da arte, se diferenciam muito pouco entre as unidades temáticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas – sendo que a última não compõe o PCN (IAVELBERG, 2018).

Diferente da concepção de objeto de conhecimento proposta pela BNCC, no PCN de Arte são delineados conteúdos distribuídos nos três eixos de aprendizagem: *fazer; fruir e refletir*. Sua seleção deve levar em conta a relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Os conteúdos são organizados em três categorias: *conceituais, procedimentais e atitudinais*, com o objetivo de propiciar uma formação que responda às necessidades educativas fundamentais.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (BRASIL, 1998, p. 17).

Iavelberg (2018) afirma que:

[...] essa diferenciação na maneira de aprender foi explicitada nos documentos, pois, apesar do entrelaçamento entre as categorias de conteúdo, o que estava em pauta nos PCN era a necessidade de orientações didáticas distintas que

dependiam da especificidade do que seria aprendido. Já na BNCC, os objetos de conhecimento se associam às habilidades, que, por sua vez, relacionam-se às competências específicas do componente Arte, às da área de Linguagens (na qual, a Arte está alocada) e, ainda, às competências gerais do ensino fundamental (IAVELBERG, 2018, p.77).

Comparando o PCN e a BNCC Arte em relação ao ensino de Música, na etapa do ensino fundamental (anos finais), percebe-se no PCN de Arte uma clareza em relação aos objetivos gerais para o ensino de Música; e os conteúdos propostos. São 36 conteúdos distribuídos entre os três eixos de aprendizagem em Arte, como veremos adiante. Já na BNCC observa-se seis dimensões de conhecimento, que podem ser alinhadas aos três eixos de aprendizagem. Porém, verifica-se nove competências para o aprendizado de Arte, que não são muito claras com relação ao ensino de Música. Além disso, foram traçados cinco objetos de conhecimento, denominados: *contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação; registro musical e processos de criação*, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de oito habilidades musicais.

A título de comparação, tomemos como exemplo os conteúdos referentes ao eixo do *fazer*, do PCN Arte, apresentado como “Expressão e comunicação em Música”: improvisação, composição e interpretação.

- Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
- Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.
- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a idéias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.
- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.
- Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.
- Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração,

intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.

- Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.
- Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical.
- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.
- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.
- Criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam (BRASIL, 1998, p. 82-84).

E as habilidades referentes às dimensões da *criação e expressão* da BNCC, equivalentes ao eixo do *fazer*:

**(EF69AR20).** Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

**(EF69AR21).** Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

**(EF69AR22).** Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

**(EF69AR23).** Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (BRASIL, 2017, p. 207).

Não obstante, observa-se no PCN de Arte um maior detalhamento e aprofundamento dos conteúdos de Música em comparação à BNCC, ressaltando que no PCN Arte constam doze objetivos específicos para o ensino de Música, enquanto na BNCC verifica-se nove competências genéricas para o aprendizado de Arte. Além disso, os conteúdos referentes ao aprendizado de música, contidos no PCN Arte, são considerados como habilidade na BNCC. Por fim, Iavelberg (2018) sinaliza que:

[...] a proposta da BNCC de Arte do ensino fundamental, enquanto documento que delinea e não apenas norteia a escrita curricular como foram os PCN, só cumprirá seus propósitos se as definições que foram delegadas às equipes vierem acompanhadas por políticas públicas de formação voltadas às linguagens específicas e a valorização dos docentes e da Arte na Educação (IAVELBERG, 2018, p. 81).

## 2 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Em relação aos entraves para a implementação do componente curricular Arte no currículo escolar, Pimentel e Magalhães (2018), analisam:

O componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica. No entanto, rever a inserção do componente curricular Arte vinculado a área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais e não se muda de forma tão rápida o que foi construído anteriormente nos documentos. Não é nosso objetivo explicar neste texto se arte é ou não linguagem e quais as razões de estar inserida na referida área, apesar de entendermos que Arte deveria ser configurada em uma área específica de conhecimento (PIMENTEL E MAGALHÃES, 2018, p. 225-226).

As autoras alertam para a carga horária prevista para cada linguagem artística no currículo escolar. Segundo elas, há necessidade de se garantir uma carga horária mínima que possa contemplar de forma plena o ensino/aprendizagem em Artes: “Deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (PIMENTEL E MAGALHÃES, 2018, p. 227).

Peres (2017) discute as concepções de ensino da área de Arte presentes na BNCC, o seu papel no currículo da Educação Básica e a posição da área em relação à formação de professores de Arte. Segundo o autor, a divulgação da primeira versão do documento gerou grande preocupação dos professores de Arte brasileiros, pelo fato de o componente curricular Arte estar alocado na área de Linguagens junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física:

[A BNCC] apresenta a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios de entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual (PERES, 2017, p. 27).

Segundo Peres (2017, p. 29) “nos discursos dos agentes políticos-privados, há a promessa de que o currículo comum assegurará a qualidade da Educação, pois estipulará o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, proporcionando assim uma melhor avaliação dos

estudantes”. Macedo (2014) avalia que o surgimento da BNCC no contexto brasileiro foi conduzido por Instituições privadas com a finalidade de impor seus interesses, obter controle sobre os currículos e compor uma visão de Educação baseada na perspectiva neoliberal. A autora questiona “que sentidos de educação estão sendo excluídos, quando a BNCC considera educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada, ou, o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem-qualidade?” (p. 1549).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED<sup>23</sup>) manifestou, por meio do ofício nº 01/2015/GR,<sup>24</sup> o descontentamento da comunidade científica no que se refere ao processo de elaboração da BNCC. No documento intitulado “*Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*”<sup>25</sup>, a comunidade científica afirma que a Base vem sendo conduzida sem o respeito à diversidade do contexto brasileiro, ao trazer uma visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de atuação dos professores em sala de aula, o que pode acarretar a desumanização do trabalho docente (ANPED, 2016, p. 2).

Assim, a Arte como um componente dentro da área de Linguagens “corre o risco de se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa ou Literatura, sendo negligenciados seus conteúdos próprios” (PERES, 2017, p.30-31). Então, “embora a especificação das linguagens artísticas seja considerada uma grande conquista, a disciplina de Arte não é posta como uma área de conhecimentos próprios na BNCC” (PERES, 2017, p. 29-30).

Peres (2017), ao analisar o ofício elaborado pelos professores de Arte no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), conclui que “na BNCC a área de Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os demais componentes têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo” (PERES, 2017, p. 31). Segundo esse autor, a leitura do texto da BNCC, especificamente no que diz respeito ao componente curricular Arte, permite observar que “a concepção de ensino apresentada no referido documento, se constitui

---

<sup>23</sup> Pesquisadores do GT 12 que participaram da comissão de elaboração do documento “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”: Alice Casimiro Lopes (Uerj), Álvaro Hypólito (UFPEl), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (Ufes), Elizabeth Macedo (Uerj), Fabio de Barros Pereira (Seeduc/RJ e Uerj), Inês Barbosa Oliveira (Uerj), Janete Magalhães Carvalho (Ufes), Maria Luiza Sussekind (Unirio), Rita de Cássia Frangella (Uerj) e Rosanne Evangelista Dias (Uerj).

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

a partir da ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino de Arte à pura expressão livre, comprometendo, assim, a formação dos estudantes” (PERES, 2017, p.31).

Del Ben (2016) foi parecerista do MEC sobre a BNCC Arte (versão preliminar) e criticou a concepção da Arte como linguagem. Para ela, embora as artes como linguagens possam ampliar as formas de conduzir os processos educativos no campo das artes na Educação Básica, tornando-os mais significativos para a formação dos estudantes, é imprescindível esclarecer que – tendo em vista que “a área de linguagens é composta por distintos campos de conhecimento, com diferentes trajetórias que vão além do espaço escolar - faz-se necessária uma discussão mais aprofundada e uma definição mais precisa do conceito de linguagem” (DEL BEN, 2016, p.1).

No início da apresentação da área, linguagens são definidas como formas de ação e interação no mundo e como processos de construção de sentidos; mais adiante, apresenta-se a ideia de “modos de se expressar e de participar no mundo”. Embora se complementem, essas ideias não têm exatamente o mesmo sentido (DEL BEN, 2016, p.1).

No que se refere à área de linguagens no ensino fundamental, Del Ben (2016) mostra que o tratamento diferenciado dos componentes curriculares descaracteriza a arte como linguagem. “De um lado, encontram-se as práticas da linguagem; de outro, a experiência estética e intercultural”, como mostram os trechos a seguir:

Concomitantemente ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética, afetiva da criança”. “A progressão do conhecimento no 4º e no 5º ano do ensino fundamental se dá com a consolidação das aprendizagens anteriores, com a ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural, considerando os interesses e as expectativas dos/as estudantes, mas também o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2015 *apud* DEL BEN, 2016, p. 2).

Del Ben (2016) analisa ainda que:

Nos dois trechos acima, se perde o propósito de letramento nas várias linguagens, sinalizado no início do documento. Também chama a atenção a ênfase na “formação estética, sensível, ética, afetiva da criança” a ser propiciada pela literatura, pelas artes e pelas práticas corporais, como se esses componentes curriculares também não trabalhassem com formação social, cultural, cognitiva e política e, ainda, como se as dimensões estética e ética fossem exclusivas a esses mesmos componentes. Não está claro também o que se entende por formação sensível e afetiva da criança (DEL BEN, 2016, p. 2-3).

A autora sinaliza, então, que “ao conceber a experiência estética como o centro da proposta para as artes, prescrevendo a articulação de forma indissociável e simultânea das seis dimensões de conhecimento, a BNCC reduz as linguagens às experiências estéticas” (DEL BEN, 2016, p.5).

Especificamente em relação à música, tanto estudos e pesquisas quanto práticas cotidianas e práticas educativas deixam claro que os usos da linguagem música, as práticas sociais mediadas pela música não têm apenas finalidades estéticas; as relações que se estabelecem com música, os usos que dela fazem os sujeitos não são somente estéticos. Enfatizar essa dimensão é limitar a formação dos sujeitos escolares. Trata-se, portanto, de uma proposta que reduz o potencial do ensino de artes na educação básica (DEL BEN, 2016, p. 5).

Considerando as tradições e abordagens estabelecidas na área de Educação Musical, a autora alerta que:

[...] a ideia de experiência estética é redutora, porque induz a um único modelo de educação musical ou educação em artes. Educação estética não é, ao menos na área de música, uma abordagem ou concepção comum, no sentido de ser compartilhada por todos, por muitos ou pela maioria (DEL BEN, 2016, p. 6).

Portanto, “enfatizar a experiência estética traz o risco de enfatizar também a relação do sujeito individual com a obra, e não a relação entre pessoas, mediada pela obra” (DEL BEN, 2016, p. 5).

Obra pode ser reduzida a “coisa”. O uso da expressão “obra” sugere ênfase no produto, a valorização da produção do artista. Não há produto sem processos a ele subjacentes, mas, como, na educação básica, o que se busca é a formação de sujeitos, parece-me que a ênfase deveria estar nos processos, nas ações e interações que levam à “produção do produto”. Na escola, o protagonismo é dos estudantes, e não dos artistas e sua produção. O que se busca é a formação de sujeitos, e não a formação de público. É preciso ampliar e aprofundar o repertório de experiências, e não necessariamente o repertório de obras (DEL BEN, 2016, p. 5-6).

Romanelli (2016), por outro lado, considera um avanço da BNCC propor a articulação das seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística. Para o autor:

Tal proposta parece uma maneira particular de problematizar o ensino da arte destacando uma continuidade das discussões epistemológicas que se difundiram especialmente na década de 1980 e culminaram na construção da abordagem triangular do ensino da arte proposta por Ana Mae Barbosa. Assim como Barbosa (1991) amadureceu as propostas Critical Studies in Art

Educacion Project– CSAE e Discipline Based Art Educacion – DBAE (IAVELBERG, 2015) para o contexto brasileiro, as dimensões apresentadas pela BNCC apontam na direção de continuar a debater modelos de ensino de arte para a realidade brasileira atual. Mesmo considerando que esse é um passo inicial e que talvez as dimensões propostas no documento possam ser revisadas, a ideia traduz uma maturidade do ensino da Arte no Brasil que questiona e refuta modelos prontos simplesmente adaptados às nossas escolas (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Ainda segundo esse autor, um aspecto problemático da BNCC é a fragilidade da unidade de texto, devido à “falta de paralelismo semântico entre as diferentes etapas da Educação Básica, entre as diferentes áreas de conhecimento e também entre as linguagens artísticas” (ROMANELLI, 2016, p. 480). “Essa falta de unidade dificulta muito a leitura do documento, ora trazendo redundância, ora expondo contradições e, sobretudo, assumindo com certa deficiência seu papel de orientador para a construção de propostas curriculares” (ROMANELLI, 2016, p. 482).

Romanelli (2016) chama a atenção para quatro desafios relacionados à atuação docente do professor de música em contexto escolar. Primeiro, para um professor de Arte, da Educação Básica, que organiza suas aulas de música, existem perguntas que norteiam seu planejamento, como por exemplo, o tipo de conhecimento que um aluno do ensino fundamental, ou do terceiro ano do ensino médio, deve ter aprendido na escola. Essas dúvidas são mais evidentes durante o processo de formação de professores, no estágio, e geralmente não têm respostas, enquanto que, “para outras áreas de conhecimento que fazem parte da cultura escolar, a definição da relação entre idade e conhecimento parece ser diferente” (ROMANELLI, 2016, p. 484). O autor questiona se não seria esse um problema específico da aprendizagem em Arte, uma vez que não é possível seguir uma ordenação cronológica para abordá-la como conhecimento (p. 485).

O segundo desafio, no caso específico da música, é que a BNCC deveria, em tese, apresentar o conteúdo específico relativo a essa arte. Nesse ponto:

[...] existe o peso de uma tradição herdeira do modelo de conservatório que se fundamenta nos elementos estruturantes do som e da música. Muito comum nos Anos Finais do ensino fundamental e no ensino médio, esse modelo parece assumir a missão de materializar o caráter excessivamente efêmero e intangível da música (ROMANELLI, 2016, p. 485).

Nesse sentido, afirma-se que a “música é o próprio objeto da Educação Musical, ou seja, seus elementos formais são apenas uma das várias formas de entender a música e devem sempre ser subordinados ao objeto principal, ou seja, à música” (ROMANELLI, 2016, p.485). O terceiro desafio apontado pelo autor, diz respeito ao aspecto lúdico da aula de música, que na

BNCC aparece quase que exclusivamente reservado à criança pequena. “No caso da música, a ludicidade é parte das experiências musicais de qualquer idade e de qualquer gênero ou estilo” (ROMANELLI, 2016, p. 486).

Sobre a defesa do professor especialista em cada uma das linguagens artísticas pela BNCC, considerado por Romanelli (2016) como quarto desafio, o autor chama a atenção para as etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nas quais os alunos são conduzidos por um professor generalista, e questiona “se a ausência de professores especialistas, nessa etapa da Educação Básica, apresenta o risco de promover a fragmentação do conhecimento em um momento excessivamente precoce do desenvolvimento humano ” (ROMANELLI, 2016, p.486-487). Para ele, embora haja experiências de capacitação de professores da Educação Infantil, baseadas nas parcerias entre professores especialistas e generalistas, esse tema merece um aprofundamento.

A respeito da formação e atuação docente do professor de Arte, Pimentel e Magalhães (2018, p. 227) apontam que há certa “dificuldade para identificar as conexões dos conteúdos da BNCC com os conteúdos necessários à formação do Professor de Arte, em função das proposições evasivas desse documento para a educação infantil e o ensino fundamental”. Sobre esse tópico, Iavelberg (2018) mostra que:

[...] está prevista a formação docente para o uso do novo documento, contudo, como vimos, a BNCC de Arte é aberta e sem definição dos conteúdos e procedimentos didáticos no que se refere à parte comum exigida das escolas, o que pode redundar na reprodução dos paradigmas equivocados que, sabidamente, marcam nossos contextos educativos no componente Arte: a *livre-expressão* e a *educação tradicional*. A criatividade do professor para inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados (IAVELBERG, 2018, p. 81).

A respeito do professor generalista, Iavelberg (2018) destaca que as habilidades do componente Arte, na BNCC, foram estruturadas de modo que fica a cargo das equipes escolares a seleção dos conteúdos. No entanto, a autora pondera que:

[...] na etapa do ensino fundamental I a maioria das escolas apresenta, número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas. Nesse contexto, tais fatores podem esvaziar a escrita curricular e o planejamento das aulas de conteúdos relevantes à formação dos alunos em Arte (IAVELBERG, 2018, p. 80).

E ressalta:

[...] na sucessão dos censos escolares, ainda encontramos carência de professores com formação específica na linguagem que ensinam, muito embora esses números melhorem progressivamente, nos deparamos com a falta de profissionais licenciados e com o fato de que do 1º ao 5º ano, docentes com diploma de Pedagogia podem ministrar aulas de Arte no formato da polivalência, veementemente combatido, tanto pelas Associações Regionais, como pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (IAVELBERG, 2018, p. 82).

Para Iavelberg (2018), na formação continuada o conhecimento didático e o de Arte serão relevantes na implementação da BNCC, porém, “isso não soluciona as questões que as equipes escolares têm pela frente na reformulação do texto curricular e na orientação das práticas em sala de aula” (p. 82). Outro aspecto problemático para a autora é a denominação “unidades temáticas” para referir-se às linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte.

Penna e Oliveira (2019) consideram um “retrocesso” que a música, o teatro, as artes visuais e a dança - cada qual com suas especificidades - sejam reduzidas a algo próximo a uma ideia de “temas” pela BNCC (p.18). Para Pereira (2017), uma vez que o termo unidade temática é definido para referirmo-nos às linguagens artísticas do componente Arte, toda discussão sobre a polivalência da arte retorna (p.7-8). Na mesma direção, a Associação brasileira de Educação Musical (ABEM), em Fórum sobre o ensino de música a partir da proposta da BNCC, realizado em 2015, considera inadequadas as definições de conceber a disciplina de Arte como componente curricular e suas linguagens como subcomponentes.

Segundo as proposições da ABEM (2016, p.4) “cada uma das linguagens artísticas tem características de componentes curriculares, pelo fato de possuírem especificidades distintas que necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente”. Para a Associação, considerar as linguagens artísticas como subcomponentes fragmentados nos currículos, “é legitimar a visão distorcida referente ao ensino de Arte, construída ao longo da história”. (ABEM, 2016, p.4-5).

Com relação à inclusão das Artes Integradas como mais uma “unidade temática”, Oliveira e Penna (2019, p.18) salientam que, na prática, essa linguagem se constitui como uma “junção de objetos de conhecimento das demais artes sob termos de patrimônio cultural, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos” (p. 18). Iavelberg (2018) analisa ainda que:

A unidade temática Artes Integradas, criada na BNCC e inexistente nos PCN, tem como objetivo integrar as demais (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)

e as tecnologias da informação e da comunicação. Isso poderia ser compreendido como atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência, tal preocupação com a interpretação do documento da BNCC já estava presente na equipe de elaboradores dos PCN (IAVELBERG, 2018, p. ACESSO80).

Para a autora, há uma diferença de estruturação entre o componente curricular arte e os demais, uma vez que a disciplina de Arte não apresenta conteúdos relativos a cada habilidade estipulada e nem a ideia de itens progressivos por séries (IAVELBERG, 2018, p. 75-78). No que concerne ao desenvolvimento das competências, a autora mostra também que:

[...] na BNCC não é explícito que a aprendizagem promove desenvolvimento e que esse não é ensinável, isto porque se trata de um processo endógeno proporcionado pelas aprendizagens das habilidades que serão avaliadas. As competências como o desenvolvimento não podem ser ensinadas, pois se constroem a partir da aprendizagem das habilidades (IAVELBERG, 2018, p. 77).

A autora ainda acrescenta:

[...] a ideia de competência nasce no mundo do trabalho e estende-se à Educação em contraposição ao ensino tradicional baseado na memorização dos conteúdos. Competência é a capacidade de mobilizar diferentes tipos dos conteúdos: conceitos, procedimentos e atitudes de modo integrado, por intermédio das habilidades. Sendo assim, acreditamos que a aprendizagem das habilidades constrói as competências necessárias à formação dos estudantes (IAVELBERG, 2018, p. 77).

Como mostra Zabala e Arnau (2010), é muito complicado julgar o avanço das competências, uma vez que isso demandaria situações reais de verificação dos diferentes âmbitos de cada uma delas. Sobre isso, Iavelberg (2018) explica que:

Na prática, aos professores cabem avaliar as habilidades e indicar as possíveis competências a elas relacionadas por meio de registros, observações e análise dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes dimensões do conhecimento, propostas na BNCC – o que devemos mencionar é tarefa bastante complexa. Some-se ainda que, nas orientações da BNCC, é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências (IAVELBERG, 2018, p. 77).

Para Oliveira e Penna (2019, p. 18), a versão final da BNCC “frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto essas tentaram fixar as particularidades

das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura, o documento final trouxe um texto mais evasivo”.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017, p. 194).

No entanto, Oliveira e Penna (2019) entendem que “a ideia de um documento de orientação curricular nacional pode ser útil para uma área que vem disputando seu lugar no currículo oficial da escola, uma vez que muitos professores se sentem inseguros para lidar com o grande desafio de construir sua prática curricular” (p. 21).

Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte [ou de música] – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir. Conforme depoimentos que nos têm chegado, mesmo professores com formação na área, responsáveis e dedicados, podem se sentir, ao iniciar o exercício profissional, inseguros sobre “o que dar para cada turma”, sendo impelidos a buscar apoio em livros didáticos para o planejamento de aulas (PENNA, 2001, p. 48; cf. tb. PENNA, 2015, p. 159).

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E O COMPONENTE CURRICULAR ARTE

Neste capítulo será apresentada uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordam a formação de professores de música na Educação Básica, seguida por uma discussão sobre o sentido da formação profissional na contemporaneidade. As discussões serão baseadas em autores do campo da Educação e da Educação Musical. Para a realização desta revisão, utilizou-se de ferramentas de busca, tais como: Google Acadêmico; revista *Abem*; *Vortex*; e *Opus*; caderno de pesquisa *Scielo*; Repositório Digital de Instituições de Ensino Superior; Portal da Capes; e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

#### 3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A PARTIR DAS LEIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

De acordo com Fonterrada (1991) o primeiro curso de formação de professores de música foi criado em São Paulo, no ano de 1960, pela Comissão Nacional de Música, vinculada ao Conselho Federal de Cultura e Secretária de Estado dos Negócios do Governo. Segundo essa autora, as experiências anteriores com o canto orfeônico contribuíram com a veiculação da música entre a população brasileira e com sua democratização e valorização cultural. O que contribuiu para a constituição da educação musical como disciplina curricular pelo Conselho Federal de Educação, através da lei de Diretrizes e Bases (LDB/61) e do Parecer nº 28/62, homologado pela Portaria Ministerial nº383/62. Sobre esse parecer, Pires (2003) analisa:

Na área de Música, identifica-se até o início da década de 60, o Curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e em nível superior, as três modalidades de cursos no País: Instrumento; Canto; Composição e Regência. Com a Resolução decorrente do Parecer nº383, de dezembro de 1962, fica prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Legalmente, pode-se dizer que, na década de 60, os cursos superiores de formação de professores de Educação Musical são criados com a mesma estrutura curricular do modelo 3 + 1: disciplinas do conteúdo específico de Música, justapostas às disciplinas pedagógicas estabelecidas pelo Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação – CFE (PIRES, 2003, p. 1-2).

Para a autora, no final da década de 60 o Conselho Federal de Educação recebeu como sugestão, após ampla consulta às escolas superiores de Música do País, a proposta de nome do Curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música (Parecer nº571/69/CFE).

No mesmo ano, o Parecer nº571/69/CFE dá origem à Resolução nº10, de 10/10/1969, que passa a regulamentar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Música. A partir de então, os cursos de formação de professores na área de Música passam a chamar-se Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos, e, no máximo, de seis anos, totalizando uma carga horária de 2.160 horas. Além da licenciatura, a Resolução prevê mais quatro cursos superiores de música: Instrumento; Canto; Composição e Regência; e Arte Lírica (PIRES, 2003, p. 2).

Amato (2006, p.152) analisa que a educação musical se manteve como disciplina curricular até o início da década de 70, quando, com a Lei 5.692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), alterando o currículo do curso de educação musical.

Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (SÃO PAULO, 1991 *apud* AMATO,2006 p.152).

Essas novas orientações abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística, com habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho, e bacharelado em música com habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição (AMATO 2006, p. 153). Ainda de acordo com a autora, na elaboração das Leis 5.540/68 (reforma do ensino superior), e 5.692/71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a “dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender a flexibilidade da mão de obra” (AMATO 2006, p. 153).

Pires (2003), comentando Oliveira (1997, p. 10), aponta que “uma lei só revoga a outra se explicitamente incluir esta revogação em seu texto, ou se a lei anterior ferir algum dispositivo da nova lei”. Ainda:

[...] como a Lei nº 5.692/71 não revoga nenhum aspecto da Resolução nº10/69, algumas instituições de ensino superior continuam oferecendo a Licenciatura em Música, e outras criam ou modificam os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música (PIRES, 2003, p. 2).

Em relação ao caráter polivalente da formação de professores no curso de Educação Artística, Penna (2013) observa:

Com vistas, especificamente, à compreensão da política educacional para o campo da arte na década de 1970, são pertinentes os diversos documentos do Conselho Federal da Educação (CFE). Os primeiros, datados de 1973, regulamentam a formação do professor de Educação Artística (EA) e, por consequência, sinalizam a abrangência do campo. Destaque-se, neste sentido, a Resolução nº 23 (de 23 de outubro de 1973), que indica que a formação do professor da área pode se dar através da “licenciatura de 1º grau, de curta duração”, que proporciona uma “habilitação geral em Educação Artística”, ou através da licenciatura plena, que combina, a essa habilitação geral, as “habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (BRASIL, 1982, p. 39 *apud* PENNA, 2013, p.55).

E analisa:

Embora não haja um dispositivo legal específico para o ensino de música, fica claro que a música integra potencialmente o campo da EA; ao mesmo tempo, está também presente uma orientação polivalente, na forma da habilitação geral que caracteriza a licenciatura curta e a primeira parte do currículo da licenciatura plena (PENNA, 2013, p. 56).

Para essa autora, há um dilema, pois, embora haja normas especializadas e licenciaturas específicas, a visão das escolas em relação ao componente curricular Arte é polivalente. O parecer 540/77, “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na Lei 5.692/71”, diz:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer [...] e com a qualidade de vida. [...] não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. [...] A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau (BRASIL, 1982, p. 11-12 *apud* PENNA, 2013, p. 56).

Contudo, apesar dos impasses que cercam a prática da educação artística e seus reflexos sobre a educação musical nas escolas, “sua implantação reflete, em certa medida, o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar”

(PENNA, 2013, p. 56). Ao analisar a implementação da Lei 9.394/96 que substituiu a nomenclatura Educação Artística pelo termo Arte, Penna (2004) também observa:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a (s) arte (s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2014, p. 23).

Queiroz e Marinho (2014, p. 84) mostram que “as novas perspectivas da legislação educacional brasileira para a caracterização da formação profissional, consolidada nos cursos de graduação, evidenciam a necessidade de projetos políticos pedagógicos autônomos e adequados ao perfil da carreira profissional almejada”.

O parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, enfatiza esse aspecto, afirmando que: [...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6).

### 3.2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

A formação de professores de música para atuação na Educação Básica é um tema pertinente e importante para a área de educação musical, uma vez que a música se constitui como conteúdo do componente curricular Arte, conforme determina a Lei 13.278/16. Porém, para que a música de fato se estabeleça na prática docente dos professores, é necessário pensar nas novas e urgentes demandas para a formação profissional, por meio da aproximação com a realidade do ensino de Artes/Música na escola. Atualmente as políticas públicas, tais como, o

PIBID<sup>26</sup>, Escola Integrada<sup>27</sup>, Residência Pedagógica<sup>28</sup> e Projetos de Extensão desempenham importante papel na formação dos professores da Educação Básica. Há na literatura acadêmica, no campo da Educação, uma linha de estudos<sup>29</sup> sobre a formação de professores que aborda a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica. Perspectiva que pode contribuir para se pensar a formação do professor de música na Educação Básica.

O conceito de *profissionalização docente*<sup>30</sup> considera que a “prática profissional dos professores, além de ser uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, é também lugar de formação e produção de saberes” (DINIZ-PEREIRA, 2015). Nesse sentido, a escola é concebida como um “*locus*” privilegiado para o “desenvolvimento profissional docente, sendo a participação dos professores, por si só, extremamente formativa” (PEREIRA, 2010).

O movimento pela profissionalização do trabalho docente teve início no ano de 1980, a partir das reformas dos cursos de formação de professores nos EUA, Canadá, Austrália e Inglaterra. Depois, em Países francófonos como Bélgica, França, Suíça e, por fim, na América latina, na década de 90 (TARDIF, 2000, p. 6). Um marco importante dessa temática foi o ano de 1983, com a publicação do livro “*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in*

---

<sup>26</sup> O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, e visa, principalmente, a valorização do magistério. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 23 abr. 2021.

<sup>27</sup> A Política de Educação Integral e Integrada, estabelecida pelo Decreto n.º 47.227 foi uma conquista a partir da visão e perspectiva de atendimento aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais, que: (...) visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (Artigo 1º, Decreto n.º 47.227). Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

<sup>28</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 abr. 2021.

<sup>29</sup> Ver (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 1989; ZEICHNER, 1992; GIROUX, 1990; CONTRERAS, 1997; PERRENOUD, 1996).

<sup>30</sup> De acordo com Marcelo (2009, p. 10), o conceito de profissionalização docente é um processo que pode ser individual ou coletivo, mas deve se contextualizar no local de trabalho do docente, a escola, e contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através de experiências de diferentes índoles, formais e informais.

*Action*” – Donald A. Schön, inspirado nas concepções filosóficas e pedagógicas contidas no livro *“How We Think”*, de John Dewey.

Dentre os fatores que contribuíram para a eclosão do movimento reformista da educação básica, é possível destacar a crise de confiança na formação dos professores nos EUA e as críticas ao paradigma da racionalidade técnica, que buscou romper com a visão aplicacionista na relação teoria e prática, partindo do pressuposto de que a ação do professor em sala de aula é uma realidade complexa, constituída de eventos inesperados e que exige tomadas de decisões rápidas. A epistemologia da prática profissional é o cerne do movimento de profissionalização que concebe o ensino como uma atividade profissional, apoiada em um sólido repertório de conhecimentos. Nessa perspectiva, compreende-se a prática do professor como importante meio de formação e produção de saberes, o que implica em promover maior articulação entre as instituições universitárias de formação e as escolas de educação básica, como mostra Diniz-Pereira (2011, p. 203).

De acordo com Lüdke e Cruz (2005, p. 105):

Nos cursos de licenciatura, a marcante separação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as voltadas para a preparação chamada pedagógica. Também a distância entre a formação de cunho teórico e a de cunho prático, concentrada em estágios e práticas de ensino de duração muito reduzida e, de modo geral, situados em fase posterior e com *status* inferior ao da formação teórica.

Lüdke e Cruz (2005) analisam que a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica é apontada por diversos autores, e mesmo pela legislação, como fundamental para o preparo e o trabalho do professor. Por isso, deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. As autoras sinalizam que “os cursos de formação de futuros professores nas universidades não podem se concentrar predominantemente no exercício de uma reflexão de caráter pessoal sobre a própria prática do estudante, futuro professor, em um esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática” (p. 83).

[...] temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, esses professores, que foram formados pela universidade, deveriam ter recebido ali sua devida iniciação à pesquisa, para poderem se desenvolver plenamente como profissionais autônomos, na melhor acepção do termo “profissional”, por mais discutível que reconheçamos que ele seja (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.105).

Para Duarte (2003, p. 620),

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de carácter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria”.

Ao discutir o conceito de formação, Garcia (1999, p. 21-22) analisa:

A formação como realidade conceitual não se identifica e não se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. O conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face outras concepções eminentemente técnicas. O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. É o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

E ressalta:

A formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística...) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, nem sempre se assume como característica da docência. E por último a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional (FERRY, 1991 *apud* GARCIA, 1999, p. 22-23).

Nóvoa (2019) aponta que vários pensadores do século XX defenderam que as universidades deviam ser divididas em duas categorias: universidades de educação generalista, humanista e científica, de cultivo do *otium* (ócio, no seu sentido filosófico), e universidades voltadas para a formação de profissionais (medicina, engenharia, advocacia, ensino, etc.), destinadas a preparar para o *negotium* (o não ócio).

Esta divisão é totalmente inadequada, na medida em que as profissões têm um forte componente de conhecimento, também académico, e, nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica. Mas ajuda a declarar o carácter profissional da formação de professores. A afirmação parece simples. E, no entanto, é esta a novidade que queremos trazer neste texto, pois dela decorre uma nova matriz para pensar a formação de professores. Em vez

de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019, p.6).

Segundo o autor, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p.6).

A mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. [...]os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019, p.7).

Ainda para o autor, é necessário que os cursos de formação de professores compreendam a importância da interação entre os espaços - profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre os três vértices, nesse triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (NÓVOA, 2019, p. 7).

**Figura 1: Triângulo da Formação**



Fonte: Nóvoa (2019, p.7).

Nesse sentido, Nóvoa ainda mostra que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de

inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (NÓVOA, 2019, p.7).

E analisa:

Para escapar a essa oposição inútil e improdutivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p. 7).

No trabalho intitulado “*Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*”, Nóvoa (2017) analisa o modo como o *habitus*<sup>31</sup> pode conduzir à análise das posições, disposições e tomadas de posição. Por essa via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar em um campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição na relação consigo mesmo e com os outros (BOURDIEU, 1991, *apud* NÓVOA, 2017, p. 1119). Considera, então, que essa deslocação parece ser interessante para pensar os professores e sua formação, e analisa que sua proposta foi construída em torno do termo *posição*<sup>32</sup>, que contém grandes potencialidades para compreender o processo de como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. Desse modo, o autor evita, assim, uma reflexão influenciada por um conjunto de “qualidades essenciais”, deslocando o foco para um espaço de posições e de tomada de posições (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

Para o autor, escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social, conforme descrito abaixo:

---

<sup>31</sup> “[...] o *habitus* engendra práticas ajustadas a uma determinada ordem, isto é, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, corretas e adequadas, sem serem o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito” (BOURDIEU, 2003, p. 207-208).

<sup>32</sup> “A *posição* é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. A mobilidade social tem, sobretudo, uma dimensão pessoal, mas prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Partindo desses princípios, Nóvoa apresenta a sua proposta de formação de professores enquanto formação profissional universitária, valendo-se de cinco apontamentos construídos a partir do termo posição. O primeiro é a *disposição pessoal*, ou seja, como aprender a ser professor.

É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores. [...]. Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p.1121).

O segundo é a *interposição profissional*, ou como aprender a se sentir professor. Segundo Nóvoa (2017), “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122).

Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Já o terceiro apontamento diz respeito à *composição pedagógica*, ao aprender a agir como professor. “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar à sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com outros e valoriza o conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p.1125).

Este é o ponto decisivo da minha reflexão: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? Na verdade, se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, a formação de professores acaba por se fechar numa

dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico (NÓVOA, 2017, p.1125).

Ou seja:

Aprender a agir como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1128).

O quarto apontamento aborda a *recomposição investigativa*, o aprender a conhecer como professor. Nóvoa (2017, p.1128) “considera que a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo”. Segundo o autor:

Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 1128).

E acrescenta:

Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p.1129).

Por fim, a *exposição pública*, que questiona o aprender a intervir como professor. De acordo com o autor, vivemos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação, com o surgimento de iniciativas e experiências que abrem novas possibilidades educativas, “a difusão do digital vai facilitar mudanças dentro das escolas, mas também a existência de tempos e a mobilização de dinâmicas sociais fora dos muros da escola” (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Ainda segundo o referido autor:

[...] nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 132 *apud* NÓVOA, 2017, p. 1130).

Contudo, Nóvoa (2017) considera que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

[...] não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p.1131).

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Ao analisar os conhecimentos profissionais de discentes do curso de música, licenciatura, desenvolvidos no PIBID, Pires (2015) aponta que a formação do professor se constrói mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. “Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre *o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz* na prática pedagógica em sala de aula” (PIRES, 2015, p.38). Para essa autora, a aprendizagem docente relaciona-se à construção da profissionalidade docente:

[...] em acordo com Nuñez e Ramalho (2008), entendo a profissionalidade como uma dimensão interna da profissionalização, como o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos próprios da docência e constrói as competências profissionais. A dimensão externa reserva-se à ideia do profissionalismo, que se relaciona com a obtenção de um *status* profissional e de um reconhecimento social da profissão. Portanto, as pesquisas sobre os conhecimentos profissionais e sua relação com a formação docente tocam no cerne da discussão sobre a profissionalidade docente (PIRES, 2015, p. 33).

A autora aponta que as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música e do PIBID, analisadas do ponto de vista de sua relação com a profissionalidade docente, sinalizam que:

[...] os cursos de licenciatura em música, participantes desta pesquisa delineiam diferentes perfis profissionais para atuação profissional no mesmo

espaço profissional ou, ainda, em espaços diversos. As análises apontaram que, à medida que se ampliam os espaços de atuação profissional, mais fragilizada se torna a profissionalidade docente, uma vez que esta expansão não se dá conectada ao mundo do trabalho, como se observa na distribuição dos conhecimentos curriculares (PIRES, 2015, p. 294).

Em sua concepção, é necessário que os espaços de atuação profissional sejam conectados ao mundo do trabalho e alinhados a partir de estratégias de formação de conhecimentos teórico-práticos, úteis à prática profissional. “A discussão em torno do perfil profissional do professor de música é fundamental ao fortalecimento da profissionalidade e da identidade docente” (PIRES, 2015, p. 294). A autora analisa, ainda, que a proposta de formação de professores de música da maioria dos cursos investigados em sua pesquisa, “coloca ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental”. Segundo ela, “essa forma de distribuição do conhecimento revela não só a presença das dicotomias músico/professor e música/educação, como também a afirmação da identidade do músico em detrimento do professor” (PIRES, 2015, p. 294).

A racionalidade que hierarquiza é a mesma que torna frágil a identidade e a profissionalidade do professor de música. E nesse dilema da distribuição do conhecimento curricular, está implícita a concepção de que para ser professor de música tem que ser músico instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém (PIRES, 2015, p.294-295).

Bellochio (2013, p. 76) considera que “pensar a formação de professores para a escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola, dentre outras possibilidades de atuação profissional”. Segundo a autora, a escola é “um espaço instituído com regras e formas de trabalho que lhe são próprias e é para este espaço de Educação básica, em grande parte dos cursos que habilitam à docência, que a formação de professores tem olhado e pensado” (p. 77). Sendo assim, é importante que os cursos de formação de professores pensem em estratégias que possibilitem o contato com a atividade da docência na formação inicial dos alunos.

[...] o contato com a atividade de docência é fundamental para o aluno em formação inicial. A antecipação, com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade. O aluno em formação inicial, na universidade, deve estar em contato estreito com a realidade escolar, buscando uma aproximação entre as teorias e as práticas educacionais, superando visões de “formação como receituário” ou de “práticas educativas como ativismos” (BELLOCHIO, 2014, p.46).

De acordo com Bellochio e Figueiredo (2017, p. 40):

Os professores precisam de formação musical e pedagógico-musical que lhes possibilitem pensar e fazer música. Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido.

Quanto a abordagem da música em contexto escolar, Bellochio e Figueiredo (2017, p. 39-40) consideram que:

Ensinar música na escola envolve a experiência musical de forma direta, ouvindo, apreciando, cantando, tocando, compondo, improvisando, dentre outras. Falar sobre música com os alunos é uma atividade que também envolve conhecimentos musicais, mas não os coloca em contato direto com a linguagem musical. Ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor. É importante, também, pensarmos que ensinar música na escola é uma prática que não acontece de modo isolado dos demais conhecimentos escolares. Mas cuidemos: atividades conjuntas não significam que uma ou outra área é mais relevante, significa que todas as áreas podem se articular, sem menosprezar um ou outro conhecimento (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2017, p. 39-40).

Nesse sentido, ao investigar as representações sociais acerca do ensino de música na educação básica dos alunos do curso de música licenciatura, Del Ben (2013) aponta que para os licenciandos,

A escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizá-los para lidar com as especificidades do trabalho escolar”. Centrar a escola na aprendizagem de saberes<sup>33</sup> pode contribuir para que a educação básica possa de fato ser ocupada por esses profissionais, e assim, constituir-se como um lugar para ensinar música” (DEL BEN, 2013, p.51).

Del Ben (2014, p. 29) aponta, a partir dos estudos de Bellochio (2013), três aspectos para se pensar a formação de professores em contexto escolar:

O primeiro refere-se à necessidade de relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional [...]. O segundo aspecto ressalta a necessidade de os formadores de professores, atuantes nas instituições de ensino superior,

---

<sup>33</sup> Ver NÓVOA, A. A escola e a cidadania – apontamentos incómodos. [2011].

conceberem “o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado”. Isso se relaciona à superação do modelo da racionalidade técnica, que, de modo resumido, concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem “aplicados” pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação. Hoje, o desafio para nós, formadores de professores, é aprendermos a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes. O terceiro aspecto que gostaria de ressaltar refere-se à importante tarefa de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música (DEL BEN, 2014, p.29-30).

Segundo essa autora,

Nos últimos anos, têm sido crescentes as aproximações e diálogos que pesquisadores da área de educação musical vêm estabelecendo com outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e a história.[...]Por outro lado, embora essas áreas têm possibilitado novos modos de compreender as práticas educativo-musicais, parece haver certa preocupação de que, ao ampliar suas fronteiras, a educação musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades. Para que as investigações acerca das práticas educativo-musicais possam manter um diálogo entre si e contribuir para a delimitação das particularidades da educação musical como área de conhecimento, é preciso chegar a um acordo acerca do objeto de estudo comum a todas elas (DEL BEN, 2014, p. 30).

De acordo com Kraemer (2000) “ [...] a prática musico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares”. O autor fala sobre a complexidade do conhecimento pedagógico-musical, que necessita do diálogo com outras disciplinas para ser compreendido, “ principalmente das chamadas ciências humanas” (p.49).

Kraemer (2000), afirma:

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática musico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER 2000, p. 51).

Penna (2014c) mostra que os cursos tradicionais de licenciatura, criados a partir da década de 30, eram baseados na racionalidade técnica. De modo que os currículos eram estruturados sobre um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, a fim de fornecer as bases para a ação do futuro professor, esse, visto como técnico especialista. Segundo a autora, nesse modelo “acreditava-se que os diversos conhecimentos que cada disciplina propicia, encontrarão ‘naturalmente’ a sua articulação na prática pedagógica do

futuro professor, mas não há propostas concretas que promovam essa articulação” (p. 31). Por sua vez, a formação do professor reflexivo<sup>34</sup> requer um outro modelo de formação baseado na racionalidade prática. Segundo Penna (2014c):

[...] a prática é o eixo da formação do professor, de modo que as disciplinas pedagógicas e científicas são propostas no currículo de modo concomitante e articulado. O contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas (idem).

A autora ainda sinaliza que:

[...] embora em nossos projetos e propostas pretendamos formar professores reflexivos, contraditoriamente, nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos, já que poucas vezes há uma atuação conjunta do corpo docente que viabilize uma eficaz articulação entre as diversas disciplinas, especialmente entre suas dimensões teóricas e práticas, de modo a garantir uma formação do futuro professor de música compartilhada coletivamente. E nossa própria prática, como professores de licenciaturas, deveria ser pautada pela reflexão crítica (PENNA, 2014c, p. 32).

Uma das dificuldades enfrentadas na formação de professores de música, apontadas por Penna (2014c), diz respeito à “falta de formação pedagógica e de experiência na Educação Básica de muitos músicos que atuam como docentes nos cursos de licenciatura”. Segundo a autora, esse quadro “torna ainda mais árdua a construção de um projeto coletivamente assumido e de uma efetiva articulação entre a ação dos diversos professores e suas disciplinas” (PENNA, 2014c, p. 32). Sobre a inclusão da música no contexto escolar, a autora analisa que, “diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, do que atos legais de alcance nacional”. Sinaliza também que “a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” (PENNA, 2014b, p. 63).

Oliveira (2018) analisou o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa/PB, com o objetivo de compreender como os professores de música que atuam no ensino fundamental elaboraram seus currículos para a área. De acordo com a

---

<sup>34</sup> Ver SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

autora, a pesquisa partiu da hipótese de que há certa ambiguidade e imprecisão em torno da música e da arte no currículo escolar brasileiro, tanto nos documentos de orientação nacionais quanto na Lei de diretrizes e Bases 9.394/96. Sendo assim, os resultados sinalizados na apresentação de seu trabalho indicam que:

[...] o processo de criação curricular é marcado por algumas influências que se revelam na tessitura cotidiana, como a relação com a gestão escolar e as redes de poder existentes na escola, a formação do professor e as aproximações (ou distanciamentos) com o mundo da universidade. Apesar de aspectos de congruências e de conformidades, os dados mostraram também que os professores encontravam suas próprias formas de subverter as redes de poderes que encontram através de táticas, criando seu currículo de acordo (e desacordo) com o cotidiano na qual se encontravam (OLIVEIRA, 2018).

A autora observa ainda que:

[...] a criação curricular é um processo inventivo voltado para/nascido do cotidiano, que trança elementos de distintas dimensões do currículo na busca de fixação de sentidos sobre os próprios textos criados. E que reconhecer o papel do professor de música nesse processo de criação é essencial para que possamos ocupar, como área, os espaços no currículo escolar com práticas educativo-musicais na formação dos alunos (OLIVEIRA, 2018).

Já Senna (2016) investigou a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte, nas escolas da rede pública de educação básica do Distrito Federal/DF, com o objetivo de investigar como os professores com formação em nível superior na área de música, e aprovados em concurso público, têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte. O estudo foi realizado com dois professores que atuaram em sala de aula no ano letivo de 2015. A autora aponta na apresentação de seu trabalho que:

A organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte ocorreu por meio de um eixo geral de conhecimentos, ou seja, uma seleção de conteúdos aplicados a todas as turmas, como por exemplo os conceitos básicos sobre o som e suas propriedades; instrumentos musicais e materiais sonoros de maneira mais ampla; a estruturação musical; gêneros e estilos musicais com diferentes repertórios como popular, erudito, folclórico e regional. As justificativas dos docentes quanto à seleção e distribuição dos conteúdos nos planos de ensino centraram na necessidade de suprir (nos alunos) aquilo que interpretaram ser uma defasagem de conhecimentos sobre a música e suas dimensões. Observado isso, a necessidade de congruir os eixos estruturantes do currículo da SEDF com os dias letivos temáticos do calendário escolar configuraram a principal demanda que influenciou na organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte (SENNA, 2016).

Daenecke (2017) discute, em seu trabalho, a formação inicial de professores de música com o objetivo de investigar como os licenciandos percebem a formação musical no curso de licenciatura, em sua articulação com a função de ensinar. Segundo a autora, os resultados evidenciam distintas percepções entre os participantes, que são decorrentes da etapa do curso em que estavam matriculados e também de suas trajetórias e perspectivas futuras. Mostra que a maioria reconhece a licenciatura em música como um curso de formação de professores, que se organiza a partir de eixos distintos – música, educação e educação musical – embora nem sempre articulados. Além disso, considera que a formação musical é condição necessária, mas não suficiente para se ensinar música. Segundo a autora:

É preciso articular outros saberes advindos da formação pedagógica e pedagógica musical. Que apenas faz sentido quando os licenciandos vivenciam práticas de ensino e quando iniciam suas atividades de estágio. Os resultados revelam ainda a identificação da maioria dos licenciandos com a profissão docente, apesar de alguns apontarem que docência de música não é suficientemente valorizada (DAENECKE, 2017).

Silva (2017) analisou o processo de iniciação à docência do professor de música na educação básica em escolas públicas na cidade de Goiânia-GO, com o objetivo de conhecer os principais desafios e dificuldades desses professores em início de carreira. Os resultados contidos na apresentação de seu trabalho indicam que o processo de iniciação à docência dos professores de música configura-se como um período desafiador, algumas vezes tenso e até traumático, mas também propício a intensas aprendizagens (SILVA, 2017). Segundo ele, existem diversos fatores que motivam ou desmotivam os professores no início e na continuidade da carreira. A análise dos dados possibilitou conhecer os desafios e dilemas enfrentados pelo professor de música em início da carreira e perceber os diversos fatores que influem na forma como ele se insere e reage no ambiente escolar nesse período. Segundo Silva (2017):

Os desafios enfrentados pelos professores apresentam aspectos comuns, como por exemplo: dificuldades com a indisciplina, com a escolha dos conteúdos de ensino, com a falta de materiais didáticos e instrumentos musicais, com a pouca valorização da música enquanto disciplina, entre outros. Entre os fatores que influenciam na maneira de encarar os desafios iniciais da docência com maior ou menor grau de dificuldade, incluem-se: a diversidade de perfis, os fatores ambientais, contextuais, formativos, pessoais e subjetivos de cada professor (SILVA, 2017).

O autor observa ainda que:

Os professores apontam vários aspectos positivos relativos ao tema – início da docência - no entanto, suas falas deixam transparecer também que há carências na forma de acolhimento do professor iniciante, que a formação continuada do professor de música é insatisfatória para lhe possibilitar constituir sua profissionalidade de forma plena, que é preciso haver aproximação entre as proposições teóricas das disciplinas universitárias com o contexto da escola pública e ampliação da prática docente no estágio, possibilitando ao futuro profissional a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática docente. Ademais, percebe-se a necessidade de uma união de esforços entre – professores, universidade e redes de ensino - para que se possibilite a construção de um processo de iniciação docente cada vez mais qualificado (SILVA, 2017).

O conceito de profissionalidade docente, abordado neste capítulo, pode contribuir com os cursos de formação de professores de música, uma vez que, por meio desse conceito, discute-se a formação profissional sob uma perspectiva que concebe a prática docente e a escola como lugar de formação e produção de saberes, sendo a atuação profissional, por si só, extremamente formativa. Desse modo, compreende-se o trabalho em sala de aula como importante meio de desenvolvimento e aquisição dos saberes sensíveis da experiência, aspectos indispensáveis à formação profissional.

Pois, é no trabalho em sala de aula que os professores constroem os caminhos que levam à consolidação do ensino de música na Educação Básica. A potência da aula de música está nas mãos do professor e é através dos saberes sensíveis da experiência que os professores poderão articular os outros conhecimentos relacionados à atuação profissional. Marcelo Garcia (1999, p. 144) considera o conhecimento profissional docente como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a experiência”.

Não obstante, é importante e necessário que haja um fortalecimento dos vínculos entre os professores dos cursos de Música licenciatura e os professores de música que atuam com o componente curricular Arte na Educação Básica, no sentido de subsidiar a formação profissional dos licenciandos e fortalecer o ensino de música nesse contexto. Para isso, é importante que os cursos de formação de professores pensem em estratégias de ensino que possam promover uma maior articulação das disciplinas curriculares com o ambiente da sala de aula da Educação Básica, e que esses ambientes de ensino estejam aptos a oferecer as condições necessárias para que os professores exerçam a prática docente, contribuindo, assim, com sua formação profissional.

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de um estudo de enfoque qualitativo, onde o pesquisador vai a campo buscando “captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21), optou-se pela entrevista semiestruturada como principal ferramenta de coleta de dados e a pesquisa documental. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Duarte (2004, p. 215), “as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. E, ainda:

[...] se forem bem realizadas elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Com o intuito de localizar os professores de música que estavam atuando na educação básica em Minas Gerais, foi feito contato com a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que informou que não estava autorizada a fornecer dados de seus servidores. Optou-se, então, por contatá-los por meio do processo de designação (presencial), que havia ocorrido entre janeiro e fevereiro de 2019, resultando em um total de onze professores de música. Foi enviado e-mail a esses 11 professores, sendo que apenas dois responderam. Desses dois, apenas um se encaixou nos critérios da amostragem da pesquisa, isto é, ser formado em música e atuar no ensino fundamental. O segundo professor atuava na modalidade EJA, em contexto prisional. O

contato com os outros professores de música ocorreu por meio de indicação de colegas da área de Música.

Dos nove professores contatados, apenas três estavam atuando no ensino fundamental (anos finais), critério estipulado inicialmente para a construção da amostra<sup>35</sup> da pesquisa. Priorizou-se o trabalho com professores que atuam na etapa do ensino fundamental (anos finais), em conformidade com o artigo 62, do título VI, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – que pressupõe a atuação do professor especialista para essa etapa da Educação Básica. Considerou-se que o número de quatro participantes seria mais adequado para contrapor as experiências dos professores de música com a BNCC Arte, e, portanto, optou-se por incorporar um professor do ensino fundamental (anos iniciais) em nossa amostragem<sup>36</sup>. O roteiro de entrevista foi estruturado a partir dos seguintes temas: *conhecimentos do professor de música sobre a Base Nacional Comum Curricular Arte; atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte; aspectos relacionados à sua formação e atuação profissional.*

Foi enviado aos professores participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (de acordo com as orientações da Resolução CNS 466/2012) e o roteiro da entrevista a ser realizada, para que, eventualmente, pensassem sobre as questões e as aprovassem. As entrevistas foram realizadas via Skype, entre os dias 04 de agosto e 26 de setembro de 2020, e tiveram duração de aproximadamente 50 minutos. Foi definida a modalidade remota em função das medidas de segurança recomendadas pelo Conselho Nacional de Saúde com vistas a combater o novo coronavírus.

## 4.2 CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

### 4.2.1 Professora 1

A professora 1 é do gênero feminino, tem 41 anos, é mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pós-graduada em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e graduada em Música/Licenciatura com

---

<sup>35</sup> A escolha dos participantes teve como critério a formação dos professores que deveriam ser licenciados em música e que atuassem na educação básica.

<sup>36</sup> Os entrevistados serão identificados por gênero e números.

habilitação em canto erudito-pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) no ano de 2010. Começou sua atuação na Educação Básica entre os anos de 2002 e 2003, como professora no projeto *música na escola*<sup>37</sup>. Relatou que com o certificado de conclusão do curso técnico em música do conservatório de Juiz de Fora, pôde participar da designação de professores para esse projeto. Atualmente, é professora efetiva no colégio de aplicação João XXIII na cidade de Juiz de Fora MG, onde leciona para turmas do primeiro, sétimo e nono ano do ensino fundamental I e II, e também ensino médio. A entrevistada afirmou conhecer a Base Nacional Comum Curricular Arte, e que pôde estudá-la mais a fundo no período em que estava fazendo o mestrado.

*Teve um momento que eu estudei, mais a fundo, quando eu estava fazendo o mestrado, eu até fiz uma análise sobre os debates que ocorreram, a ABEM fez um debate bem interessante sobre as proposições para a base. E eu fiquei questionando como que nós vamos conseguir uma mudança no ensino, se às vezes a gente, os próprios professores/educadores, não sabemos o que queremos com o ensino de música nas escolas né. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Ao avaliar a BNCC, a professora aponta que ocorreram algumas mudanças na forma de se pensar o ensino de Arte na Educação Básica, como a ampliação das dimensões do conhecimento que já vinham sendo abordadas nos PCN, e a criação de uma nova linguagem artística denominada “Artes Integradas”. A base propõe a inserção do componente curricular Arte na área de Linguagens, o que, para a professora entrevistada, representa um aspecto problemático e que precisa ser discutido.

*Eu acredito que a proposta da base é uma proposta boa e interessante, tirando uma questão que nos incomodou bastante, que foi o fato de colocar o ensino de Arte na área de linguagem, isso aí foi um pouco difícil né de digerir, porque o movimento todo que nós estamos fazendo ao longo do tempo, da arte de uma forma geral, porque é uma área que sempre está em mudança. Várias leis fizeram mudanças significativas né. Muda-se na Lei, mas acaba na prática não mudando. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Analisa também o fato de a música não ser uma disciplina, o que acaba resultando em uma certa desvalorização do seu ensino na Educação Básica.

*[...] então, o movimento que nós professores de música estávamos fazendo, era de tornar a música uma disciplina, ter esse status de disciplina. Então, isso traz uma certa insegurança, eu acho que atrapalha um pouco, porque*

---

<sup>37</sup> Projeto de ensino de música nas escolas de Educação Básica realizado pelo conservatório de música da cidade de Juiz de Fora MG em parceria com o Governo do Estado de Minas Gerais.

*tudo que não tem esse status de disciplina, infelizmente na nossa educação é assim, acaba não tendo a devida importância. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Relata ter tido a oportunidade de discutir a BNCC em seu ambiente de trabalho, no ano em que o documento foi aprovado, porém, a discussão poderia ter sido mais aprofundada.

*Tivemos algumas reuniões e alguns debates sobre as mudanças, as questões desses agrupamentos de conhecimentos, de estarmos ali dentro do grupo de linguagem. Uma preocupação muito grande de como seria isso, se isso afetaria até a atuação do professor. Chegamos a pensar que qualquer professor poderia lecionar, porque sempre fica essa dúvida né. Quem pode ministrar Arte? Que professor é esse que pode ministrar a Arte? Então essas dúvidas surgiram e foram debatidas um pouco. E também sendo uma área com conteúdo muito amplo, as escolas tiveram os seguintes questionamentos: mas o professor então que vir, vai lecionar todos os conteúdos? O professor vai atuar dentro da sua área de formação, ou ele vai ter que cumprir tudo que está ali na Base? Ele vai lecionar nas áreas em que ele não foi formado. Qual formação que o professor precisa ter para ministrar Arte? Será que cada escola vai ter condições de ter um professor que atua em cada linguagem? (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Sobre as expectativas de sua escola e do corpo docente em relação à implementação da BNCC, aponta que o colégio de Aplicação tem ótimas expectativas, até mesmo por ser uma escola diferenciada, com boa infraestrutura.

*O Colégio de Aplicação tem ótimas expectativas, porque a nossa realidade é bem diferente da realidade de muitos colégios, mas ao mesmo tempo que temos grandes expectativas e mais facilidade de implementar esse programa, a gente age na questão de pesquisa também, de ver como as outras redes vão receber e vão realizar a implementação desse documento. [...] então é mais fácil de dar aula, temos muito mais material para trabalhar com os meninos, temos salas específicas, os meninos vão para uma sala de música, para uma sala de artes visuais com todo material que não é o que eu tinha na rede municipal. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Ao comparar o ambiente de trabalho do Colégio de Aplicação com uma escola da rede estadual, na qual havia trabalhado em 2019, a professora mostra que:

*Na rede estadual que eu estava no ano passado, (eu tenho que falar porque essa é uma realidade muito próxima), a minha expectativa naquele momento era de apreensão, apreensão mesmo de tentar fazer o melhor mais dentro daquela limitação que a gente sabe que tem. Porque dar aula de arte na rede estadual são 35 a 45 alunos dentro de uma sala sem recursos né, que é diferente da realidade que eu tenho ali no Colégio de Aplicação. [...] porque a gente tem um momento maior de estudo, a gente tem possibilidade de fazer as ações integradas de tentar fazer um pouco mais de proposta da base, mais autonomia né, para o aluno escolher o conteúdo, para o aluno auxiliar nesse*

*processo de conhecimento dele, então é mais fácil nesse espaço que eu estou agora. Então as nossas expectativas são boas quanto a isso, mas ainda assim temos essa preocupação do componente, de tornarmos componente e perdermos essa importância que a área tem. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Com relação a sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a entrevistada afirmou já ter participado em outras escolas e que, no momento atual, está participando da elaboração do Projeto no Colégio de Aplicação, que:

*[...] pensa bastante nos documentos que regulam a educação, em garantir a todos os alunos o ensino de qualidade, respeitando as pluralidades, as diversidades e as diferenças. E que o documento foi trabalhado por uma comissão e levado para a congregação de professores do Colégio. Nós já tínhamos feito quatro reuniões debatendo esse documento e por causa da pandemia nós paramos. (Professora 1, entrevista 06/08/2020).*

Ao avaliar a disciplina de Arte/Música no currículo da escola, aponta que no Colégio de Aplicação a música tem o seu espaço no currículo, porém, há uma ausência de professores desse conteúdo para atuar em todos os anos do ensino fundamental.

*[...] no Colégio de Aplicação o ensino de Arte/Música é bem próximo do ideal, não é ideal ainda porque nós não temos professores de música para atuar em todos os anos. O ensino de música no Colégio acontece só do primeiro ao quinto ano; e depois, nós temos no sétimo e nono ano; já o sexto e oitavo ano não têm aula de música. Então, existem esses cortes, já as artes visuais, eles têm em todos os momentos. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Com relação à inserção do componente curricular Arte na área de linguagens, a professora aponta que os professores de Arte/Música não podem ser alheios ao processo de implementação da BNCC. É preciso que sejam protagonistas e lutem pela valorização dessa área de conhecimento no currículo das escolas. Desse modo, a Arte não correrá o risco de se tornar apenas “uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de língua portuguesa ou literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios”, como sinalizou Peres (2017).

*No Colégio de Aplicação, nós, professores de Arte, temos lutado para manter a importância da área de Arte como parte essencial na formação dos alunos. Então, eu acredito que nós não vamos permitir que isso aconteça, de ficarmos alheios ao processo, ou, ficarmos ali apenas para auxiliar. Na tentativa de colocar a Arte como acessório, como entretenimento. [...] é uma área com conhecimentos específicos que nós temos lutado ao longo dos tempos para mantê-la viva na formação dos alunos. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

No que diz respeito às áreas de conhecimento do componente curricular Arte serem tratadas como “unidades temáticas” na BNCC, a professora considera que essa perspectiva limita e reduz o potencial das linguagens artísticas na formação dos alunos, e analisa:

*Eu acho que pode ficar reduzido, porque o professor pode não ter formação, pode ser que a escola tenha um professor que não tenha formação para atuar nessas áreas, como acontecia nos anos 70. [...] então essa questão de ser tratada como uma unidade temática é problemática. (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).*

Dessa primeira categoria de análise, os dados revelaram que a professora 1 teve contato com a Base Nacional Comum Curricular através das reuniões escolares e do curso de mestrado, onde pôde acompanhar e analisar os debates que ocorreram na época, como por exemplo aqueles realizados pela ABEM. Relatou que trabalha exclusivamente com o conteúdo de música e que, embora esse conteúdo tenha seu espaço no currículo da escola, seu ensino não apresenta uma continuidade devido à ausência de professores com formação específica e à rotatividade do conteúdo nos segmentos escolares, pois as aulas de música acontecem do 1º ao 5º ano e nos 7º e 9º ano, ficando o 6º e 8º ano sem aula de música, enquanto as artes visuais estão presentes em todos os anos do ensino fundamental. Penna (2014b, p. 63) considera que a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais.

Ao analisar as possibilidades de mudança no ensino de Arte/Música, a partir das proposições da BNCC, a professora 1 revelou que é problemático pensar em mudanças porque muitos professores às vezes não sabem o que querem com o ensino de música nas escolas. O que sinaliza para a necessidade de se repensar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores de música e o papel desse profissional no contexto escolar, tendo em vista que o curso de música licenciatura visa a formação de professores de música para atuar no contexto escolar da Educação Básica. Conforme análise de Del Ben (2013, p. 51), “é preciso instrumentalizar os alunos dos cursos de licenciatura em música para lidar com as especificidades do trabalho escolar, além de centrar a escola na aprendizagem de saberes, para que a educação básica possa de fato ser ocupada por esses profissionais e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar música”.

É importante ressaltar novamente os três aspectos da formação de professores de música no contexto da Educação Básica, apontados por Del Ben (2014, p.29-30), com base nos estudos de Bellochio (2013), quais sejam: conectar a formação do professor à sua atuação profissional; superar os desafios relacionados à incorporação dos saberes da experiência no decurso da

formação acadêmica-profissional dos licenciandos, reconhecendo a prática como local de produção e crítica dos saberes; e, por fim, delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música.

Os dados revelaram também que a professora 1 se sentiu bastante incomodada com a inserção da disciplina Arte na área de linguagens. O que, segundo ela, gerou uma preocupação muito grande em relação a atuação profissional do professor de Arte, pois, “*quem poderá ministrar Arte? Que professor é esse? Será que esse professor vai lecionar apenas na sua área de formação, ou ele vai ter que lecionar todos os conteúdos? Qual formação que esse professor precisará ter para lecionar Arte?*” (Professora 1, entrevista, 06/08/2020).

Conforme analisado por Oliveira e Penna (2019, p.18), a versão final da BNCC “frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto essas tentaram fixar as particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura”, o documento final trouxe um texto mais evasivo ao considerar que as experiências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada. Propuseram, portanto, que o componente curricular Arte deva “considerar o diálogo entre as suas diferentes linguagens artísticas, o diálogo com a literatura e possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, como as artes circenses, o cinema e a performance” (BRASIL, 2017, p. 194).

Percebe-se que a perspectiva de aprendizagem em Arte, apresentada nesse excerto da BNCC, é vaga e não específica se as escolas precisaram ter professores específicos para cada linguagem. O que nos leva a inferir que o ensino de Arte, mais especificamente na Educação Básica Pública, poderá manter a polivalência na prática docente dos professores de Arte.

Como observa Iavelberg (2018),

Está prevista a formação docente para o uso do novo documento, contudo, a BNCC de Arte é aberta e sem definição dos conteúdos e procedimentos didáticos no que se refere à parte comum exigida nas escolas, o que pode resultar na reprodução dos paradigmas equivocados que, sabidamente, marcam nossos contextos educativos no componente Arte: a *livre-expressão* e a *educação tradicional* (IAVELBERG, 2018, p.81)

#### 4.2.2 Professor 2

O professor 2 é do gênero masculino, tem 38 anos e concluiu sua graduação em Música/Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2014. Começou a atuar na Educação Básica no ano de 2015. Possui experiência como professor de

música no projeto *escola integrada*, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio. Atualmente, é professor designado<sup>38</sup> de Arte na Escola Estadual Donato Werneck de Freitas, na cidade de Belo Horizonte MG, onde possui um cargo completo com 16 aulas semanais, distribuídas entre sexto, sétimo e nono ano, do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Atua também na Escola Municipal São Judas Tadeu, localizada na cidade de Ribeirão das Neves MG, onde leciona para sexto, sétimo, oitavo e nono ano, do ensino fundamental (anos finais), e ensino médio, totalizando 13 aulas por semana.

Relata ter tomado conhecimento da BNCC Arte através das reuniões pedagógicas das escolas de onde ele tem atuado. Além disso, desde aqueles encontros, não havia mais consultado o documento, até receber o convite para participar da entrevista. Em sua avaliação, a BNCC Arte, além de contemplar as diferentes linguagens artísticas, pode servir como uma espécie de parâmetro que auxilia o trabalho dos professores. Ele aponta que nas reuniões pedagógicas foram discutidos alguns aspectos relacionados à Base e à formação dos estudantes, como por exemplo: a questão do protagonismo dos alunos frente ao processo de aprendizagem; os desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao desenvolvimento e à formação do pensamento crítico dos alunos; e sobre as estratégias de ensino que poderiam otimizar e valorizar a educação nas escolas da rede pública.

*[...] a educação não é valorizada para uma parte da população. O que eu quero dizer com isso é que, às vezes a gente pede ao aluno para fazer uma reflexão a partir de um texto, e ele não consegue, porque não consegue interpretar a informação, porque não teve uma boa preparação. Eu sinto que a educação não é prioridade do Estado. (Professor 2, entrevista, 19/08/2020)*

Sobre as expectativas das escolas onde atua e do corpo docente em relação à implementação da BNCC, o professor mostra que há uma expectativa da escola de que o documento possa contribuir com o aprendizado dos alunos e prepará-los para a vida em sociedade. No que se refere a sua participação no Projeto Político Pedagógico da escola, relata não ter tido ainda essa experiência, talvez por ser designado. Em relação ao planejamento pedagógico, aponta que no ano de 2020 o estado disponibilizou pela primeira vez, uma espécie de roteiro para que os professores pudessem elaborar suas propostas baseadas nas proposições da BNCC. No que diz respeito ao espaço que a música ocupa no currículo da escola, afirma que, por ter sido contratado para o cargo de professor de Arte, não pode trabalhar apenas com

---

<sup>38</sup> Este professor fez o concurso do Estado de Minas Gerais realizado no ano de 2018, foi classificado e aguarda a convocação.

o conteúdo de música. Portanto, em sua opinião, o espaço da música no currículo das escolas onde atua é tímido.

*[...] no estado existe o projeto da escola integral onde tem uma proposta específica para trabalhar com o conteúdo de música, e que geralmente os licenciados pegam. Neste projeto, o Estado disponibiliza vários instrumentos musicais para os professores trabalharem o ensino de música em grupo. Mas na disciplina de Arte, eu tenho que contemplar os conteúdos de Artes Visuais; Teatro; Música; e Dança. [...] tem aula de Arte e eu abordo a música, mas não de forma exclusiva. (Professor 2, entrevista 19/08/2020).*

Com relação à inserção do componente curricular Arte na área de linguagens, o professor entrevistado concorda, em partes, que a Arte como componente dentro da área de linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de língua portuguesa ou literatura. Em sua visão, Arte sempre será Arte, música sempre será música

*Os alunos sabem o que é aula de Arte, eles sabem do valor desta disciplina. Embora às vezes a gente acha que não, mas eles sabem sim. Na minha opinião, eu não concordo muito com esse apontamento, porque a Arte existe, é um campo específico de conhecimento. Pode haver uma interdisciplinaridade, eu já fiz trabalhos de Arte com Matemática; Português, e é bem nítida a separação entre estes componentes curriculares (Professor 2, entrevista, 19/08/2020).*

Outro ponto a ser mencionado é que, mesmo demonstrando pouca familiaridade com a Base Nacional Comum Curricular, o professor a avalia de forma positiva, por entender que além de contemplar as diferentes linguagens artísticas, a BNCC pode servir como uma espécie de parâmetro que irá auxiliar o trabalho dos professores.

Oliveira e Penna (2019, p. 21), conforme já exposto, observaram que “a ideia de um documento de orientação curricular nacional pode ser útil para uma área que vem disputando seu lugar no currículo oficial da escola, uma vez que muitos professores se sentem inseguros para lidar com o grande desafio de construir sua prática curricular”. A aplicação da BNCC Arte, conforme analisa Iavelberg (2018, p. 75-78), precisa lidar com o fato de que “há uma diferença de estruturação entre o referido componente curricular e os demais, uma vez que a disciplina de Arte não apresenta conteúdos relativos a cada habilidade estipulada e nem a ideia de itens progressivos por séries”. Além disso, nas orientações da BNCC, “é frágil a definição de indicadores e balizas teóricas para a seleção dos conteúdos, tornando difícil aos professores relacioná-los às habilidades que levariam às competências” (IAVELBERG, 2018, p. 77).

### 4.2.3. Professora 3

A professora 3 é do gênero feminino, tem 54 anos e concluiu o curso de licenciatura em música no ano de 1996. Foi professora de harpa no CENEX<sup>39</sup>, por um período de 8 anos, e do Centro de Musicalização Infantil da UFMG/CMI, por 10 anos. Começou sua carreira como professora da Educação Básica, no ano de 2007, e atualmente trabalha na Rede Chromos - unidade Venda Nova - na cidade de Belo Horizonte MG, onde atua há 4 anos como professora de música no segmento do ensino fundamental (anos finais). Com relação aos conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular, relata que, no ano passado, pela primeira vez, a direção da sua escola pediu aos professores para unificarem o planejamento de ensino de todas as unidades. Nessa ocasião, ela e os outros professores de música foram orientados a seguir a BNCC. Sendo assim, esse foi o único contato que ela teve com a Base, até receber o convite para participar da pesquisa.

Em sua avaliação, aponta que, embora a BNCC seja interessante, suas proposições estão longe da realidade de sua escola.

*Eu acho que na BNCC a Arte como um todo, e a música mais especificamente, vêm muito para servir alguma coisa, ainda não há uma identidade, uma cultura dentro das escolas que eu trabalhei, não vou ser generalista, porque eu não trabalhei em todas, uma cultura que vê a música como uma matéria distinta, autônoma, uma disciplina que tem o seu valor próprio, o que vejo é a Arte e a música sempre em função. Isso foi uma das coisas que vou te ser sincera, me desanimam. [...] além de ter pouco tempo de aula, eu tenho que fazer atividades voltadas para a festa da família, ou disponibilizar o horário da aula de música para que sejam trabalhados conteúdos de outras matérias, o que é muito comum. E isso foi me desanimando né, então eu vejo a BNCC meio distante das realidades das escolas que eu trabalho e que eu já trabalhei. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Analisa ainda que:

*Quando eu era mais nova eu tinha mais disposição, mas com o passar do tempo e pelas situações que foram acontecendo de eu querer o tempo inteiro fazer uma educação musical mesmo, sem privilegiar nenhum estilo musical, e que fosse vinculada a cultura dos alunos, eu fui encontrando muitas barreiras, principalmente com a coordenação. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

---

<sup>39</sup> O centro de Extensão da Escola de Música, CENEX-Música é o órgão que faz a coordenação acadêmica e administrativa das ações de extensão promovidas por discentes e/ou técnicos administrativos em educação da Escola de Música da UFMG. <http://www2.musica.ufmg.br/index.php/2014-07-16-12-01-55/cenex>. Acesso em: 17 out. 2020.

No entanto, embora a professora entrevistada tenha sido orientada pela coordenação a seguir a BNCC na elaboração do planejamento de ensino, relata que a coordenação não discutiu a Base em nenhum momento com o corpo docente de professores. Sobre as expectativas da escola e do corpo docente em relação à implementação da BNCC:

*Não há muita conversa, não há tempo. Para você ter ideia a gente não tem reuniões, uma coisa que eu já fiz demanda. A gente precisava ter pelo menos uma reunião por mês, uma reunião com a coordenação e com as outras áreas. [...] Então a BNCC fica distante, esse diálogo, essa construção que eu acho que tem que ter em qualquer tipo de proposta de intervenção tem que ir amadurecendo a coisa, não é simplesmente faça! Na minha escola a gente sente muito isso, faça e pronto e acabou. (Professora 3, entrevista 01/09/2020).*

Com relação à participação no Projeto Político Pedagógico, afirma não ter participado ainda da elaboração do PPP de sua escola, mas tem atuado na elaboração do projeto de ensino. Avalia, ainda, que o ensino de música em sua escola não é valorizado, e que a música serve para complementar as outras atividades. Considera que se a direção da escola fosse composta por pessoas ligadas à pedagogia, o ensino de música e Arte seriam mais valorizados no currículo escolar. No que diz respeito à disciplina Arte e sua inserção na área de linguagem e tecnologia, como orienta a BNCC, a referida professora concorda que a Arte como componente dentro da área de linguagem “corre o risco de se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de língua portuguesa ou literatura, acarretando a negligência de seus conteúdos próprios”, como aponta Peres (2017).

*[...] não há um interesse de se aprofundar na questão artística, eu não vejo não só a música não, a arte como um todo, no processo sabe, não há. [...] O aluno passa 20h dentro da escola por semana, dessas 20h ele vai passar com certeza no mínimo quinze horas sentado na carteira, estudando português; matemática; geografia; e história. Essa dinâmica inviabiliza o processo de aprendizagem em Arte, o tempo dedicado ao ensino de música é mínimo. Então concordo com este professor, [...] e principalmente hoje, porque eu sinto também que está tudo muito voltado para o ENEM, a escola virou produção de pessoas que vão fazer provas para o ENEM (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Então, os dados revelaram que, embora a professora 3 tenha tido contato superficial com a BNCC, a elaboração do seu planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 foi baseada nas proposições da Base, seguindo as orientações da coordenação de sua escola. No entanto, em nenhum momento a direção de sua escola promoveu uma reunião para pensar e discutir as orientações da Base com o corpo docente de professores. Conforme seu relato: “*não há muita*

*conversa, não há tempo. Para você ter ideia a gente não tem reuniões, uma coisa que eu já fiz demanda. A gente precisava ter pelo menos uma reunião por mês, uma reunião com a coordenação e com as outras áreas”.* (Professora 3, entrevista, 01/09/2020). Ao meu ver, é problemático o fato de a direção da escola não ter tempo para fazer reuniões pedagógicas com os seus professores, pois, como observa Nóvoa (2002, p. 27), “[...] a reconstrução do conhecimento profissional pressupõe uma reflexão; um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas a opinião dos outros”. Portanto, depreende-se da fala dessa professora que essa instituição privada de ensino não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento profissional docente e seus professores.

Além disso, os dados revelaram que não há uma cultura de valorização do ensino música na escola, uma cultura que compreende a música como uma matéria distinta, autônoma e que tem o seu valor próprio. A professora 3 sinalizou que, além de ter pouco tempo de aula, às vezes é necessário disponibilizar o horário da aula de música para que sejam trabalhados os conteúdos das outras disciplinas. Para ela, essa desvalorização está relacionada ao fato de a direção ser composta por pessoas não ligadas à área da pedagogia. “[...] *não há um interesse de se aprofundar na questão artística. [...] o tempo dedicado ao ensino de música é mínimo. [...] eu sinto que está tudo muito voltado para o ENEM, a escola virou produção de pessoas que vão fazer provas para o ENEM* (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).

Com relação à carga horária prevista para cada linguagem na BNCC, Pimentel e Magalhães (2018, p. 227) alertaram que é necessário garantir uma “carga horária mínima que possa contemplar de forma plena o ensino/aprendizagem em Arte, uma vez que deixar a critério das redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte, é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade Nacional”. É importante salientar, conforme observado por Macedo (2014, p. 1549), que a BNCC “foi conduzida por Instituições privadas com a finalidade de obter controle sobre os currículos e compor uma visão de educação baseada na perspectiva neoliberal”. Assim, como analisado por Peres (2017, p. 29), os discursos dos agentes políticos-privados asseguram que “o currículo comum propiciará a qualidade da Educação, sinalizando o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, proporcionando uma melhor avaliação dos estudantes”.

#### **4.2.4 Professora 4**

A professora 4 é do gênero feminino, tem 27 anos e formou no curso de licenciatura em música pela Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2017. Há dois anos atua como professora de Arte na Educação Básica da rede pública de ensino. Atualmente, está trabalhando como professora designada<sup>40</sup> no ensino fundamental (anos finais), onde leciona para turmas do sexto e sétimo ano da Escola Estadual Menino Jesus de Praga, localizada no Bairro Lagoa, na cidade de Belo Horizonte MG. Relata, assim como o professor 2, que no começo do ano de 2020 a direção reuniu os professores e supervisores para discutirem a BNCC. No mesmo ano, o Estado disponibilizou uma espécie de roteiro de planejamento, baseado nas proposições da BNCC, a fim de auxiliar os professores na elaboração do planejamento pedagógico do ano letivo. “Esse ano o estado nos enviou um modelo pronto baseado na BNCC Arte, no qual eu tive apenas que preencher com os sub- temas. Trata-se de um pré-plano, de uma referência, na qual eu teria que me nortear” (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).

Ao avaliar o texto da BNCC Arte, afirma:

*Olha, eu acredito que a Base é algo mais moderno, que preocupa em proporcionar aos alunos mais oportunidades de vivenciarem a Arte. Então aquela ideia antiga de só estudar história da Arte, que acho que é o que prevalecia, eu acredito que agora eles atualizaram, seja em qualquer sentido, na música ou nas artes visuais, seja o que for eu acho que eles estão com esse pensamento mais de pedir ao professor que promova mais experiências. (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

No entanto, a professora considera importante que os professores tenham experiência com a prática docente. Pois, é através dessa experiência que eles conseguiram articular as orientações da BNCC Arte/Música em suas aulas.

*Então eu acho que para um professor conseguir conceber o que a BNCC está pedindo, ele tem que ter uma experiência com a sala de aula. Porque a Base não deixa claro para mim como promover a articulação da minha prática docente com as dimensões do conhecimento no processo de aprendizagem dos alunos (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

De acordo com a professora entrevistada, as reuniões pedagógicas sobre a BNCC, realizadas em sua escola, criaram expectativas em relação à aplicação das proposições desse documento nas propostas pedagógicas dos professores. Embora ainda não tenha tido a oportunidade de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola, avalia

---

<sup>40</sup> Esta professora também fez o concurso da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais realizado no ano de 2018, foi classificada e aguarda a convocação.

que o ensino de música no currículo escolar ainda precisa ser pensado e discutido entre os professores e a direção da escola. É preciso elaborar estratégias que valorizem o ensino de música no contexto escolar e possibilitem a sua implementação no processo de aprendizagem dos alunos.

*Olha, quando eu peguei os cargos né, eles já falaram, a gente queria era um professor de artes, não de música. Eles fizeram essa distinção, mas depois foi bem-vinda, a música é muito celebrada né. Quando fala que vai ter aula de música os alunos gostam, a supervisão e diretoria também, mas eles ainda não entendem muito como é, como seria implementar a música no processo de aprendizagem dos estudantes. Então eles acham que é só fazer os alunos tocarem, e não é bem assim (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

Analisa ainda que:

*Cada escola, cada supervisor, cada direção vai ter a sua própria concepção de ensino de Arte. Eu já tive experiência de ensino onde a supervisão não me cobrou trabalhar com todas as linguagens. Ela me perguntou: qual área que é a sua? Música? Então faça isso, direciona sua prática pedagógica em torno da música. (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

No que concerne ao apontamento de Peres (2017), sobre a inserção da Arte na área de linguagem, e do risco desse campo de conhecimento “se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de língua portuguesa ou literatura, acarretando a negligência de seus conteúdos próprios”, a professora pondera:

*Eu acho bem pessimista a ideia dele assim, e pode ser que aconteça, mas seria realmente um retrocesso. Isso seria dar um passo para trás em relação ao que a Arte já conquistou. Então eu acho que mesmo que realmente a Arte seja vista como um ponto de apoio nesses conteúdos, eu não consigo pensar que uma hora ela vai se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão de outra. Não acho não, acho que está ganhando importância sim. (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

A professora 4 considera importante o engajamento da comunidade escolar e de toda a sociedade na busca por melhorias na Educação Básica da rede pública. “*Tanto a música quanto as outras linguagens artísticas precisam ser reconhecidas pela sua importância no processo de formação dos alunos. Temos que continuar na luta, para que a música e demais linguagens artísticas sejam implementadas como disciplina no currículo*” (Professora 4, entrevista 26/09/2020).

A análise dos dados mostra que a professora 4 teve contato com a BNCC nas reuniões pedagógicas de sua escola e, assim como o professor 2, também é otimista em relação à

aplicação da Base na Educação Básica, ao considerar que esse documento “*é algo mais moderno, que preocupa em proporcionar aos alunos mais oportunidades de vivenciarem a Arte*” (Professora 4, entrevista 26/09/2020). Entretanto, ela afirma ser necessário e importante que os professores obtenham, de antemão, experiência com a prática docente, a fim de otimizar a aplicação da BNCC Arte/Música em suas aulas, uma vez que a BNCC não deixa claro como os professores irão promover a articulação entre as dimensões de conhecimento e a prática docente no processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, ressaltamos, a necessidade de novas e urgentes demandas para a formação profissional dos professores de música por meio da aproximação com a realidade do ensino de Arte/Música nas escolas, com o objetivo de desenvolver ainda no decurso da formação acadêmica-profissional, estratégias de ensino que propiciem a experimentação e aplicação da BNCC Arte na prática docente dos futuros professores de música.

Como observa Bellochio (2013, p. 76) “pensar a formação de professores para a Educação Básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, e de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola”. Logo, é importante que os cursos de formação de professores promovam estratégias de ensino que possibilitem o contato com a prática docente ainda na formação inicial dos alunos, tendo em vista que “a antecipação, com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade” (BELLOCHO, 2014, p.46).

Assim como o professor 2 relatou, que na condição de professor de Arte não poderia trabalhar apenas com o conteúdo de música, a professora 4 revelou que, ao assumir o cargo de professora de Arte, a direção da escola disse: “*nós queríamos era um professor de artes, não de música*”, fazendo essa distinção. É importante ressaltar, conforme já apresentado, que o parecer homologado CNE/CEB nº: 22/2005 da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), fundamentado no artigo 32 da LDB, considera e reconhece a formação específica ao dizer que cada uma dessas quatro linguagens artísticas representa, a seu modo, “[...] o potencial de contribuir com o desenvolvimento dos alunos”, reforçando que “[...] ainda que a organização curricular da disciplina de Arte transpareça ser multifacetada, no que se refere à atuação profissional, o parecer CNE/CEB nº4/98 e a resolução dele decorrente, não podem reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação desses professores” (BRASIL, 2005, p. 2).

Penna (2014c, p. 32) observa que “uma das dificuldades enfrentadas na formação de professores de música diz respeito à falta de formação pedagógica, e de experiência na Educação Básica, por parte de muitos músicos que atuam como professores nos cursos de licenciatura”. O que, segundo a autora, “torna ainda mais árdua a construção de um projeto

coletivamente assumido e de uma efetiva articulação entre a ação dos diversos professores e suas disciplinas”. Contudo, esses dados evidenciam que, embora o componente curricular Arte seja composto por linguagens distintas, que demandam formação específica, a visão das escolas ainda é polivalente, o que caracteriza um problema específico da formação de professores de música.

Sobre a inserção da Arte na área de linguagens, a professora 4 considera pessimista a visão do professor Peres. Para ela, mesmo que a Arte seja vista apenas como uma espécie de “apoio”, pode vir a se tornar apenas uma disciplina que ajudará na compreensão das demais disciplinas da área de linguagens. Considera que *“tanto a música quanto as outras linguagens artísticas precisam ser reconhecidas pela sua importância no processo de formação dos alunos. Temos que continuar na luta, para que a música e demais linguagens artísticas sejam implementadas como disciplina no currículo”* (Professora 4, entrevista 26/09/2020).

#### 4.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR COMO PROFESSOR (A) DE ARTE/MÚSICA

Na primeira análise abordamos *os conhecimentos dos professores de Arte/Música sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Nesta seção, serão apresentados os dados referentes à segunda categoria de análise, que diz respeito à *atuação profissional em contexto escolar como professor (a) de Arte/Música*.

##### 4.3.1 Professora 1

Em relação à atuação profissional da professora 1 no contexto da Educação Básica, a mesma relata que em sua escola todas as áreas de conhecimento são valorizadas no processo de aprendizagem dos alunos. “[...] nós professores de Arte/Música temos voz, fazemos parte do currículo mesmo, o tempo todo da formação dos alunos. Arte e música estão presentes, música ainda não está em todos os anos, mas está presente”. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020). Aponta que sua escola possui um projeto de trabalho coletivo onde os professores têm a oportunidade de expor seus trabalhos para os colegas. “[...] Então tudo que fazemos, em todas as reuniões que temos, todos os professores têm a oportunidade de falar sobre as contribuições de sua área na formação dos alunos” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).

*Nós somos respeitados enquanto área e no que a música tem de importante para trazer para a formação do aluno. E se temos alguma especificidade para tratar e que diverge do projeto coletivo de trabalho (PCT), nós somos respeitados. Se naquele momento nós não pudermos fazer uma atividade que auxilie no coletivo, as nossas especificidades são respeitadas. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Sobre a aplicação da BNCC na prática docente, a professora 1 relatou que pensa bastante no protagonismo dos alunos e na criação musical, além da escolha do percurso que eles irão seguir.

*[...] temos trabalhado para dar essa oportunidade de criação, de experimentar várias coisas, de experimentar outras linguagens de diferentes culturas. [...] nós estamos procurando trabalhar o ensino de música de modo não conservatorial, um ensino ligado as tradições, que parta da realidade do aluno, e assim poder ampliar o seu conhecimento. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Atualmente, no colégio de aplicação, trabalha exclusivamente com o conteúdo de música. Ao comparar a experiência docente no colégio de aplicação com a experiência docente na rede estadual, onde também atuou como professora de Arte, aponta que como professora de Arte, precisou abordar outras linguagens artísticas além da música. Dado que também foi trazido pelos professores 2 e 4 no presente estudo. Quanto à integração das diferentes linguagens artísticas em sua prática pedagógica, analisa:

*[...] buscamos promover a interação com as outras áreas. Nos anos que eu leciono, os alunos têm música comigo e cinema com outro professor. Nossas ações são bem integradas. A gente busca articular muito o conhecimento do aluno. Claro, na aula de música os meninos têm a parte específica de música que a gente busca aprofundar, mas a gente faz essa ligação com o cinema que é bem interessante. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Para a referida professora, os desafios frente à atuação profissional estão mais relacionados aos alunos. “[...] manter os alunos atentos, com interesse no que a gente quer fazer com o que eles produzam né. O desafio ali na nossa sala de aula é fazer realmente o aluno se interessar, participar e buscar um aprofundamento no ensino” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020). Relata, ainda, que algumas turmas se interessam mais e outras menos e que, diante desses impasses, busca ser criativa para tentar despertar o interesse dos alunos pela proposta de ensino de música. No que diz respeito aos conteúdos de música trabalhados em sala de aula a partir das habilidades propostas na BNCC, pondera:

*Nos anos iniciais, nós fazemos um trabalho de vivência musical, a gente trabalha o pulso; ritmo, tudo partindo da vivência, os alunos nem precisam saber ainda as definições. As atividades estão mais no nível sensorial dos alunos. Nós trabalhamos bastante a experimentação dos sons; paisagem sonora e atividades de interpretação dos sons que os cercam e atividades específicas de ritmo através do método “o passo”. A gente faz esse trabalho em parceria com as artes visuais, nós tentamos fazer essa transposição. Já do sexto ao nono, nós trabalhamos com ritmos brasileiros, e também fazemos um estudo mais específico com ritmos brasileiros e análises musicais. A gente tenta analisar e experimentar os sons; ouvir coisas diversificadas para os meninos desenvolverem uma escuta crítica e refletirem sobre as suas preferências musicais, atentando para o tipo de sentimento que cada música evoca na escuta musical. Nós fazemos esse tipo de trabalho e damos oportunidade para os alunos experimentarem bastante os instrumentos musicais que nós temos na escola. Nós também buscamos valorizar os alunos que tem um conhecimento mais aprofundado de um instrumento, como por exemplo, aqueles que fazem aula em outros lugares, ficam encarregados de nos ajudar a ensinar a prática instrumental para os outros que querem aprender (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Relata também que procura trabalhar de forma articulada às dimensões de conhecimento abordadas na BNCC, e que sua prática está voltada para as dimensões da criação, da reflexão e da expressão.

*Com os meninos menores a gente trabalha mais essa questão de criação através de produção de materiais sonoros. Nós procuramos sempre orientar os alunos, a gente faz uma produção, mas assim é tudo bem direcionado para que consigamos chegar a um produto final. Mas para a gente conseguir esse produto, um produto que seja interessante para eles, a gente dá um direcionamento. As vezes eu escolho uma música ou escolho algum tema, como por exemplo, “nós vamos falar sobre terror”, então nós tentamos produzir alguma sonorização que lembre isso. Com os meninos maiores nós fazemos isso também, direcionamos as atividades, porém a gente dá mais liberdade para a criação. [...] fazemos rearranjos das músicas. Mostro uma gravação de uma música da década de 30 e refletimos como seria essa música na época de hoje, sobre o que a gente poderia fazer para tornar essa música interessante? Então a gente faz esse tipo de trabalho. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Quanto à dimensão crítica:

*Com os alunos do sexto ao nono ano, nós analisamos mais o material sonoro e a forma como a música foi composta. [...] os alunos também fazem pesquisas sobre o processo de composição e sobre o período histórico em que a música foi criada. E assim por meio de discussões e reflexões em grupo, eles vão desenvolvendo esse senso crítico que possibilita compreender as suas preferências por determinados estilos musicais (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

No que concerne às Artes Integradas, aponta que tem desenvolvido um projeto com os alunos do nono ano que envolve música, dança, literatura e cinema. Sobre esse projeto, observa:

*A ideia é de iniciarmos com a criação de um poema concreto, cujo o tema é a “Vida”, e a partir desse poema os alunos irão criar uma música. Depois eles irão aprender alguns movimentos de dança com o professor de educação física e criar outros movimentos com base nos que eles aprenderam. E como produto final nós iremos elaborar e produzir um filme (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Sobre o livro didático<sup>41</sup>, a professora 1 o utiliza somente como apoio. Relata também que nenhum dos professores do colégio de aplicação fazem uso contínuo do livro nas atividades em sala de aula, avaliando que os livros didáticos ainda estão em processo de desenvolvimento. “*Tem muitos livros que tratam as linguagens artísticas de forma separada, e às vezes os conteúdos são muito vagos e sem articulação entre si*” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020). Considera que um bom livro de Arte precisa ser bem detalhado e com opções de atividades para todas as linguagens.

No tocante ao aprendizado dos alunos, a professora mostra que, embora tenha aqueles alunos que não se interessam muito pelo conteúdo de música, o aprendizado no Colégio de Aplicação é bom. Poderia ser melhor ainda se houvesse mais instrumentos musicais, tais como, violão e ukulele. “*Os meus alunos sempre pedem para ter aulas de violão e ukulele, mas a gente não tem esses instrumentos na escola, então dificulta. [...] a gente vê que não consegue atender todos os alunos por causa disso, por causa dessa dificuldade de ter mais instrumentos*” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).

Afirma que as avaliações do conteúdo de música da escola têm o objetivo de analisar como os alunos estão se portando e absorvendo os conteúdos trabalhados em sala de aula. Em relação ao fundamenta II, mostra que:

*Do sexto ao nono nós não aplicamos prova necessariamente. Nós trabalhamos com atividades avaliativas. Por exemplo, eu falo para os alunos que eles são avaliados durante todo o processo. Então eu os avalio nas*

---

<sup>41</sup> Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.[...] A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. [...]O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 18 abr. 2021.

*atividades propostas em sala de aula; nas atividades práticas e nas pesquisas e apresentações de trabalho que eu peço para eles fazerem. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

Sinaliza que nos anos finais do ensino fundamental os alunos estão muito voltados para as questões de vestibular, processos seletivos e exames externos; e que, embora o ensino de Arte e música sejam valorizados em sua escola, é preciso estar atento para que esses conteúdos não fiquem em segundo plano. Em relação aos aspectos problemáticos da BNCC Arte nos anos finais do fundamental, analisa:

*A meu ver, as dificuldades englobam a quantidade de conteúdo a ser vivenciado. Se o aluno não teve uma boa base de ensino musical fica difícil realizar tudo o que está proposto de forma aprofundada. Existe o risco de um ensino superficial, que não amplie o contato do aluno com a música. O professor tem que estar muito preparado para fazer as pontes entre o que foi estudado antes o que será ministrado. (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).*

No entanto, considera interessante o fato de a BNCC ampliar as dimensões do conhecimento em Arte, o que, segundo ela, rompe com a ideia de ensino de música baseado nos modelos de conservatório. Pois, “[...] a BNCC não tem como objetivo desenvolver apenas um estilo musical. Ao contrário, ela propõe a criação; experimentação; reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de música na escola” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020). Aponta que as proposições contidas na Base podem auxiliar de forma significativa e direcionar o trabalho dos professores de música na Educação Básica.

Portanto, a análise dos dados deste trecho da entrevista revelou que na escola da professora 1 há uma certa valorização e equilíbrio do conteúdo de música na formação dos alunos. Diferente do que relatou a professora 3, ao mencionar que em sua escola a carga horária destinada à aula de música é mínima, além de ainda precisar ceder o horário da aula, em alguns momentos, para que os alunos estudem outras disciplinas. Segundo a professora 1, no colégio de aplicação todas as áreas de conhecimento, incluindo a música, são valorizadas no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda, existe um projeto coletivo que possibilita aos professores apresentarem os trabalhos que foram desenvolvidos em sala de aula.

Penso que esse projeto pode servir também como um meio de os professores justificarem, para a comunidade escolar, a importância da música no processo de aprendizado dos alunos. Pois conforme sinalizado pela professora 1, nos anos finais do ensino fundamental, no colégio de aplicação, os alunos estão muito voltados para as questões de vestibular, processos seletivos e exames externos, o que pode colocar os conteúdos de Arte e música em segundo plano. Essa professora mostrou também que, embora seja efetiva de música, tem

desenvolvido parceria com o professor de teatro e também com os professores, tais como o de literatura e dança, através de um projeto que vem sendo desenvolvido com os alunos do nono ano.

Verifica-se que a professora 1 faz a integração entre as artes por iniciativa própria, o que, particularmente, considero um aspecto muito positivo em sua prática docente. Isso, pois, como professor de Arte/Música em contexto escolar, acredito ser imprescindível ter essa disposição, esse empenho na prática em sala de aula, além de buscar iniciativas que possam de fato contribuir com o aprendizado dos alunos. Como observa Penna (2020), é muito importante que os professores de Arte/Música desenvolvam projetos em parceria com outras disciplinas e mostrem para a comunidade escolar que estão ali presentes, e que o ensino de música também está presente na escola. Os dados também revelam que a professora 1 exerce o papel de mediadora no processo de aprendizagem dos alunos e que os objetivos de suas aulas parecem estar relacionados à ampliação do repertório e desenvolvimento da escuta musical.

Além disso, percebemos que os desafios enfrentados por essa professora em sua prática docente, estão mais relacionados à indisciplina dos alunos. A professora comentou que, para lidar com esse impasse, tenta ser criativa em suas aulas, a fim de despertar o interesse dos alunos. Silva (2017) apontou, em sua dissertação, que existem diversos fatores que motivam ou desmotivam os professores no início e na continuidade da carreira docente. Dentre esses fatores, cita as dificuldades com a indisciplina e a pouca valorização da música enquanto componente curricular. Esses dois fatores também foram apontados por todos os professores entrevistados no presente estudo, com exceção da professora 3, que relatou não ter problemas com indisciplina dos alunos. Porém, é importante ressaltar que a professora 3 é a profissional entrevistada com mais anos de experiência em sala de aula.

Ainda em relação à indisciplina, conforme observado por Nóvoa (2002, p. 23-24) “os professores exercem a prática docente em um espaço de afetos, conflitos e sentimentos, onde a participação do aluno não é decorrente de sua vontade e sim de uma *imposição social e familiar*”. Nesse sentido, partindo desse apontamento, é possível pensar essa imposição como âmbito do comportamento indisciplinar de muitos alunos, considerando que há uma linha tênue entre a ordem e a rebeldia, provavelmente, a indisciplina em sala de aula representa uma resposta, ou, uma reação a essa autoridade social e familiar existente na grande maioria das escolas brasileiras. No caso da música, há também o fator da identidade musical dos alunos, que é diferente da identidade musical do professor e de muitos grupos de colegas.

Sobre os conteúdos de música abordados em sala de aula a partir das habilidades propostas pela BNCC, os dados revelaram que do sexto ao nono ano, a professora 1 tem

desenvolvido trabalhos com ritmos brasileiros, análises musicais, experimentação dos sons e apreciação musical de diferentes estilos, a fim de ampliar as referências musicais dos estudantes e o desenvolvimento da escuta crítica, da reflexão sobre as preferências musicais dos alunos e os sentimentos gerados a partir de cada escuta musical. Além disso, os alunos também fazem experimentações com os instrumentos musicais presentes na escola, ou seja, sua prática está mais voltada para as dimensões da BNCC referentes à criação, reflexão e expressão.

Penso que seria interessante um maior detalhamento sobre o modo como essa professora tem trabalhado a atividade de rearranjo de músicas com os alunos, pois não ficou muito claro quais os aspectos criativos intrínsecos a essa proposta pedagógica. Da mesma forma, a experimentação de instrumentos musicais, por si só, não promove a expressão dos alunos, sendo essa dinâmica complexa, exigindo certa consciência e familiaridade com o objeto de estudo, no caso, a música. Ressalto, então, que esse estudo poderia ter explorado um pouco mais esse dado na entrevista.

A professora 1 também apontou que há grande interesse dos alunos pelo violão e pelo ukulele, porém, o colégio de aplicação ainda não possui esses instrumentos musicais. Geralmente, os instrumentos presentes na maioria das escolas são os instrumentos de banda marcial e sopro, que demandam maior cuidado na conservação e no armazenamento. Ao passo que os violões e ukuleles, além de serem mais viáveis financeiramente e próximos da realidade da maioria dos alunos, são instrumentos que podem também ser usados como estratégia de ensino, visando despertar o interesse dos alunos pela aula de música.

Quanto à avaliação do aprendizado dos alunos, a professora 1 apontou que tem trabalhado com atividades avaliativas, atividades práticas, pesquisas e apresentações de trabalhos. Em sua avaliação considera todo o processo de aprendizagem dos alunos, além da participação e do interesse nas atividades propostas. Partindo do pressuposto que suscita uma nova concepção de aprendizagem, baseada na ação construtivista de conhecimento e na organização não linear dos conteúdos, como analisa Loureiro (2014, p.67), podemos pensar o desenvolvimento musical como um processo não linear e de difícil avaliação.

Segundo Gainza (2008, p. 23), não existem receitas lineares para educar, em nenhuma área do conhecimento e muito menos na arte. A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Portanto, penso que a forma de avaliação proposta pela professora 1, embora tenha suas limitações, é interessante pois considera todo o processo de aprendizagem, a participação e o interesse dos alunos, e não apenas as notas obtidas nas provas e trabalhos, como acontecem em muitas disciplinas.

Para a referida professora, os aspectos problemáticos da BNCC nos anos finais do ensino fundamental estão relacionados à concepção conteudista de ensino, aparentemente presente nesse documento, ou seja, se relacionam à quantidade de conteúdo a ser vivenciado. Observa ainda que, se o aluno não teve uma base no estudo da música, será mais difícil realizar o que está proposto na BNCC, o que pode acarretar uma abordagem superficial do conteúdo. Embora a professora trabalhe estritamente com a disciplina de música, é necessário enfatizar que os objetivos da aula de música na Educação Básica não são os mesmos objetivos de uma escola especializada. Portanto, não se pode esperar que os alunos tenham de antemão uma base musical (formal) para aprenderem música na rede regular, pois os objetivos são diferentes.

Sobre a quantidade de conteúdos presentes na BNCC Arte, considera que o professor precisa estar muito bem preparado para fazer a ponte entre o que o aluno estudou e o que será abordado. Romanelli (2016, p. 482), conforme já sinalizado, apontou que na BNCC “há uma fragilidade da unidade de texto, devido à falta de paralelismo semântico entre as diferentes etapas da Educação Básica, entre as diferentes áreas de conhecimento e também entre as linguagens artísticas”, o que, para ele, “dificulta a leitura do documento, ora trazendo redundância, ora expondo contradições e, sobretudo, assumindo com certa deficiência seu papel de referencial para a construção das propostas curriculares”.

#### 4.3.2 Professor 2

No que concerne à atuação profissional como professor de Arte, no contexto da Educação Básica pública, o professor 2 relata que procura seguir o planejamento pedagógico que foi elaborado em parceria com o estado, no começo do ano letivo, baseado nas proposições da BNCC. Embora o conteúdo de música seja valorizado e incentivado pela direção da escola, ele possui dificuldades para ensinar música na aula de Arte. *“Às vezes tem algum aluno que toca um violão, uma menina que canta, aí nós podemos desenvolver uma prática musical entre esses alunos. Mas para uma turma de quarenta alunos dar uma aula de música não é fácil”* (Professor 2, entrevista, 19/08/2020).

Sobre a aplicação da BNCC Arte em sua prática pedagógica, analisa:

*Este ano de 2020 a secretaria mandou esse planejamento modelo, baseado nas proposições da BNCC Arte. [...] eu tenho tentado fazer essa articulação, pois eu não posso trabalhar apenas com o conteúdo de música. Então eu tenho tentado ler e estudar por mim mesmo as linguagens do teatro, dança, artes visuais, para poder levar para os meninos. [...] eu tive que aprender um pouquinho, frequentar teatro, saber um pouquinho de dança, ler um*

*pouquinho mais, né. E sempre tentar me atualizar para integrar com os alunos (Professor 2, entrevista, 19/08/2020).*

Para ele, os desafios da atuação profissional frente ao componente curricular Arte, na Educação Básica pública, estão relacionados primeiramente à indisciplina dos alunos. “*Por exemplo, em uma turma do sexto ano do período da tarde, com quarenta alunos é muito complicado, pois eles não param, eles ficam muito agitados. E tem professor que não consegue dar aula*” (Professor 2, entrevista, 19/08/2020).

*Tem professor que gasta muita voz, eu por exemplo, eu uso uma espécie de rádio microfone portátil. Às vezes a gente tem que levar para a supervisão, chamar os pais, tem aluno que é suspenso. A maioria deles têm muita carência e vêm de contextos de grande vulnerabilidade social (Professor2, entrevista, 19/08/2020).*

A experiência desse professor em sala de aula, o fez compreender que primeiramente é necessário conquistar os alunos, tratá-los com respeito e atenção, e isso não se aprende na formação acadêmica-profissional, mas, na prática em sala de aula. Com relação aos conteúdos de música trabalhados em sala de aula a partir habilidades propostas pela BNCC, aponta que tem trabalhado com os parâmetros do som e apreciações musicais.

*Eu levo a flauta doce e abordo os parâmetros do som, depois eu faço um ditado musical utilizando o grave e agudo; sons longos e curtos; sons fortes e fracos.... Depois eles apresentam para mim a sequência do que foi tocado. É uma aula bem legal, muito gostosa e os meninos gostam disso, pois rola um tipo de competição mental entre eles, e eu saio gratificado. [...] nas aulas de apreciação musical, eu levo os alunos para a sala de vídeo e coloco música para eles ouvirem. Às vezes eu peço para eles fecharem os olhos e apenas ouvirem. Depois eu peço para eles escrevem sobre o que eles ouviram, sempre buscando articular o texto com os que eles têm aprendido, como por exemplo os parâmetros do som (Professor 2, entrevista, 19/08/2020).*

O professor 2 também utiliza a sala de vídeo para apresentar vídeos de orquestras, música popular, grupos de rock, dentre outros, propondo experiências diversificadas de apreciação musical. Nesse processo, faz os comentários que considerar pertinentes, anuncia a entrada de instrumentos, identifica timbres etc. “*Aí eu vou falando, agora vão entrar os violinos, aqueles são os oboés. Então nós fazemos esse tipo de apreciação também*” (Professor 2, entrevista, 19/08/2020). Também relata que tem desenvolvido trabalhos em grupo, onde os alunos criam uma poesia, depois fazem reflexões sobre o que foi escrito, transformam essa poesia em canção e gravam um vídeo da performance, obtendo resultados surpreendentes.

No que se refere à utilização do livro didático, relata que o utiliza em suas aulas como um referencial para trabalhar as outras linguagens e avalia que, embora os livros didáticos abordem aspectos relacionados à cultura dos jovens, tais como, fotografia e hip-hop, há também muita teoria e poucas atividades práticas. *“Às vezes eu vejo que é muito teórico para os meninos, então nós professores precisamos fazer um resumo para poder abordar o conteúdo em sala de aula”* (Professor 2, entrevista, 19/08/2020). A avaliação dos alunos é: por meio das provas bimestrais que são realizadas em conjunto com as outras disciplinas; pela participação nas atividades propostas; e, também, pela elaboração e apresentação dos trabalhos em sala de aula.

Outro fator problemático, além da indisciplina dos alunos, é a falta de estrutura de grande parte das escolas estaduais. A grande maioria não possui estrutura adequada para a realização das atividades. *“A gente não tem às vezes um lugar para passar vídeo para os meninos, às vezes não tem televisão, muitas escolas não têm instrumentos musicais”* (Professor 2, entrevista, 19/08/2020). O professor 2 considera que a BNCC pode contribuir com o ensino de música no ensino fundamental por propor as dimensões de conhecimento para esse conteúdo, o que, para ele, direciona o trabalho do professor de Arte/Música. Além disso, acredita que a BNCC pode contribuir também para a criação de uma nova cultura para o ensino de Arte na Educação Básica, uma cultura que valoriza o ensino desse componente curricular na formação dos alunos.

A entrevista com o professor 2 revelou que, atualmente, ele tem pensado e desenvolvido a prática docente a partir do planejamento pedagógico elaborado no começo do ano letivo, à luz do modelo disponibilizado pelo Estado de Minas Gerais. Os dados revelaram que, na condição de professor de Arte da rede pública, o entrevistado 2 não podia trabalhar apenas com o conteúdo de música, mas todas as linguagens. Conforme apontou: *“eu tenho tentado ler e estudar por mim mesmo as linguagens do teatro; dança e artes visuais, para poder levar para os meninos. [...] eu tive que aprender um pouquinho de dança, frequentar teatro, ler um pouquinho mais e sempre tentar me atualizar”* (Professor 2, entrevista 19/08/2020).

Verifica-se, nesse sentido, que a atuação profissional do professor de Arte/Música na grande maioria das escolas públicas é desafiadora e demanda conhecimentos específicos nem sempre contemplados na formação acadêmica/profissional. Fato que impele aos programas de formação de professores de música, a criação de novas propostas curriculares em diálogo com as outras linguagens artísticas, a fim de subsidiar a atuação profissional nesse contexto de ensino. Queiroz e Marinho (2014, p. 84) observam que as novas perspectivas da legislação educacional brasileira para a caracterização da formação profissional, consolidada nos cursos

de graduação, evidenciam a necessidade de projetos políticos pedagógicos autônomos e adequados ao perfil da carreira profissional almejada. Analisam, ainda, que o parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, enfatiza esse aspecto, afirmando que:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6).

Apesar da indisciplina ainda se configurar como um problema em sala de aula, conforme já mencionado, o professor relata que tem procurado tratar os alunos com respeito e atenção, a fim de estabelecer um ambiente favorável ao aprendizado. Percebe-se que a experiência em sala de aula do referido professor, tem complementado sua formação acadêmica/profissional, na medida em que lhe oportuniza refletir sobre sua própria atuação profissional e elencar os saberes advindos puramente da prática em sala de aula. A experiência com a prática docente e o contato com a sala de aula, são imprescindíveis na formação dos professores. “Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre *o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz* na prática pedagógica em sala de aula” (PIRES, 2015, p.38). O conceito de profissionalização docente, abordado neste estudo, considera que a prática profissional dos professores, “além de ser uma atividade apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, é também lugar de formação e de produção de saberes” (DINIZ-PEREIRA, 2015). A questão da indisciplina foi apontada por todos os professores entrevistados como um dos aspectos mais problemáticos da prática docente. Somente a professora 3 relatou não possuir esse impasse, no entanto, é importante ressaltar novamente que ela é a professora com mais anos de experiência na Educação Básica, e adquiriu experiência com o tempo, aprendendo a lidar com a indisciplina em sala de aula.

Sobre as atividades desenvolvidas com os alunos, observa-se que o professor tem contemplado o estudo dos parâmetros do som, e também, a apreciação musical. O mesmo também aponta que utiliza a sala de vídeo e o livro didático, sendo que o livro didático é uma espécie de referencial para trabalhar as demais linguagens artísticas. Sobre a avaliação do aprendizado dos alunos, os dados mostram que esse professor aplica provas bimestrais realizadas em conjunto com as outras disciplinas. Além disso, avalia a participação dos alunos nas atividades propostas e na elaboração e apresentação dos trabalhos em sala de aula.

### 4.3.3 Professora 3

A professora 3 relata que na rede de ensino particular em que trabalha, as aulas de música diferem de uma unidade para outra. Expõe que, no momento atual, devido a pandemia, os alunos não estão tendo aulas remotas das disciplinas de música, teatro e artes visuais. Embora tenha elaborado atividades e vídeos, e postado na plataforma da escola, não havia recebido nenhum “*feedback*” sobre essas atividades postadas: “[...] *poxa não estamos tendo nenhuma devolutiva, como que está indo isso para as crianças? Você produz, produz, mas não sabe como é que está indo, na sala de aula a gente vai vendo, vai adequando, vai criando, vai trocando*” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020). Sobre a implementação da BNCC Arte, analisa:

*Então me parece que a escola não está nem um pouco preocupada com a BNCC, agora vou ser sincera. Pela questão que eles estão passando, eles estão com tanta demanda na cabeça, principalmente sobre os desafios do ensino remoto emergencial, que a BNCC está ficando em terceiro plano. Eu nem sei se elas olham os vídeos que a gente manda e faz, ou, se elas estão os acompanhando com planejamento. Todo o nosso planejamento, se você quiser eu mando para você se você achar necessário, foi baseado nas conversas que tivemos, para adequá-lo na realidade de cada unidade (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Aponta também que tem procurado seguir as orientações da BNCC Arte para o ensino de música dentro do que foi proposto no planejamento escolar.

*A gente trabalha com o planejamento que foi elaborado a partir da BNCC. A gente tenta seguir a Base, e às vezes a gente extrapola, por exemplo o ensino de instrumento, a BNCC não fala de instrumentos, não falam disso, então a gente faz algumas adequações em nossa prática docente. Tem umas professoras que não trabalham com flauta, então elas usam outros recursos que a gente também usa, como expressão corporal, copos, objetos sonoros, né. Então a gente vai tentando adequar dentro do que a gente sentou e conversou. Embora eu vou ser sincera, foi muito rápido, fizemos isso em menos de dois dias. A gente sentou assim, duas tardes para elaborar esse planejamento em diálogo com a Base. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Com relação à integração das linguagens artísticas, a professora 3 relata que tem trabalhado em parceria com a professora de teatro: “*A gente vai construindo junto, por exemplo ela elabora o texto com os alunos e vai me falando, olha parece que eles estão indo nessa direção, aí então eu tento encaixar as atividades de música baseando-se em nossas conversas*”. (Entrevista, 01/09/2020). Já sobre as outras linguagens artísticas, analisa:

*Depende muito do profissional que está na escola né, de conseguir encaixar os horários para você encontrar com a pessoa. Geralmente nos projetos de dia da família ou de final de ano, a gente acaba fazendo. Eu sempre procuro fazer trabalhos em parceria com outros professores. Agora, na minha maneira de dar aula, acaba que entra um pouco de teatro, contação de estória, entra um pouco de arte e representação, dentre outras (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Sobre os desafios enfrentados em sua atuação profissional, considera que o maior desafio está fora da sala de aula.

*Eu sinto que os desafios são as instituições, a coordenação. Para você ter uma ideia, teve uma coordenadora que me criticou porque eu queria fazer o trabalho bem feito. Essa coordenadora disse o seguinte: “você das artes querem as coisas perfeitas demais”. Então eu perguntei para ela: você entra em um dentista e pede para fazer um trabalho mais ou menos em sua boca? Porque é a mesma coisa. [...] com certeza se eu tenho 50, ou 45 minutos de aula com os alunos, eu vou querer fazer o meu melhor. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Já em relação à sala de aula, analisa:

*Eu entro em sala de aula, eu brinco e falo, gente é onde eu descanso a cabeça, que por mais que há limitações; número elevado de alunos; e ainda conseguir dar 50 minutos de aula, eu não tenho problemas de disciplina. Com o tempo a gente vai adquirindo experiência e aprende a lidar com essa questão. Quando eu estou dando aulas eu percebo que os meninos ficam os olhinhos brilhando, aquela coisa mais gostosa. (Professora 3, entrevista 01/09/2020).*

Para a professora 3, os alunos precisam de atividades de criação musical para aprender música: “Se você vai aprender você tem que fazer; você tem que experimentar. [...] a teoria eu gosto se ela me ajuda na prática, entendeu” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020). Aponta, ainda, que tem trabalhado com os parâmetros do som, visando desenvolver a percepção musical dos alunos e fazer com que eles compreendam melhor o processo de criação: “Eu vou muito pelo simples, mas um simples muito bem feito, e tentando sempre de alguma forma sentir que o aluno aprendeu, aí eu passo para o nível seguinte. Eu não fico preocupada em ter que abordar novos conteúdos, se eu sentir que os alunos ainda não aprenderam” (Professora 3, entrevista 01/09/2020). Esta concepção vai ao encontro do que analisam Bellochio e Figueiredo (2017) quando dizem que o ensino de música em contexto escolar envolve a experiência musical de forma direta, seja fazendo música, ouvindo, apreciando, cantando, tocando ou improvisando. (p. 39-40).

Com relação às dimensões do conhecimento em Arte/Música, a professora 3 comenta que suas atividades partem do princípio de que o corpo é, por excelência, nosso primeiro instrumento musical. Desse modo, o aspecto sensorial e as sensações do fazer musical, tornam-se os pilares de sua proposta pedagógica: *“Eu vou tentando fazer a relação com o corpo o tempo inteiro. [...]o que está subindo, o que está descendo, o que está mais fino, [...] “ritmo é corpo o tempo todo”. Se eu toco alguma coisa na flauta, eles usam o corpo para identificar o ritmo”* (Professora 3, entrevista 01/09/2020). Relata também que procura mesclar um pouco de todas as dimensões do conhecimento: *“Porque no processo de aprendizagem, o professor não sabe qual porta vai estar aberta lá dentro da cabeça do aluno. Então precisamos ir por todas as portas”* (Professora 3, entrevista 01/09/2020).

A respeito das Artes integradas, aponta que, quando as aulas eram presenciais, não trabalhava com essa linguagem artística, e que foi a partir do ensino remoto que começou a desenvolver essa linguagem com os alunos. Relata, ainda, que tem sugerido atividades de animações por meio do uso de aplicativos de telefone, sempre levando em consideração a idade dos alunos e os objetivos esperados na proposta pedagógica.

*Agora até que estou tendo que trabalhar, às vezes a gente até propõe para os alunos, mas presencialmente eu não trabalhava não. Eu gosto muito de trabalhar com pequenas animações. Eu sempre levo em consideração a idade dos alunos e os objetivos esperados da proposta pedagógica. No trabalho de animação, por exemplo, eu tiro o som e peço para eles criarem a trilha sonora. Depois eu peço para eles colocarem o som e contar a história para mim, aí eu vou invertendo as sequencias das atividades. As animações que eu gosto de trabalhar geralmente são animações que não têm fala, assim, a música fica forte, a sonorização fica muito forte. Eu também peço para os alunos montarem a fala dos personagens. Faço perguntas, tais como, e se esses personagens falassem, o que eles fariam? Ou, se eles cantassem, o que eles cantariam? E se a voz dele fosse aguda em staccato, como seria? Então eu vou estimulando os alunos também por meio dessas perguntas. Às vezes também eu peço para eles desenharem a música, em formas de gráficos; paisagens. [...] os alunos criam coisas interessantes através dos aplicativos de telefones* (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).

Oliveira e Penna (2019, p. 18) analisam que, na prática, “as Artes Integradas são como uma junção de objetos das demais linguagens artísticas sob os termos de patrimônio cultural, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos”. Ao refletir sobre a atuação profissional do professor de Arte/Música na Educação Básica e os desafios referentes a sua prática docente, acredito que com a inserção das Artes Integradas, as discussões sobre a polivalência no ensino de Arte se tornam ainda mais urgentes e necessárias. Conforme analisa

Iavelberg (2018, p. 80), “as Artes Integradas criadas na BNCC poderiam ser compreendidas como uma atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência”.

Sobre a avaliação, observei que a professora 3 avalia o aprendizado dos alunos a partir de suas participações nos grupos de trabalho, percebendo se realmente aprenderam: *“Eu avalio dentro da medida do possível que eu consigo perceber o processo musical educativo acontecendo para eles” (Entrevista, 01/09/2020)*. Sobre os aspectos problemáticos da BNCC em relação ao ensino de música no segmento do ensino fundamental, analisa que, embora a BNCC valorize a prática no processo de aprendizagem, o que é interessante, *“não contempla as realidades que cada escola tem, eu sinto que a ela está distante da realidade. A BNCC também não verifica o tempo que é gerenciado para o ensino de música” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020)*.

Portanto, os dados deste trecho de entrevista revelaram que, especificamente no ano de 2020, a professora 3 desenvolveu sua prática docente de maneira remota (devido às medidas de contenção da pandemia) sem ter praticamente nenhum *feedback*, principalmente da direção da escola em que leciona: *“[...] poxa não estamos tendo nenhuma devolutiva, como que está indo isso para as crianças? Você produz, produz, mas não sabe como é que está indo, na sala de aula a gente vai vendo, vai adequando, vai criando, vai trocando” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020)*. Embora o ensino remoto seja uma situação atípica e emergencial, a falta de um retorno por parte da direção, em relação ao andamento das atividades postadas, pode comprometer seriamente o aprendizado dos alunos, pois, como serão feitas as adaptações necessárias a essa modalidade de ensino, se a própria direção da escola está negligenciando a sua prática docente? A perspectiva de escola como *“locus”* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, apresentada neste estudo através do conceito de profissionalização do trabalho docente, somente poderá ser validada desde que oferecidas e garantidas as condições e circunstâncias necessárias para o bom trabalho dos professores, como bem observou Diniz-Pereira (2015).

Ainda, sobre a implementação da BNCC Arte, a direção de sua escola não tem tratado este tema como uma prioridade, devido as medidas de implementação do ensino remoto emergencial: *“Então me parece que a escola não está nem um pouco preocupada com a BNCC, agora vou ser sincera. Pela questão que eles estão passando, eles estão com tanta demanda na cabeça, principalmente sobre os desafios do ensino remoto emergencial, que a BNCC está ficando em terceiro plano” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020)*. Embora a adaptação ao

ensino remoto seja desafiadora para muitas escolas e professores, não justifica o fato desse colégio negligenciar a BNCC, tendo em vista que trata-se um documento normativo da Educação Básica, estabelecido por Lei, e que esteve na pauta dos mais importantes debates sobre educação em nosso País. Ainda que “a Base faça parte de uma estrutura maior, com outros interesses que sobrepõem aos interesses pedagógicos”, como observa Rodrigues (2020), a implementação desse documento nas escolas brasileiras é uma realidade que não pode ser ignorada”.

Os dados revelaram também que a professora 3 tem seguido as orientações da BNCC Arte de acordo com o que foi proposto no planejamento escolar: “ [...] *A gente tenta seguir a Base, e às vezes a gente extrapola, por exemplo, o ensino de instrumento, a BNCC não fala de instrumentos, não falam disso, então a gente faz algumas adequações em nossa prática docente. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).* Oliveira (2018), apontou, em sua dissertação, que o “processo de criação curricular é marcado por algumas influências que se revelam na tessitura cotidiana, como a relação com a gestão escolar e as redes de poder existentes na escola, a formação do professor e as aproximações (ou distanciamentos) com o mundo da universidade”. Penso que a professora 3, ao relatar que tenta seguir a BNCC, mas às vezes extrapola e faz algumas adaptações, esteja utilizando uma tática que lhe permita, de certo modo, abordar o aprendizado de instrumento musical em sua prática docente (que não é discutido na BNCC), o que ela considera desde os tempos de graduação como um aspecto essencial do aprendizado musical.

No que concerne à integração das linguagens artísticas, a referida professora apontou que atualmente tem trabalhado em parceria com a professora de teatro, e que a integração do conteúdo de música com as outras linguagens artísticas irá depender muito do profissional que estará trabalhando na escola e de sua disponibilidade para encaixar horários. Além da música, também aborda um pouco de teatro, contação de estória e arte representação.

Penna (2020) observa o quão importante é para o professor de Arte/Música da Educação Básica saber justificar seu trabalho, saber argumentar e se valer das normas que regem o ensino de música em contexto escolar. Particularmente, considero pertinentes esses apontamentos levantados pela autora, na medida em que sinalizam para um modo de atuação profissional que otimiza o ensino de música no currículo da escola e permite ao professor “conquistar uma posição no seio da profissão”, como observa Nóvoa (2017), em seu trabalho “*Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*”, abordado neste estudo.

Os dados revelaram também que essa professora não tem problemas com a indisciplina dos alunos: “*Eu entro em sala de aula, eu brinco e falo, gente é onde eu descanso a cabeça.*

[...] com o tempo a gente vai adquirindo experiência e aprende a lidar com essa questão. Quando eu estou dando aulas eu percebo que os meninos ficam os olhinhos brilhando, aquela coisa mais gostosa” (Professora 3, entrevista, 01/09/2020). Esse dado ressalta o que vem sendo discutido neste estudo, que é a importância da experiência em sala de aula na formação e na prática docente dos professores. Conforme já apresentado, a professora 3 trabalha exclusivamente com o ensino de música, tem 54 anos e atua na Educação Básica há mais de 10 anos.

Del Ben (2014, p. 29-30) afirma que “o desafio hoje para os cursos de formação de professores é aprender a incorporar os saberes da experiência e reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes”. Aponta, ainda, que, “nos últimos anos têm sido crescentes as aproximações e diálogos que pesquisadores da área de educação musical vêm estabelecendo com outras áreas de conhecimento, entre elas, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e a história” (DEL BEN 2014, p. 30). Além disso, embora essas áreas tenham possibilitado novas perspectivas para se pensar o ensino de música “parece haver a preocupação de que, ao ampliar suas fronteiras, a educação musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades como domínio específico” (DEL BEN 2014, p. 30).

Rodrigues (2020) observou que “na BNCC todo o trabalho de Arte se resume a práticas de linguagens e que existem dimensões do trabalho com artes que não são necessariamente práticas de linguagem”. Sinaliza também que, a partir da Base que temos hoje, “é que precisamos perceber as possibilidades de sair dessa estrutura que engessa e controla o currículo, e reduz as dimensões que o contato com a Arte propicia”. Segundo ele, é preciso que os professores busquem espaço em seus trabalhos e nas escolas para quebrar essa perspectiva de ensino.

#### **4.3.4 Professora 4**

A professora 4 relata que procura desenvolver sua prática pedagógica de acordo com o plano de ensino elaborado no começo do ano, que foi baseado na BNCC. “Em minha prática docente eu me norteio pelo meu plano de ensino que foi feito inicialmente e também pelo livro didático que também aborda um pouco a BNCC” (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).

Também sinaliza que:

*A gente acompanha e faz relatórios sobre os resultados obtidos, se a proposta está sendo implementada ou não. Na escola que eu estou trabalhando atualmente, eles têm dado importância sim à implementação da BNCC. Porém existe o desafio de conseguir aplicar essa proposta para os alunos, porque uma coisa é o plano, e a outra é a realidade da sala de aula (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

Para ela:

*Se tivesse estrutura adequada para desenvolver as atividades e se os alunos tivessem o mínimo de contribuição, no sentido de permitir que eu dê a aula, tudo fluiria mais. Acho que nem precisaria ter muito recurso, se tivesse estrutura de local e um pouco de colaboração por parte dos alunos, daria para fazer muita coisa (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

A professora analisa que “quanto mais o professor puder se preparar para ter o controle de sala; no sentido de saber cativar os alunos e não os deixar dispersos no processo de aprendizagem, melhor será a sua atuação profissional” (Professora 4, entrevista, 26/09/2020). Já sobre os conteúdos de música desenvolvidos em suas aulas, aponta que tem trabalhado com a escuta a musical, parâmetros do som, aspectos de história e música, e criação musical.

*Olha, eu acho que o aluno tem que ouvir música, a gente tem que promover a escuta musical. [...] eu gosto muito de trabalhar com a música orquestral, por exemplo, eu pego lá o movimento tempestade de Beethoven, aí eu peço a eles para desenharem o que estão sentindo. E a gente vai tentando perceber quais instrumentos estão nessa música, a gente tenta reproduzir aquilo também depois da escuta, alguma coisa assim nesse sentido. [...] eu também me ateno aos timbres e funções dos instrumentos; parâmetros do som; prática de escala musical nos instrumentos e na voz; conhecimento de história e música; criação musical. Eu gosto muito da ideia de fazer criação com eles, mas primeiro eu tenho que dar elementos para eles criarem, para eles entenderem o que estão fazendo (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

No que diz respeito às dimensões do conhecimento propostas na BNCC, analisa:

*Eu tento desenvolver um pouquinho de todas essas dimensões. Acho que a criação; a estesia; e a reflexão, são as dimensões mais trabalhadas. Eu gosto muito de propor atividades que irão proporcionar experiências musicais. Para mim o aprendizado musical começa pela experiência. Então, por exemplo, a criação, pode ser que eu apresente um ostinato e os oriente a criarem algo em cima desse material, aí eu peço para eles sentirem esse ostinato no corpo e depois eles vão para os instrumentos. Eu também gosto de contar histórias e propor atividades de musicalização para esses contos (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

Sobre as Artes integradas, a professora 4 aponta que não tem muita experiência de uso de programas e aplicativos tecnológicos em sua atuação profissional, o que a impede de abordar

as Artes integradas em sua prática: *“Eu mesma proporcionar, ou pedir aos alunos, eu ainda não fiz, até porque eu não tenho muita experiência em lidar com esses programas e aplicativos que eles sabem”* (Professora 4, entrevista, 26/09/2020). Com relação ao uso do livro didático, afirma utilizar como material de apoio em suas aulas, e que tem ajudado muito. Relata também que tinha três opções e que escolheu aquele que continha mais exemplos de atividades práticas.

*Eu gosto dos livros que têm exemplos de atividades que eu possa fazer com os alunos em sala de aula. Até mesmo porque a minha formação acadêmica – profissional não contemplou de forma satisfatória as possibilidades de atividades musicais voltadas para o ensino de música no contexto da Educação Básica pública. (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

Sobre a avaliação do aprendizado dos alunos, analisa:

*Nós temos que fazer provas bimestrais que são obrigatórias, então eu tento sempre fazer uma revisão antes, explicar direitinho para que eles se saiam bem. E tem uma avaliação menor que é mais livre, então geralmente eu faço um projeto de criação ou de improvisação para pontuar. Mas eu não sou muito rígida não, desde que o aluno se empenhe e faça parte do processo, para mim é o que mais importa. O resultado não é o que é avaliado, no caso, o resultado artístico, mas o empenho e a participação dos alunos. (Professora 4, entrevista 26/09/2020).*

Embora a professora 4 considere positiva a proposta da BNCC Arte para o ensino de música, nos anos finais do ensino fundamental, analisa que a aplicação das proposições da BNCC na prática docente dos professores precisa ser pensada e discutida: *“Talvez seja em como aplicar a Base que alguns professores ficam perdidos, e eu fiquei no início. De como fazer, como colocar em prática, é isso que eu senti falta, mas talvez seja uma coisa pessoal”* (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).

Penna (2001, p. 48; cf. tb. PENNA, 2015, p. 159) observa que existe uma certa liberdade que marca a atuação do professor de Arte/Música. *“Além disso, não tendo um programa a cumprir, pode desenvolver um trabalho consistente e atender aos interesses da turma, ou pode também se acomodar e propor atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro”*. A autora também analisa que mesmo professores com formação específica, responsáveis e dedicados, podem se sentir inseguros sobre o que propor para a turma, sendo impelidos a buscar apoio em livros didáticos para o planejamento das aulas. A professora 4 relata que tem desenvolvido atividades de teatro e artes visuais: *“Eu trabalho mais com o conteúdo de música, mas eu também procuro abordar atividades de teatro e artes visuais”* (Professora 4, entrevista,

26/09/2020). No entanto, trabalha com essas linguagens de forma isolada: *“Eu não integro essas linguagens artísticas não, se for no sentido de, trabalhar artes visuais junto com a música, eu não faço isso não, eu trabalho cada área de forma isolada”* (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).

Esse dado revela um aspecto problemático da prática docente de muitos professores de Arte/Música que atuam na Educação Básica, que é o fato de que a abordagem isolada das linguagens artísticas reforça a polivalência no ensino de Arte. Conforme já apresentado neste estudo, é necessário que os cursos de formação de professores de música pensem em estratégias de ensino que possibilitem o diálogo com as outras linguagens artísticas no decurso da formação acadêmico/profissional. De modo que, os professores de música que optarem pela atuação profissional na Educação Básica já tenham de antemão uma certa experiência com as demais linguagens artísticas. Assim, poderiam exercer a prática docente e abordar as diferentes linguagens artísticas sem necessariamente retomar a polivalência. Uma vez que o objeto principal das atividades seria a própria música e as demais linguagens artísticas viriam para complementar o processo de aprendizagem.

Quanto aos desafios enfrentados na atuação profissional no contexto escolar público, a referida professora aponta que: *“Os desafios da sala de aula estão relacionados com estrutura física das escolas, o número elevado de alunos e falta de recursos* (Professora 4, entrevista, 26/09/2020). Iavelberg (2018, p. 80) ao analisar o ensino de Arte na etapa do ensino fundamental (anos iniciais) sinaliza que aspectos sensíveis como: a maioria das escolas apresenta número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; a ocorrência de concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais; e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas. Ainda segundo a autora, *“esses fatores podem esvaziar a escrita curricular e o planejamento das aulas de conteúdos relevantes à formação dos alunos em Arte”*. Cabe ressaltar que, embora essa análise se relacione aos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se, pelos dados apresentados neste estudo, que esses fatores também se prolongam para a etapa dos anos finais do ensino fundamental.

A professora 4 também relatou ter dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos: *“[...] se os alunos tivessem o mínimo de contribuição no sentido de permitir que eu dê a aula, tudo fluiria mais. Nem precisaria ter muito recurso, se tivesse estrutura física adequada e um pouco de colaboração por parte dos alunos, daria para fazer muita coisa.”* (Professora 4, entrevista, 26/09/2020). Considera que quanto mais o professor puder se preparar para ter o controle de sala de aula e saber cativar os alunos, melhor será a sua atuação profissional.

Conforme abordado anteriormente, as professoras 1 e 3, que trabalham exclusivamente com o conteúdo de música, foram as entrevistadas com mais anos de experiência docente e também as que menos demonstraram ter problemas com a indisciplina dos alunos, principalmente a professora 3. Enquanto os professores 2 e 4, ambos designados pelo estado na função de professor de Arte, e com menos anos de experiência em sala de aula, foram os entrevistados que mais demonstraram ter problemas para lidar com a indisciplina dos alunos.

Com relação aos conteúdos de música abordados pela professora 4, os dados mostraram que ela tem proposto conteúdos que abordam a escuta musical, os parâmetros do som, os aspectos de história e música, e criação musical. Para ela, os professores de Arte/Música devem propor atividades de escuta musical, pois os alunos precisam ouvir música. Relatou também que gosta de trabalhar com música orquestral, assim, pode pedir aos alunos para desenharem o que eles estão sentindo através da escuta e tentarem perceber quais instrumentos musicais estão sendo tocados e quais os timbres e funções de cada instrumento.

Ela apontou que antes de iniciar o processo criativo com os alunos, precisa dar os elementos necessários para que eles possam entender o que estão fazendo. No entanto, sabe-se que em um processo criativo a subjetividade é considerada como parte essencial da aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, de difícil compreensão. Assim, penso que, professor (principalmente) e alunos, precisam estar cientes de como essa proposta será trabalhada em sala de aula, do porquê da atividade e para que irão trabalhar com essa dimensão do conhecimento. O entendimento não é imediato, ele poderá surgir na medida em que forem vivenciando essa dimensão do conhecimento em sala de aula, ou seja, resulta da experiência.

Sobre as dimensões do conhecimento propostas na BNCC, a professora 4 revelou que tem tentado desenvolver um pouco de todas as dimensões, sendo a criação, a estesia e a reflexão as mais trabalhadas em sua proposta pedagógica. Aponta que gosta de trabalhar com contação de histórias e propor atividades de musicalização para cada conto. Considera, ainda, que o aprendizado musical começa pela experiência, desse modo, antes de iniciar o processo criativo, geralmente apresenta um ostinato e depois pede aos alunos para criarem algo em cima desse material. Depois pede para eles sentirem esse ostinato no corpo, e então é que eles vão para os instrumentos musicais. A utilização do corpo no processo de aprendizagem musical dos alunos é pauta das discussões atuais sobre Educação Musical<sup>42</sup> e tem como fundamento os desenvolvimentos das áreas da psicologia, sociologia, antropologia e filosofia da educação,

---

<sup>42</sup> Ver MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. Pedagogias em educação musical. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/25784238/PEDAGOGIAS\\_EM\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSICAL](https://www.academia.edu/25784238/PEDAGOGIAS_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL). Acesso em 08 fev. 2021.

ocorridos entre o final do século XIX e início do século XX. Nota-se que essa professora valoriza o aspecto sensorial corpóreo dos alunos em suas aulas de música, o que é positivo, no entanto, penso que a ordem das atividades poderia ser melhor analisada, pois antes de iniciar um processo de criação, seria interessante que os alunos já tivessem trabalhado o ostinato em seus corpos, no plano sensorial.

Não obstante, embora a professora considere positiva a proposta da BNCC Arte para o ensino de música dos anos finais do ensino fundamental, considera que a aplicação das proposições da BNCC pode ser um aspecto problemático para a prática docente dos professores de Arte/Música que atuam na Educação Básica: *“Talvez seja em como aplicar a Base que alguns professores ficam perdidos, e eu fiquei no início. De como fazer, como colocar em prática, é isso que eu senti falta, mas talvez seja uma coisa pessoal”* (Professor 4, entrevista, 26/09/2020).

#### 4.4 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

As categorias de análise elencadas neste estudo abordaram até o momento os *conhecimentos dos professores de Arte/Música sobre a Base Nacional Comum Curricular*, e a *atuação profissional em contexto escolar como professora (o) de Arte/Música*. Na sequência, discutiremos os *aspectos relacionados à formação e atuação profissional*.

##### 4.4.1 Professores 1-2-3-4

Ao avaliar sua formação acadêmica/profissional frente ao contexto da Educação Básica, a professora 1 analisa:

*Olha, eu fiz licenciatura em música na primeira turma de música da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O curso era um curso bem ambicioso, então a nossa formação foi uma formação bem ampla. As aulas que eu tive nesse curso me auxiliaram muito na minha atuação hoje na escola regular. O curso me preparou para dar aula em escolas específicas de música; em conservatórios; e na escola regular, pois o curso tinha uma base de formação voltada também para a escola regular* (Professora 1, entrevista, 04/08/2020).

No entanto, aponta que sua formação profissional não parou no término do curso de graduação: *“[...] depois da disso eu fiz os cursos que me auxiliaram e ainda auxiliam a minha atuação profissional. Então eu acredito que a minha formação pode melhorar ainda mais, tanto*

*que eu quis continuar” (Professora 1, entrevista, 04/08/2020). Após o curso de graduação, fez cursos de didática em musicalização que sempre dialogavam com a formação do professor da Educação Básica. Depois, uma pós-graduação em ensino de Arte, na modalidade (EaD), o que a auxiliou bastante no sentido de aproximá-la mais da realidade escolar e do ensino de Arte, assim como o mestrado em educação: “[...]eu fiz mestrado em educação porque eu queria entender mais a realidade da escola, e também, porque eu queria investigar como que o ensino de música foi implementado aqui em Juiz de Fora” (Professora 1, entrevista, 04/09/2020).*

Dentre os professores entrevistados neste estudo, somente a professora 1 buscou o curso de mestrado, o que considero um aspecto positivo e importante de sua formação profissional. Segundo Lüdke e Cruz (2005, p.83) “a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica é apontada por diversos autores, e mesmo pela legislação, como importante para o preparo e o trabalho do professor”. Por isso, deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Ao analisar um programa de pesquisas sobre a formação de professores da Educação Básica, que teve como foco o papel da pesquisa nessa formação e no trabalho do professor, Lüdke (2012) constatou, com base nos depoimentos de 30 professores da rede pública que buscaram o curso de mestrado em uma universidade pública do Rio de Janeiro, que: o desenrolar dos estudos no mestrado não se consagrou ao encaminhamento direto dos problemas oriundos de suas escolas. O que ocorreu, na quase totalidade dos casos, foi uma consideração desses problemas, porém, por meio de um alargamento da visão dos mestrandos sobre eles, a partir de um aprofundamento da discussão teórica e da busca de recursos metodológicos para seu estudo. Segundo a autora, “pelo mestrado esses professores passaram a ver seus alunos, suas escolas, e suas respectivas limitações, com outros olhos, e a entender a atividade de pesquisa como bem mais complexa do que conjecturavam ao entrar para o curso” (p. 639).

No que concerne aos saberes necessários à atuação profissional no contexto da Educação Básica, a professora 1 aponta que:

*O professor que trabalha no ensino fundamental (anos finais) tem que ser um facilitador no processo de aprendizagem dos alunos. Portanto ele precisa ser criativo; eclético; saber tocar outros instrumentos; conhecer diferentes estilos musicais, ou pelo menos estar aberto a conhecê-los; ser flexível; e saber valorizar e articular o conhecimento dos alunos no processo de aprendizagem” (Professora 1, entrevista, 04/09/2020).*

Já o professor 2 avaliou de forma positiva a formação que teve no curso de música licenciatura, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*Minha formação acadêmica na UFMG foi muito boa, só que eu não uso todo aquele conhecimento específico de música em minha atuação como professor de Arte no Estado. Se eu estivesse dando aulas de musicalização em uma escola particular, aí sim eu acredito que o utilizaria. Porém na educação Básica pública, eu não posso contemplar só música, que é a minha formação (Professor 2, entrevista, 19/09/2020).*

Esse dado revela um aspecto problemático da formação acadêmico-profissional de muitos professores de música, que é a ênfase nos conhecimentos específicos da música. Ao analisar a distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de formação de professores de música de sete licenciaturas do Estado de Minas Gerais, Pires (2015, p. 294-295) observa que “a maioria dos cursos de música coloca a ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental”. Ela observa, ainda, que essa forma de distribuição do conhecimento “revela não só a presença das dicotomias músico/professor e música/educação, como também a afirmação da identidade do músico em detrimento do professor”. É nesse dilema da distribuição do conhecimento curricular que está implícita a concepção de que “para ser professor de música precisa ser também músico instrumentista, precisa saber música”. Nessa perspectiva, “o professor de música é o profissional do saber musical, mais do que de uma função de ensinar música a alguém”.

Partindo da premissa de que o componente curricular Arte é composto por música, teatro, dança e artes visuais, acreditamos que seja importante que os cursos de formação superior em música licenciatura desenvolvam estratégias que possibilitem uma formação em diálogo com essas linguagens. Salientamos, portanto, a necessidade urgente de concebermos uma nova perspectiva de formação que, de fato, possa subsidiar a atuação profissional desse professor na Educação Básica.

O professor 2 também relata que durante a graduação trabalhou como professor no projeto da escola integral e pode perceber que a realidade de muitas escolas públicas é diferente da realidade das escolas particulares e especializadas no ensino de música: “[...] eu sabia que a realidade era pesada, que era diferente. A gente naquele ambiente da UFMG, na escola de música é muito legal, mas na prática é diferente, são 40 alunos e em sala de aula” (Professor 2, entrevista, 19/09/2020). Analisa que o curso de graduação o preparou musicalmente para trabalhar como professor de música, no entanto, para a atuação como professor de Arte na Educação Básica, “faltou uma formação mais voltada para a atuação profissional na escola pública, e em diálogo com as outras linguagens artísticas. E a escola de música não me proporcionou isso” (Professor 2, entrevista, 19/09/2020).

Relata que ainda não fez nenhum curso complementar a sua formação: “*Depois que eu me formei na academia, eu ainda não fiz cursos de formação complementar*”. (Professor 2, entrevista, 19/09/2020). Embora esteja atuando profissionalmente, o que é muito importante para o seu desenvolvimento profissional docente, acredito que seria importante também que esse professor desse prosseguimento a sua formação profissional no âmbito da pesquisa, em um curso de pós-graduação.

Sobre os saberes necessários à atuação profissional na Educação Básica pública, analisa:

*O professor precisa ter paciência e saber que ele pode não conseguir dar o conteúdo que ele preparou no dia que ele quer, devido a indisciplina dos alunos; ele tem que ser ele mesmo; ter sensibilidade quanto a forma de abordagem dos conteúdos; saber elaborar propostas de intervenção que sejam simples e de qualidade; ser disciplinado e organizado; ter autonomia; saber conquistar o respeito dos alunos; e saber exercer a autoridade em sala de aula (Entrevista, 19/09/2020).*

Sobre a formação acadêmica/profissional da professora 3, a mesma considera que sua formação não foi suficiente para dar-lhe segurança frente à atuação profissional na Educação Básica.

*[...] eu fui da primeira turma do curso de licenciatura da escola de música da UFMG. Acredito que por ser da primeira turma, eu vi que ficou muita lacuna, então eu precisei fazer matérias complementares. Eu me lembro, por exemplo, de fundamentos de regência, eu fui aprender regência na matéria de especialização, porque eu não tive aula de regência, e eu senti falta na prática, eu ia para a sala de aula com o básico. Dentre as matérias complementares que me ajudaram bastante, por incrível que pareça, foram as matérias da Faculdade de Educação (FAE). [...] embora a gente pesquisasse e fizesse muitas atividades práticas, eu acredito que o curso hoje está muito melhor do que antes, você imagina a primeira turma, eu acho assim foi bom, foi bacana, mas eu me formei com lacunas (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Analisa também:

*[...] A minha prática docente foi se desenvolvendo através de erros e acertos, testando e fazendo. Quando eu estava trabalhando na escola especializada era uma coisa, no dia em que eu fui para a escola regular, eu tive vontade de sair correndo. Eu me lembro direitinho da primeira aula que eu dei. E ao comparar com a aula que eu dou hoje, eu vejo o quanto é diferente, é muito diferente. A aprendi muito com a experiência em sala de aula, ela foi acrescentando os conhecimentos que eu não tive na formação (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Ressalta, ainda, a importância de sua participação em projetos de ensino de música nas escolas públicas, como forma de dar seguimento a sua formação profissional.

*Foram nos projetos de ensino de música que eu participei depois que eu me formei, que eu comecei a aprender mais sobre a prática docente. Teve um projeto que me ensinou bastante, que foi realizado nas cidades de Brumadinho e Esmeraldas. Eram alunos de escolas públicas selecionados para participarem duas vezes por semana. Um total de quatro horas semanais, um projeto muito bacana. Esse projeto me ensinou muito, eu aprendi de mais com esse projeto na prática, o que funcionava o que não funcionava, me deu uma bagagem assim, me deu um fôlego para entrar na escola regular mesmo (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

A referida professora relata que continua fazendo cursos de aprimoramento, tais como cursos online e intensivos de finais de semana, ofertados pela companhia “Barbatuques”, visando melhorar a sua atuação profissional como professora de música. Sobre os conhecimentos necessários a atuação profissional no ensino fundamental da Educação Básica, pondera:

*Eu considero que a primeira coisa que o professor precisa ter é musicalidade, ele tem que ter uma musicalidade satisfatória, ele tem que ser muito musical. Acho que quando você se propõe a trabalhar com música (na minha concepção pessoal), eu acredito que você vai trabalhar no sentido de ampliar, desenvolver e conscientizar a musicalidade que eu acredito que todo ser humano tem. Então para ele trabalhar a musicalidade, a percepção do outro ele tem que ter isso muito bem trabalhado também. Então eu acho que é fundamental o professor tocar muito bem um instrumento musical, qualquer que seja. Porque você tocar bem um instrumento, faz você necessariamente desenvolver isso, te dá método, te dá escuta, te dá o detalhe que a gente precisa para trabalhar com o ensino de música. Você não vai ajudar o outro a escutar direto, a entender o som se você não entende o que você faz, se você não executa esse som minucioso. Não é que você vai exigir essa minúcia do aluno, mas é esse exercício, essa percepção. Uma pessoa só toca bem se ela ouve bem, não é? Então eu penso que essa leitura musical o professor tem que ter. [...] isso aí que eu falo a harpa me trouxe, no decurso da minha formação eu fiz seis semestres desse instrumento. Eu comecei a perceber que esse rigor no estudo do instrumento foi influenciando de forma positiva a minha prática em sala de aula. Eu via que quanto mais eu exercitava na harpa, com esse olhar mais apurado, melhor se tornava a minha prática”. (Professora 3, entrevista, 01/09/2020).*

Em relação à formação acadêmica/profissional da professora 4:

*O Curso de licenciatura na UFMG foi bem prático. Eu tive muitas oportunidades de estágio, e cursei disciplinas que me proporcionaram desenvolver a minha prática docente. Então eu considero que foi bem completo mesmo, acho que na parte da música a minha formação foi bem completa. Eu acho que o que deixou a desejar foram as disciplinas da faculdade de educação (FAE). Acho que as disciplinas foram muito teóricas e não contribuíram com a minha formação. As disciplinas da FAE não foram norteadoras, não foram críticas, e não me prepararam para prática em sala*

*de aula. Penso que aquelas disciplinas deveriam nos mostrar a realidade, e nos preparar para a prática docente. Então eu acho que o que pecou foi isso, mas o ensino de música da faculdade de licenciatura em música foi muito bom, acho que me preparou bem. (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

Relata que tem complementado sua formação através de cursos de curta duração voltados para a música e a prática do canto, e que pretende no futuro fazer uma pós-graduação. Com relação aos saberes necessários à atuação profissional na Educação Básica, considera que:

*O professor precisa ser uma boa referência musical para os alunos; saber promover o diálogo em sala de aula; saber lidar com grupo de alunos; saber integrar os alunos nas atividades propostas; e entender que cada aluno tem a sua individualidade e suas características pessoais. Penso que o professor precisa ser um artista em sala de aula, e ao mesmo tempo ter jogo de cintura para poder manter a disciplina. Os alunos esperam essa parte quase mágica da Disciplina Arte. Então eu acho que o professor tem que gostar disso, tem que captar esse brilho dos alunos, para conseguir integrá-los nas atividades (Professora 4, entrevista, 26/09/2020).*

A comparação dos apontamentos apresentados pela professora 4 e pela professora 3 em relação às disciplinas da FAE, revelaram uma contraposição dos dados. Enquanto a professora 4 considerou que as disciplinas da FAE foram muito teóricas e não contribuíram com sua formação acadêmica-profissional, a professora 3 relatou que aquelas disciplinas da faculdade de educação foram as que mais contribuíram com a sua prática docente. Conforme analisado por Garcia (1999, p. 21-22), “[...] o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, [...] o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. É o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”.

Em relação aos saberes necessários à atuação profissional na Educação Básica, verificamos que para os professores 1 e 3 (que trabalham exclusivamente com o conteúdo de música) os saberes necessários estão mais relacionados ao conhecimento disciplinar (conhecimento específico de música). Dado que também foi apontado por Pires (2015), ao sinalizar que as propostas de formação de professores, de sete cursos de licenciatura em música de Minas Gerais, “têm como referencial o modelo da racionalidade técnica na distribuição dos conhecimentos curriculares, que privilegia os conhecimentos específicos da linguagem musical, sobretudo os instrumentais, em detrimento dos conhecimentos teórico-práticos e dos conhecimentos básicos”. Segundo a autora, “a proposta de formação dos cursos de licenciatura

pode estar reforçando a concepção dos licenciandos ao enfatizarem, ao longo da formação acadêmica, os conhecimentos do conteúdo disciplinar em detrimento dos outros” (p. 172).

Quanto aos professores 2 e 4 (que trabalham com o componente curricular Arte), os conhecimentos necessários à atuação profissional estão mais ligados aos conhecimentos pedagógicos<sup>43</sup>. De acordo com Tardif (2000, p.,13-14), “os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina”. São temporais, ou seja, adquiridos através do tempo. Segundo esse autor, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar. Para ele, os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, além disso, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro. Considera também que os saberes profissionais são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.

O referido autor mostra que os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, “não são saberes formalizados, ou, saberes objetivados, mas sim saberes apropriados, incorporados, subjetivados” (p. 15), saberes associados à pessoa, sua experiência e situação de trabalho. Analisa que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Nesse sentido, a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente, e essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo a longo prazo e certa disposição para estar constantemente revisando os saberes adquiridos através da experiência em sala de aula (TARDIF, 2000, p. 15-16).

Somado a isso, o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional, pois as práticas profissionais que envolvem emoções levantam questionamentos e surpresa na pessoa, acarretando o questionamento de suas intenções, seus valores e sua maneira de fazer. Considerando o fato de os estudantes serem humanos, cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam, o autor considera que, embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Essa situação coloca

---

<sup>43</sup> O conhecimento pedagógico se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe (TARDIF, 2000, p. 13). De acordo com Kraemer (2000, p. 49), “o conhecimento pedagógico musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas”.

os professores diante de um problema que está relacionado à motivação dos alunos. Para que os alunos se envolvam nas atividades propostas, devem estar motivados. A motivação dos alunos “é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc” (TARDIF, 2000, p. 16-17).

Os apontamentos desse autor em relação aos saberes profissionais dos professores, nos ajudam a compreender que muito dos impasses enfrentados pelos professores na atuação profissional, não estão estritamente relacionados à formação acadêmica/profissional, mas sim com outros aspectos, tais como: experiência de vida e particularidades de cada professor; pois, conforme analisa: “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF 2000, p.18).

Os dados revelaram também que as professoras 1 e 3 demonstraram certo engajamento em relação ao processo de desenvolvimento profissional. A professora 1 relata que, após a conclusão da graduação, fez especialização em Educação Musical e Ensino de Artes e mestrado em Educação. Já a professora 3 relata que, após a graduação, fez especialização em regência (visando suprir lacunas de sua formação acadêmica/profissional) e participou de vários projetos de ensino de música, vinculados à universidade, que foram essenciais no desenvolvimento de sua prática docente. Ela considera que através desses projetos, teve a oportunidade de experimentar o que funcionava e o que não funcionava em sala de aula. Relata também que continua fazendo cursos de aprimoramento a fim de melhorar sua atuação profissional.

No que se refere aos professores 2 e 4, os dados sinalizaram que, após concluírem o curso a graduação, foram trabalhar com o componente curricular Arte na Educação Básica e, desde então, não fizeram nenhum curso de aprimoramento da prática docente. Embora o conceito de profissionalização docente abordado neste estudo conceba a escola como um *locus* privilegiado para o “desenvolvimento profissional docente dos professores”, como observa (PEREIRA, 2010), é preciso estar atento para que essa prática não seja “rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e muito menos de formação”, como observa Nóvoa (2019, p.7). Segundo o autor, os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. É necessário reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019, P. 07).

Nóvoa (2019) ainda analisa que “em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas e, para escapar dessa oposição improdutiva,

é preciso encontrar um terceiro termo, o qual ele aponta como a profissão”. É na profissão que está o potencial formador e, para isso, é preciso que haja uma “relação fecunda entre as universidades, as escolas e os professores”. Desse modo, é nesse entrelaçamento que “a formação profissional ganha força e pode estabelecer uma formação para a profissão” (NÓVOA, 2019, P. 07).

Conforme abordado neste trabalho, a formação de professores enquanto formação profissional universitária, apontada por Nóvoa (2017) - *disposição pessoal* (como aprender a ser professor); *interposição profissional* (aprender a sentir como professor); *composição pedagógica* (agir como professor); *recomposição investigativa* (conhecer como professor); e *exposição pública* (intervir como professor) - depende de um fortalecimento da profissão docente: “[...] não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar, ou das técnicas pedagógicas. A formação depende da profissão e vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Contudo, partindo da concepção de que “o conhecimento pedagógico musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas”, como observou (KRAEMER, 2000, p. 49), considero problemático o fato desses professores, egressos do curso de licenciatura, não terem tido a oportunidade de cursar mais disciplinas voltadas para a atuação profissional em contexto escolar, ou não terem sido estimulados o bastante para tanto no decurso de suas graduações. Acredito ser necessário e urgente que os cursos de formação de professores de música (licenciatura), reavaliem suas propostas curriculares, considerando as demandas atuais referentes à atuação profissional na Educação Básica, de modo a desenvolver uma agenda de formação musical mais sintonizada com a realidade das escolas e em diálogo com as demais linguagens artísticas e com as ciências humanas, que possa subsidiar a iniciação à pesquisa no decurso da formação acadêmica/profissional. Uma perspectiva de formação que possa de fato fortalecer a profissão docente e explorar o poder formador da profissão na formação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, reservada às considerações finais, retomo os objetivos de pesquisa a fim de relacioná-los aos resultados obtidos ao longo deste estudo. O primeiro objetivo foi compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música na Educação Básica, frente ao componente curricular Arte. Para as professoras entrevistadas que trabalham exclusivamente com o conteúdo de música (professoras 1 e 3), vimos que os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados ao conhecimento do conteúdo disciplinar, ou seja, os conteúdos específicos do objeto de ensino do professor. Dado que corrobora com as informações apresentadas por Pires (2015, p. 294), ao analisar que as propostas de formação de professores de sete cursos de licenciatura em música do Estado de Minas Gerais “privilegiam os conhecimentos específicos da linguagem musical, sobretudo os instrumentais, em detrimento dos conhecimentos teórico-práticos”.

A professora 1 considera que a atuação profissional do professor de música no ensino fundamental (anos finais), exige a habilidade de saber tocar mais de um instrumento e conhecer diferentes estilos musicais, além disso, também aponta que esse profissional precisa ter criatividade e ser um facilitador no processo de aprendizagem dos alunos. Quanto a professora 3, o professor de música que atua na Educação Básica precisa ter um bom nível de musicalidade e dominar um instrumento musical (qualquer que seja). A perspectiva de professor de música como facilitador da aprendizagem dos alunos, observada pela professora 1, é um dado importante que pode contribuir com nossas reflexões acerca do papel desse profissional na Educação Básica. Pires (2015, p. 291-292) analisa que “o professor define-se como um profissional de ensino, como alguém que sabe construir a passagem de um saber ao aluno e cuja função é a organização ativa do trabalho de ensinar, de modo a possibilitar o trabalho de aprender”.

Em relação aos professores (as) 2 e 4, que trabalham com o componente curricular Arte na Educação Básica, os dados revelaram que, para eles, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados aos conhecimentos pedagógicos e, embora avaliem de forma positiva a formação musical que tiveram no curso de graduação, sentem que o aspecto da formação pedagógica poderia ter sido mais aprofundado. Diante do exposto, e partindo da premissa de que o curso de música licenciatura visa também a atuação profissional na Educação Básica, sendo a música um conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, como determina a Lei 13.278/2016, acreditamos ser importante e imprescindível aos cursos de

formação superior o desenvolvimento de estratégias que possam favorecer a atuação profissional do professor de música frente ao componente curricular Arte na Educação Básica.

Defendemos uma formação acadêmica-profissional mais ampla, no sentido de propiciar uma abordagem mais consistente e aprofundada dos conhecimentos pedagógicos no decurso da graduação. Tardif (2000, p. 13-14) analisa que “os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina”. Segundo ele, os saberes docentes são “temporais (adquiridos através do tempo), plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (p. 18).

Assim, entendemos também que a formação acadêmica/profissional dos cursos de música licenciatura precisa estar em sintonia com a realidade da escola, além de propor itinerários formativos que possam contemplar uma formação mais voltada para esse contexto, e em diálogo com as demais linguagens artísticas do componente curricular Arte. É importante ressaltar que não estamos defendendo a polivalência na formação acadêmica-profissional dos licenciandos, mas sim sinalizando a necessidade de novas e urgentes demandas para a formação profissional, por meio da aproximação com a realidade do ensino de Artes/Música na escola, de modo que o professor licenciado em música possa exercer sua prática docente em diálogo com as demais linguagens artísticas, e o componente curricular Arte possa ser compreendido a partir do ensino de música.

Para isso, é importante que os professores dos cursos de música licenciatura invistam também em experiências de ensino que abarquem o espaço da Educação Básica. Segundo Penna (2014c), uma das dificuldades enfrentadas na formação de professores de música está também relacionada à “falta de formação pedagógica e de experiência na Educação Básica de muitos músicos que atuam como docentes nos cursos de licenciatura”, e esse quadro “torna ainda mais árdua a construção de um projeto coletivamente assumido e de uma efetiva articulação entre a ação dos diversos professores e suas disciplinas” (p. 32).

O segundo objetivo desta pesquisa era compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas. Entretanto, é importante salientar que, a BNCC Arte (Ensino Fundamental) foi aprovada e homologado no ano de 2017, e os professores entrevistados nesta pesquisa concluíram os seus cursos de graduação antes desse período, com exceção da professora 4, portanto, a BNCC não foi tema de discussão na formação-acadêmica profissional desses professores. Assim, constatamos que os professores tiveram contato com a Base Nacional Comum Curricular através de reuniões escolares e que conhecem a parte do texto referente à área de Arte. No entanto, parte dos

entrevistados (professores 2 e 3) relata que, nessas reuniões, a BNCC foi abordada de modo superficial, sem muita consistência, e que eles só tiveram contato novamente com esse documento após receberem o convite para participar deste estudo.

Metade dos entrevistados (professores 1 e 3) analisa que, devido ao fato de o componente curricular Arte fazer parte da área de Linguagens, poderia descaracterizar-se como disciplina e, conseqüentemente, ser desvalorizada como campo de conhecimento. A professora 1 se sente bastante incomodada com a inserção desse componente na área de linguagens, e contestou se o professor de Arte vai lecionar apenas em sua área de formação ou se ele vai ter que lecionar todos os conteúdos, bem como qual tipo de formação que ele precisa ter. Considerou importante que os professores sejam protagonistas na aplicação da BNCC Arte, para que a disciplina não corra o risco de se tornar apenas “uma disciplina que ajudará na compreensão dos conteúdos de língua portuguesa ou literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios” como sinaliza Peres (2017). Já a professora 3 aponta que, embora a BNCC seja um documento interessante, suas proposições estão longe da realidade das escolas, uma vez que, na BNCC, a Arte e a Música (especificamente), vêm muito para servir outras demandas.

Já os professores 2 e 4 consideram que a inserção desse componente curricular na área de Linguagens não necessariamente representa um aspecto problemático, pois a disciplina de Arte é uma área de conhecimento específica com valor próprio. O professor 2 avalia a BNCC como um importante referencial para o trabalho dos professores por contemplar as diferentes linguagens artísticas. Para a professora 2, a BNCC é apontada com um documento moderno que se preocupa em proporcionar aos alunos mais oportunidades de vivenciarem a Arte.

Embora todos os entrevistados tenham considerado “interessante” a proposta da BNCC, alguns se mostraram inseguros por entenderem que deveriam abordar todas as linguagens ou “unidades temáticas” propostas pela Base. Um dos entrevistados, professor 2, que trabalha com o ensino fundamental (anos finais) de uma escola estadual, aponta que na condição de professor de Arte não podia abordar apenas o conteúdo de música, mas todas as linguagens. Já a professora 1 considera problemática a concepção conteudista de ensino de Arte, aparentemente presente nesse documento. Observa que, se o aluno não tiver uma base no estudo da música, será mais difícil realizar o que está proposto na BNCC .

No entanto, é importante ressaltar que os objetivos da aula de música na Educação Básica não são os mesmos das escolas especializadas e conservatórios. Então, embora a professora 1 tenha relatado que procura desenvolver um aprendizado em música mais amplo, e voltado para o contexto da Educação Básica, sua observação revela certa proximidade com a

concepção de ensino presente nas escolas especializadas, ao valorizar os conhecimentos específicos de música em sua proposta pedagógica. Outro aspecto problemático é apontado pela professora 3 quando avalia que a BNCC não verifica o tempo que é gerenciado para o ensino de música e também não aborda o aprendizado de instrumento musical. A professora 4, ainda, considera que um dos problemas relacionados à BNCC Arte diz respeito a sua aplicação na prática docente dos professores de Arte/Música que atuam na Educação Básica. Segundo ela, a Base não deixa claro como promover a articulação da prática docente com as dimensões do conhecimento no processo de aprendizagem dos alunos. Aponta também que a experiência com a prática docente é fundamental para que os professores consigam articular as orientações da BNCC Arte em suas aulas.

Os professores revelaram que, a partir das habilidades propostas pela BNCC para o conteúdo música, têm desenvolvido atividades que priorizam ritmos brasileiros, apreciações musicais, exploração de instrumentos musicais, composição e discussões acerca dos sentimentos que as diferentes obras despertam nos alunos. Nesse sentido, percebe-se que os professores desenvolvem suas propostas pedagógicas com base em atividades que dialogam com as dimensões do conhecimento em arte propostas pela BNCC. A professora 1 aponta, por exemplo, que em sua escola as expectativas são ótimas, até mesmo por tratar-se de uma escola diferenciada e com boa infraestrutura. Para ela, a adaptação às proposições da BNCC é mais fácil pelo fato de a escola possuir material para trabalhar com os alunos e sala específica de música.

A referida professora alega que tem feito a integração das artes por meio de projetos, em parceria com os professores de teatro, literatura e dança. Pires (2015, p. 292) aponta, em sua tese, que “a organização do ensino por conteúdos, assuntos ou eixos, baseia-se em algo desvinculado do contexto sócio-histórico que o gerou, ao passo que, [...] os projetos pressupõem atitude cooperativa dos alunos, o que os torna corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas realizadas”. Nesse sentido, a professora 3 aponta que foi orientada pela coordenação a seguir a BNCC Arte em sua prática docente, porém, em nenhum momento as proposições desse documento foram discutidas em conjunto com outros professores.

Para ela, a implementação da BNCC parece não ser prioridade para a coordenação de sua escola, e seria muito importante que houvessem reuniões e mais diálogo entre a coordenação e o corpo docente de professores, a fim de otimizar a aplicação desse documento. Expôs também que tem trabalhado em parceria com a professora de teatro, e que a integração do conteúdo de música com as outras linguagens artísticas dependerá do profissional que estará trabalhando na escola e de sua disponibilidade para o encaixe dos horários.

Por outro lado, o professor 2 considera que, em sua escola, há uma expectativa de que a BNCC contribua com o aprendizado dos alunos, no sentido de prepará-los para a vida em sociedade. A professora 4 relata que as reuniões pedagógicas sobre a BNCC, realizadas em sua escola, criaram expectativas em relação à aplicação desse documento nas propostas pedagógicas dos professores. Os professores 2 e 4 revelam que, no ano de 2020 a SEE/MG disponibilizou previamente uma espécie de modelo de planejamento pedagógico baseado nas proposições da BNCC, para que os professores pudessem elaborar suas propostas de intervenção à luz desse referencial. Assim, relatam que tem buscado aplicar as orientações da BNCC Arte, a partir de seus planejamentos pedagógicos e também através do uso do livro didático. No entanto, não puderam ainda avaliar os desdobramentos dessa iniciativa em suas práticas docentes e no aprendizado dos alunos, devido ao fechamento das escolas.

Em relação às Artes Integradas, quinta “unidade temática” proposta pela BNCC, os dados indicam que parte dos professores têm buscado trabalhar o conteúdo de música em diálogo com as outras linguagens artísticas. A Professor 1 aponta que tem desenvolvido um projeto com os alunos do nono ano que envolve música, dança, literatura e cinema, e que o produto final desse projeto seria a criação de um filme. O professor 2 alega que a proposta das Artes Integradas o fez frequentar mais espetáculos de teatro e dança para melhorar seu desempenho como professor de Arte. A professora 3 expôs que tem trabalhado em parceria com a professora de teatro, e que a integração do conteúdo de música com as outras linguagens artísticas dependerá muito do profissional que estará trabalhando na escola e da disponibilidade de horários. Ela aponta que, na modalidade remota de ensino em 2020, desenvolveu mais a linguagem das Artes Integradas com os alunos, através de atividades de criação, tais como, pequenas animações, trilhas sonoras e dublagem de personagens. Quanto a professora 4, os dados mostraram que a mesma tem abordado as linguagens de teatro e artes visuais, porém, de forma isolada, sem relacionar ao conteúdo de música.

Conforme observado neste estudo, as Artes Integradas têm como objetivo, “explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p.197). No entanto, os dados revelam que a maioria dos professores entrevistados ainda desconhece essa nova linguagem. Dentre os professores que trabalham com o componente curricular Arte, verificamos que a “unidade temática” Artes Integradas ainda não é uma realidade na prática docente. Vimos que a professora 4 tem abordado os conteúdos de teatro e artes visuais de forma isolada. Já o professor 2 relata que ainda está tentando estudar por ele mesmo as linguagens do teatro, das artes visuais e da dança, para poder abordá-las em sua

prática docente. Enquanto isso, para os entrevistados que trabalham exclusivamente com o ensino de música (principalmente a professora 1), as Artes Integradas parece estar sendo melhor desenvolvida em sua prática docente.

Por outro lado, a professora 3, embora trabalhe em parceria com a professora de teatro e proponha atividades de animações, demonstrou pouca familiaridade com a perspectiva de ensino de Arte inerente a essa nova linguagem. É importante considerar que na escola dos entrevistados 1 e 3, cada linguagem artística tem o seu respectivo professor, fato que, além de viabilizar o trabalho em parceria, permite uma melhor abordagem das Artes Integradas. Ao passo que para os professores 2 e 4, que trabalham com o componente curricular Arte na rede pública, essas parcerias em muitos momentos ficam inviabilizadas pelo pouco número de professores de Arte contratados. Iavelberg (2018, p. 80) observa que as “Artes Integradas criada na BNCC podem ser compreendidas como uma atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência”.

Assim, de acordo com os dados deste estudo, acreditamos que a inserção das Artes Integradas na prática docente dos professores (principalmente os que trabalham com o componente curricular Arte) evidenciam as discussões sobre a polivalência no ensino de Arte. Entendemos ser imprescindível aos cursos de formação superior o desenvolvimento de estratégias de abordagem da Base Nacional Comum Curricular Arte/Música no decurso da formação-acadêmico profissional dos licenciandos em música, de modo a propiciar a aplicação desse documento nas atividades práticas e nos estágios obrigatórios. Dessa forma, os futuros professores de música da Educação Básica poderão ter uma melhor interpretação desse documento no confronto com a prática docente, escapando das armadilhas da polivalência e de uma possível perspectiva instrumental da educação voltada para o mercado de trabalho.

O terceiro objetivo deste estudo foi compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola. De início, tínhamos decidido como parte dos procedimentos metodológicos analisar os projetos políticos pedagógicos das escolas dos professores entrevistados, porém, com o fechamento dessas instituições, tal procedimento ficou inviabilizado, assim, as considerações a serem apresentadas foram baseadas nos dados obtidos nas entrevistas. A professora 1 revela que estava participando da elaboração do Projeto Político Pedagógico no Colégio de Aplicação e que, devido ao fechamento das escolas, precisaram suspender as reuniões. Aponta que, embora a música tenha seu espaço no currículo do colégio, há uma ausência de professores desse conteúdo para atuar em todos os anos do ensino fundamental, e que a música é oferecida do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais),

e nos 7º e 9º anos do ensino fundamental (anos finais), ficando o 6º e 8º sem aulas de música. Somente as artes visuais estão presentes em todos os anos do ensino fundamental. Os dados mostram, ainda, que nesse colégio, os professores de Arte têm lutado para manter a importância dessa área de conhecimento como parte essencial da formação dos alunos.

O professor 2 relata que ainda não participou de nenhum projeto político pedagógico das escolas em que trabalhou, e aponta que geralmente a música é mais abordada no projeto da escola integral. Considera que o espaço da música no currículo de sua escola ainda é tímido e, embora o conteúdo de música seja valorizado e incentivado pela direção da escola, tem tido dificuldades para ensinar música através da aula de Arte. A professora 3 expõe que ainda não participou da elaboração do projeto político pedagógico de sua escola. Sinaliza que não há uma identidade, ou, uma cultura, dentro das escolas em que já trabalhou, que considere a música como uma matéria distinta, autônoma, uma disciplina que tem o seu valor próprio. Percebe é que a música está sempre em função, ou seja, para complementar as outras áreas de conhecimento. Além disso, alega que o tempo de aula é curto, cada turma tem uma aula por semana de 45 minutos, sendo que, às vezes, ainda é preciso ceder o horário da aula de música para os alunos estudarem os conteúdos de outras disciplinas. Nesse sentido, conclui que, se a direção da sua escola fosse composta por pessoas ligadas a pedagogia, o ensino de música seria mais valorizado no currículo escolar.

A professora 4 também não teve ainda a oportunidade de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola. Avalia que o conteúdo de música ainda precisa ser pensado e discutido entre os professores e a direção, a fim de viabilizar estratégias que possibilitem a inserção desse conteúdo no contexto escolar e no processo de aprendizagem dos alunos. Relata ainda que, no momento em que foi pegar o cargo de Arte, no processo de designação, a equipe da direção escolar disse que a escola precisava era de um professor de Arte e não de música. Entretanto, revela que já teve outras experiências onde a supervisão não cobrou que ela abordasse todas as linguagens.

É importante salientar que, na LDB, a música é considerada um conteúdo do componente curricular Arte e não uma disciplina, como mencionou a professora 3. Talvez esse “desconhecimento” acerca da LDB se deve ao fato dessa professora trabalhar exclusivamente com o conteúdo de música. Foi evidenciado então que, na escola da professora 3, há certa desvalorização da música no currículo escolar e, mesmo sendo uma escola da rede particular de ensino, com professores específicos para cada linguagem artística, constatamos que a música tem servido como complemento das outras disciplinas.

Em relação à professora 1, percebemos que, embora a música pareça ser mais valorizada no colégio de aplicação, esse conteúdo não é contemplado em todos os anos do ensino fundamental (anos finais). A mesma relata que em sua escola há uma predominância das artes visuais sobre as demais linguagens artísticas. Quanto aos professores 2 e 4, que trabalham com o componente curricular Arte, evidenciamos que o espaço da música no currículo escolar é tímido. Talvez seja pelo fato de terem que lidar com as outras linguagens artísticas em sua prática docente e também por não haver ainda um entendimento claro (principalmente por parte da equipe de direção), sobre os objetivos da aula de música na Educação Básica.

Sendo assim, conclui-se que o componente curricular Arte na Educação Básica (rede pública), acontece a partir de uma abordagem mais ampla e menos restrita ao conteúdo de música. Ao passo que, nas escolas dos professores 1 e 3 (rede privada), a música é abordada de forma exclusiva, porém, não está presente em todos os anos do fundamental II, ou, às vezes, o horário da aula fica vulnerável aos interesses da coordenação. Em relação à interpretação da BNCC Arte, evidenciamos que os profissionais entrevistados, com exceção da professora 1, demonstraram conhecimento incipiente desse documento até o momento das entrevistas.

Então, considerando todos os impasses que permeiam a atuação profissional na Educação Básica, entendemos que a valorização da música no currículo escolar, começa primeiramente pelo comprometimento dos professores em suas práticas docentes. Valendo das considerações de Penna (2020), é muito importante que professor “saiba justificar o seu trabalho, argumentar e valer das normas que regem o ensino de música no contexto escolar”. Mesmo diante das dificuldades (principalmente das escolas públicas), o professor de música precisa “*mostrar que veio*” e desenvolver da melhor forma possível o seu trabalho, assim, acreditamos que estaremos mais próximos de conquistar “uma posição no seio da profissão”, como observa Nóvoa (2017).

Também é necessário, pensar e refletir acerca dos objetivos da aula de música no contexto da Educação Básica, através de uma perspectiva que compreenda a música e as demais linguagens artísticas como importante meio de desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos, habilidade essa, extremamente importante nos dias de hoje. Por esse entendimento, a aula de música passa a ser concebida como um importante momento de descobertas dos alunos, onde eles terão a oportunidade de conhecerem melhor a si mesmos, suas habilidades, suas limitações e de como eles lidam com as diferenças e com as dinâmicas de trabalho em grupo. Dessa forma, acredito que a aula de música estará contribuindo com o aprendizado dos alunos da Educação Básica e preparando-os para a vida em sociedade.

Particularmente, sinto que este trabalho foi de grande importância para a minha formação profissional, principalmente por ter me possibilitado a iniciação à pesquisa, aspecto imprescindível na formação dos professores, e que despertou em mim um novo olhar diante dos desafios que permeiam a atuação profissional com o componente curricular Arte na Educação Básica. Partindo dos apontamentos de Lüdke (2012, p. 639), sinto que, ao voltar para a sala de aula, não vou ter a solução para os impasses relacionados à prática docente, mas vou possuir um “alargamento da minha visão sobre eles e enxergá-los com outros olhos”. Este estudo também constatou algumas lacunas que poderão servir de objeto de estudo no futuro, como a análise do projeto político pedagógico das escolas e do planejamento pedagógico dos professores de Arte, elaborado a partir do modelo disponibilizado previamente pelo estado, à luz das proposições da BNCC Arte. Acredito ser importante analisar como o ensino de música está sendo contemplado nesses planejamentos e quais são as suas possibilidades no contexto da Educação Básica, sem cair nas armadilhas da polivalência. Também é necessário pensar a formação desse profissional e investigar como os cursos de formação de professores de música estão interpretando e lidando com a BNCC Arte no decurso da formação acadêmica/profissional dos licenciandos. Assim, espera-se que esta pesquisa possa fomentar outros estudos e aprofundar as discussões em torno do ensino de música no componente curricular Arte da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. **Proposições da ABEM para a BNCC**. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf). Acesso em: 23 de fev. 2020.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, 2006, n. 12, p. 144-166.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. Cortez Editora, 2010.
- BARROS, A. R. S. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. Boa Vista: **Anais do XXVI CONFAEB**, nov. 2016, p. 477- 486. Disponível em: [ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artesvisuais? Download...barros-angelo](http://ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/4-artesvisuais?Download...barros-angelo). Acesso em: 11 mai. 2020.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola–Licenciatura em Música–Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, 2014.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão! Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, v. 1, n. 1, 2017.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.
- BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 22/2005**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [https://cnte.org.br/images/stories/legislacao\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_lei\\_n\\_13005\\_2014.pdf](https://cnte.org.br/images/stories/legislacao_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_lei_n_13005_2014.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.278, de 2 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. 2016a.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Despachos do ministro em 5 de maio de 2016**. Homologa o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 6 mai. 2016. Seção 1, p. 27. 2016c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=27&data=06/05/2016>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAPES - PIBID, [1], CAPES, 07 de dezembro de 2015.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul**. 2017.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8, 2014.

DEL-BEN, Luciana. **Parecer sobre o documento preliminar da BNC - Componente Curricular: Arte**. Sobre a área de linguagens e seus objetivos gerais na educação básica, Rio Grande do Sul, 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luciana\\_Marta\\_Del-Ben.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luciana_Marta_Del-Ben.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação. Santa Maria*, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

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

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEBA*, v. 26, n. 48, p. 79, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FONTEERRADA, Marisa. **Educação Musical**: Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. *In*: FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, 2018, 36.1: 74-84.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 51, 2000.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, 2014.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 629-646, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 2014, 12.3: 1530-1555.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (art. 53, inciso 2). **Seminário sobre o ensino superior de arte e design no Brasil**, v. 1, p. 9-12, 1997.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, 2019.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de (*et al*). **Tecendo caminhos**: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa. 2018.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I–analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014a.

PENNA, Maura. **A educação musical**: impasses da política educacional, formação do pesquisador e outros temas atuais. 2020. (1h.59m). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rXFyxuROm9k&ab\\_channel=MauricioCezar](https://www.youtube.com/watch?v=rXFyxuROm9k&ab_channel=MauricioCezar). Acesso em: 19 mai.2020.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: revista do Programa de PósGraduação em Educação, Campo Grande**, MS, v.19, n.37, p.53-75, jan. /jun. 2013.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 31 – 55.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 19, 2014b.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 23, 2014c.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. rev. amp. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As Linguagens do componente curricular Arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. In: **IV CONEDU - Congresso Nacional De Educação**. 2017, p. 01-14.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista**, p. 24 – 36, 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, 2018, v. 5, n. 2.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues (*et al.*). **A profissionalidade emergente dos licenciandos em Música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música.** 2015.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das Licenciaturas na área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PPG/FAE/UFMG, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, 2014.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, v. 4, n. 2, 2017.

RODRIGUES, Gerson da Silva. **A BNCC e o ensino de Arte. 2020.** (2h07m). Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g&ab\\_channel=Artes%2CEduca%C3%A7%C3%A3oeCulturas-UFRJ](https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g&ab_channel=Artes%2CEduca%C3%A7%C3%A3oeCulturas-UFRJ). Acesso em: 19 mai. 2020.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na base nacional comum curricular–BNCC–um ponto de vista da educação musical. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, 2016, 10.3: 476-490.

SENA, Ibsen Perucci de. **A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF.** 2016. 182 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, José Antônio (*et al.*). **A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO.** 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

## **Anexo: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelo responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”*  
(Resolução. N°  
466/12, do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) do estudo CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo com professores licenciados egressos do curso de Música

O responsável pela sua execução é André Rangel de Carvalho, aluno do curso de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais – linha de pesquisa Educação Musical - sob a orientação da Profa. Dra. Helena Lopes da Silva. As seguintes informações são pertinentes ao estudo:

- O estudo se destina a investigar a prática docente do professor de música egresso da licenciatura que atua em contexto escolar. O objetivo geral desse estudo é compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música na Educação Básica a partir da etapa do ensino fundamental. E como objetivos específicos são propostos: a) compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas; e b) compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola.
- Esse estudo será realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, via Skype, com professores licenciados egressos do curso de música. Cada entrevista terá a duração de aproximadamente trinta minutos. Em um primeiro momento, será enviada por e-mail uma cópia do roteiro com as perguntas para cada participante, onde também serão definidos os dias e horários para a realização dos encontros, de acordo com a disponibilidade de cada participante. E no segundo momento, a realização das entrevistas.
- O estudo será realizado da seguinte maneira:

Através de uma chamada de vídeo, via Skype, você responderá as perguntas referentes ao roteiro, enviado antecipadamente por e-mail. Tratam-se de perguntas relacionados somente ao presente estudo, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. As chamadas de vídeo serão gravadas para posterior transcrição dos dados. Após essa etapa, você receberá uma cópia dos dados transcritos para verificar se está de acordo com a transcrição realizada pelo entrevistador.

Havendo a necessidade de uma nova chamada a fim de esclarecer algum dado que não ficou claro você poderá ser solicitado (a) novamente.

- Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações das chamadas de vídeo. Para minimizar os riscos envolvidos nesta pesquisa, os pesquisadores se comprometem em realizar os procedimentos de forma que o conforto, bem-estar e a aceitação do participante sejam plenas, e a zelar pelo sigilo e privacidade dos mesmos.
- Os benefícios que deverá esperar com a sua participação são: contribuir para o ensino de música na Educação Básica, ajudando a compreender como se dá a prática docente de professores licenciados egressos do curso de Música, frente as proposições da Base Nacional Comum Curricular.
- Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- A qualquer momento você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.
- Você será ressarcido por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais com espaço destinado para rubricas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e outra será fornecida ao Sr. Os dados, materiais ficarão arquivados com o pesquisador responsável até que sejam feitas as transcrições dos dados coletados, após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me informado sobre a minha participação neste estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas

responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e dar o meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

<b>Endereço do (a) participante-voluntário (a)</b>	
Domicílio:	
Bairro:	CEP:
Cidade:	Telefone:
Ponto de referência:	

<b>Contato de urgência:</b>	
Domicílio:	
Bairro:	CEP:
Cidade:	Telefone:
Ponto de referência:	

<b>Endereço do responsável pela pesquisa:</b>
Pesquisador responsável: André Rangel de Carvalhor Instituição: UFMG / Escola de Música
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627
Bairro: Pampulha. CEP. 31270-901 Cidade: Belo Horizonte / MG.
Telefones p/contato: (31) 998432269

Belo Horizonte, 19 de agosto de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) (Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)