

Formação continuada de professores não especialistas em música: construindo saberes musicais

Continuing education of teachers non-specialist in music: building music knowledge

DOI:10.34117/bjdv8n10-015

Recebimento dos originais: 30/09/2022

Aceitação para publicação: 03/10/2022

Adilson de Souza Borges

Doutorando em Educação, Bolsista pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - Programa do Estado de Santa Catarina (FUMDES - UNIEDU)

Instituição: Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Joaçaba (UNOESC - JOAÇABA)

Endereço: R. Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, Joaçaba - SC, CEP: 89600-000

E-mail: adilsonsb@hotmail.com

Ana Cristina Coll Delgado

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - JOAÇABA)

Endereço: R. Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, Joaçaba - SC, CEP: 89600-000

E-mail: anacoll@uol.com.br

RESUMO

Este estudo teórico de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tem o objetivo de proporcionar reflexões sobre as atividades formativas que tenham como ponto de partida a construção de saberes docentes que evidenciem os conhecimentos musicais de professores não especialistas que trabalham com o ensino de música na escola. Por fim, sugere que processos formativos que tenham esse enfoque precisam refletir *a priori* sobre quais são os saberes que os professores de artes necessitam desenvolver para ensinar música na escola.

Palavras-chave: ensino de música, saberes docentes, formação de professores de artes, educação musical.

ABSTRACT

This essay, in a qualitative approach, aims to provide reflections on training activities that have as a starting point the construction of teaching knowledge that evidences the musical knowledge of non-specialist teachers who work with the teaching of music at school. Finally, it suggests that training processes that have this approach need to reflect *a priori* on what knowledge art teachers need to develop to teach music at school.

Keywords: music teaching, teaching knowledge, art teacher training, musical education.

1 PRELÚDIO

No decorrer da história da Educação Musical no Brasil ocorreram oscilações no tocante à presença do ensino de música no currículo escolar. Na metade do século XIX, por exemplo, o ensino de música foi instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras processando-se em dois níveis de ensino, isto é, noções “básicas de música” e “exercícios de canto”, e no final deste mesmo século, ainda se exigiu por decreto a formação especializada do professor de música. Contudo a partir de 1971 (BRASIL, 1971), o ensino de música perdeu esse privilégio de disciplina para se tornar apenas um componente curricular da disciplina de Educação Artística, “passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola” (FONTERRADA, 2008, p. 2017-218).

Desde 2008 (BRASIL, 2008) o ensino de música na escola está amparado por meio de Lei como componente curricular obrigatório da disciplina de arte. Em contrapartida, a falta de profissionais qualificados para atuarem ensinando música é um dos principais fatores que dificulta a efetivação do ensino musical na formação básica dos estudantes, pois, de um modo geral, ocorre a predominância de professores licenciados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas ensinando artes na escola em detrimento de outras formações em Artes, principalmente a musical.

Diante do exposto, com base no estudo de Gauthier (2013) sobre o saber docente (em diálogo com outros autores) – onde o autor preconiza que a ação do professor precisa estar fundamentada em um ofício feito de saberes, ou em outras palavras, que os conhecimentos e saberes constituídos precisam ser significativos correspondendo à realidade profissional –, podemos partir do pressuposto de que o desenvolvimento de processos formativos pautados na concepção de construção de saberes necessários à docência podem contribuir para que de fato o ensino de música na escola seja uma realidade para estudantes de escolas públicas e privadas. Outrossim, que estudos com essa temática podem oferecer subsídios importantes que respondam as problemáticas e desafios existentes para a efetivação da Educação Musical escolar.

Portanto, este estudo teórico de abordagem qualitativa, buscou proporcionar reflexões sobre atividades formativas que tenham como ponto de partida a construção de saberes docentes que evidenciem os conhecimentos musicais de professores não especialistas que trabalham com o ensino de música na escola. A abordagem qualitativa, de um modo geral, busca compreender a realidade para atuar sobre ela e “O significado é de importância vital” nesse tipo de abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). A pesquisa qualitativa se difere da quantitativa por não seguir uma sequência rígida das

etapas de desenvolvimento investigativo. Nessa abordagem “As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

2 INTERLÚDIO

As atividades de formação continuada são processos que propiciam aos professores o aprofundamento de diferentes aspectos de saberes docentes já construídos e/ou a construção/desenvolvimento de novos saberes (BORGES, 2019). Neste sentido, a formação inicial e continuada, são extremamente importantes, dado que podem contribuir para o bom desempenho docente em sala de aula e o desenvolvimento de uma atividade profissional mais qualificada, que corresponda às demandas do cotidiano escolar relacionadas, principalmente, à aprendizagem dos alunos.

Relativamente à formação inicial de professores que ensinam arte nas escolas brasileiras de Educação Básica, é predominante a presença de licenciados/licenciandos em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas (como também em Pedagogia), resultando em “grandes lacunas em sua formação”, por terem que dominar em pouco tempo de formação as quatro linguagens artísticas que constituem o programa curricular da disciplina de arte nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Nesta perspectiva, como os cursos de licenciatura em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas priorizam os conteúdos da respectiva linguagem artística em suas disciplinas e currículos de formação, é evidente a constituição de um esvaziamento teórico relativo aos conhecimentos musicais e, por conseguinte, refletindo no enfraquecimento / empobrecimento do ensino de música na escola ou a predominância de um ensino musical que “serve a outros propósitos”, isto é, como recurso de aprendizagem para aquisição de conhecimentos diversos de outras disciplinas, formação de hábitos e valores, condicionamento disciplinar, entre outros propósitos (BORGES, 2019, p. 18).

Em contrapartida, apesar do ensino de música na escola ser assegurado por Lei (13.278/2016) e por demais documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), essa viabilização acaba por exigir que professores de arte, em sua maioria habilitados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, como também em Pedagogia, ensinem música ainda que não disponham de uma formação adequada (GUIMARÃES, 2017; BRITO, 2003, FONTERRADA, 2008).

Diante dessa problemática, constata-se a necessidade de que esse perfil de profissionais desenvolva saberes docentes relativos aos conhecimentos musicais, isto é, à

matéria, ao currículo escolar relacionado ao ensino de música na escola, ao planejamento de aulas de música, estratégias de ensino, bem como aos objetivos, diretrizes e parâmetros de ensino de música, conseqüentemente, construindo uma nova identidade profissional do professor de arte que ensina música.

Dentre os saberes necessários ao ensino de música, os saberes **relativos aos conteúdos musicais**, isto é, aos elementos da música (o som, os parâmetros sonoros, a melodia, o ritmo a harmonia), à história da música e da Educação Musical, à teoria e percepção musical, à música infantil, ao repertório musical, às tecnologias musicais, á prática musical e instrumental, ao canto, às cantigas de roda, à música folclórica e regional, e aos saberes didático-pedagógicos, são essenciais à atividade docente, não obstante pesquisas apontarem que esses saberes não constituem parte da identidade profissional de professores não especialistas em música (BORGES, 2021; BRAGA, 2016).

Deste modo, podemos encontrar nos cursos de formação continuada excelentes oportunidades que podem contribuir nesse processo de desenvolvimento de saberes musicais necessários ao ensino de música na escola e, por conseguinte, fomentando “uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar” (BARBOSA, 2002), haja vista que a música é conteúdo obrigatório da disciplina de arte, portanto, um direito dos alunos, como também da comunidade escolar.

Partindo da concepção de Gauthier (2013, p. 28), de que “devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui”, a construção de uma nova identidade profissional do professor de arte deve considerar a sua prática, bem como o seu contexto profissional e condições de exercício do magistério como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 2005), tendo em vista a construção de um repertório de conhecimentos e saberes que sejam próprios ao ensino de artes na escola, considerando a música como uma linguagem artística a ser ensinada ao longo da formação básica escolar dos estudantes.

Nesta perspectiva, o estudioso, preconiza que na educação e nas diversas profissões existem saberes próprios que devem ser aprendidos na trajetória formativa e como parte da formação, tendo em conta que são saberes que permitem a execução das tarefas próprias da profissão e a efetivação de um *corpus* de conhecimento. Noutras palavras, “uma ação pedagógica desprovida de saberes não é suficiente” (BORGES, 2019, p. 45), do mesmo modo, saberes desconectados do trabalho docente são

irrelevantes, e, portanto, é necessário pensar em uma formação pautada em um “ofício feito de saberes”, pois no exercício da profissão o professor mobiliza uma diversidade de conhecimentos que constituem parte de um reservatório do qual o professor se abastece para responder às demandas da situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2013).

Esse *corpus* de saberes é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1: Os saberes docentes segundo Clermont Gauthier

| Saberes disciplinares | Saberes curriculares | Saberes das ciências da educação | Saberes da tradição pedagógica | Saberes experienciais | Saberes da ação pedagógica |
|-----------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|
| (A matéria) | (O programa) | | (O uso) | (A jurisprudência particular) | (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada) |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em GAUTHIER (2013, p. 29)

Os saberes disciplinares correspondem ao conhecimento produzido por cientistas e pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento disciplinar. Por sua vez, os saberes curriculares estão relacionados aos programas de ensino escolares. Os saberes das Ciências da Educação dizem respeito ao sistema escolar. Já os saberes da tradição pedagógica abarcam as representações da escola e da profissão. Os saberes experienciais, por sua vez, são desenvolvidos a partir das vivências dos professores. E, por fim, os saberes da ação pedagógica representam os saberes docentes produzidos pelos professores nas suas experiências escolares, sendo legitimados por pesquisas científicas.

Ao encontro de Gauthier, Pimenta (2005) assevera que os saberes docentes propiciam a significação das práticas pedagógicas e constituem elemento principal na construção da identidade profissional docente, “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2005, p. 18). E Tardif (2002) pondera, dentre outras coisas, que os saberes dos professores precisam estar voltados/incorporados à realidade do trabalho docente, como também que o professor precisa ser reconhecido como um profissional provido de competências/capacidades que lhe dão condições para atuação profissional diante dos desafios e objetivos do trabalho docente.

Neste sentido, é necessário a compreensão de que o ensino de artes deve transitar entre as diferentes linguagens artísticas, isto é, embora o ensino de música seja a abordagem deste ensaio, reconhecemos que a música não pode ser ensinada de forma desconexa (de acordo com o currículo escolar) das demais linguagens da arte, bem como

negligenciada. Ainda, ressaltamos que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o aluno precisa estabelecer relações “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro...” (BRASIL, 2018, p. 41).

A BNCC estabelece o ensino de música na escola em todas as etapas da formação básica dos alunos. Na Educação Infantil, as atividades musicais devem explorar: os sons produzidos pelas crianças, através do próprio corpo e com objetos do ambiente; diferentes fontes sonoras materiais; instrumentos musicais; e brincadeiras (BRASIL, 2018). No Ensino Fundamental, por sua vez, a BNCC preconiza que a abordagem do ensino de música deve articular seis dimensões artísticas, ou seja, a criação, a estesia, a crítica, a expressão, a reflexão e a fruição. Já no Ensino Médio, a música está inserida no itinerário formativo “Linguagens e suas tecnologias”, com o objetivo de consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental.

Por mais que o documento não esclareça a perspectiva de como as linguagens artísticas devem ser trabalhadas, nem quais são as habilitações necessárias ao ensino dessas linguagens, dando margem à diferentes interpretações, é fato que o documento garante formalmente um espaço para a música na formação básica dos bebês, crianças e jovens em toda a Educação Básica.

Destarte, as problematizações e documentos norteadores aqui colocados estão centrados na dimensão de saberes docentes relativos à prática profissional docente. Ou seja, tratamos de saberes específicos da ação profissional, da experiência do professor, “de conhecimentos científicos, saberes eruditos, de caráter cognitivo ou discursivo” (BORGES, 2019, p. 38) relativos à música e ao ensino de música na escola. Logo, tanto os documentos norteadores como as demandas de sala de aula, exigem uma qualificação profissional do professor de arte que tenha, dentre outras coisas, a construção de saberes musicais como prioridade formativa (CUNHA, 2014).

Enfim, acreditamos que os primeiros passos a serem dados nessas atividades formativas devem ser de refletir sobre quais são os saberes que os professores de arte precisam desenvolver para ensinar música na escola (de acordo com sua realidade escolar e contexto social/histórico), quais são as suas necessidades pedagógicas e profissionais, quais os desafios e limites enfrentados no cotidiano escolar, qual é a formação inicial desses professores e as suas lacunas, que experiências construíram ao longo de suas vidas, entre outras problematizações. O conhecimento gerado por meio dessas problematizações fornece subsídios importantes ao planejamento/desenvolvimento de atividades formativas.

3 POSLÚDIO

Como principais conclusões apontamos à urgência da construção de políticas públicas de formação de professores de arte que conjuguem as exigências com as necessidades desses profissionais e conseqüentemente propiciando maior valorização docente (BARBOSA, 2002). Do mesmo modo, destacamos a importância do desenvolvimento de atividades formativas que levem em conta o contexto profissional docente e as orientações e legislação do currículo escolar, bem como a complexidade de ensinar artes na Educação Básica, tendo em vista que nesse processo é preciso transitar entre as diferentes linguagens artísticas desenvolvendo uma pluralidade de conhecimentos artísticos e artísticos musicais.

Embora a legislação não esclareça sobre como deve ser a dinâmica do ensino das linguagens artísticas nas aulas de arte, abrindo possibilidades para perspectivas polivalente, é preciso fortalecer o ensino de música na escola, mesmo que no contexto dessas perspectivas. Acreditamos que o ideal seria que a disciplina de arte disponibilizasse profissionais habilitados nas quatro linguagens artísticas, propiciando aos alunos a formação nas respectivas linguagens incluindo professores com habilitação específica. No entanto, documentos institucionais e diversas pesquisas acadêmicas apontam um direcionamento à prática polivalente (PENNA, 2002; PENNA, 2004; FIGUEIREDO; DO VALE PEREIRA, 2009; FIGUEIREDO; DANNA DE SOUZA, 2009; GALIZIA, 2011; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; PENNA, 2019; LAUTÉRIO; FIGUEIREDO, 2021).

Isto posto, é preciso reconhecer que o ensino de música na escola toma rumos diferentes dependendo da região do Brasil, escolas e contexto, no âmbito das escolas públicas, “os quais estão imbricados com questões contextuais e com as interpretações acerca da legislação vigente sobre o ensino de Arte na educação básica” (LAUTÉRIO; FIGUEIREDO, 2021, p. 37).

Sustentamos que é fundamental ao trabalho docente do professor não especialista em música o domínio de conhecimentos e de práticas musicais (BRAGA, 2016), porque o fazer musical é essencial ao ensino de música na escola. Neste sentido, defendemos que para ensinar música é necessário, *a priori*, o domínio de um mínimo de conhecimentos e saberes relacionados aos conteúdos musicais, às atividades práticas, à execução de instrumentos musicais, etc., corroborando Borges (2019) que pondera que esses conhecimentos e saberes musicais precisam estar fundamentados na prática de sala de aula.

Por fim, também evidenciamos que se faz necessário a construção de uma nova identidade docente e, por conseguinte, uma mudança de postura entre os professores que ensinam artes, ou seja, é importante igualmente firmar-se um maior compromisso desses profissionais com o ensino de música na escola, procurando contribuir nesse processo de inserção, fortalecimento e valorização da música como campo de conhecimento, levando em consideração a sua importância na formação do aluno e função social na sociedade (LOUREIRO, 2003; BRITO, 2003; HUMMES, 2004; FONTEERRADA, 2008).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) por meio do Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (UNIEDU) pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORGES, Adilson de Souza. **Ensino de música e tecnologias digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação: Chapecó, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3049>>. Acesso em 31 jul. 2019.

BORGES, Adilson de Souza. Principais temáticas de pesquisas sobre a formação de professores de música desde a lei 11.769/2008. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 49, p. 41-58. 2021

BRAGA, Simone Marques. Formação inicial e o repertório para teclado em grupo. **Per Musi**, Belo Horizonte: UFMG, n.33, p.116-129, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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 de arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto para você: saberes musicais de professores da pequena infância**. Tese (Doutorado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; DO VALE PEREIRA, Gabriela. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental nos estados da

Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 420-425, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; DANNA DE SOUZA, Anélita Dayana Nunez. Indicações sobre o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental na legislação educacional em dois estados e duas capitais da região norte do Brasil. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 454-462, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GALIZIA, Fernando S. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. **Educação e Música**. Pensar a educação em revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 3-24, abr-jun/2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/06/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-mu%CC%81sica-Final.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set., 2004.

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: uma revisão da literatura. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p.37-52, 2021.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

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**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set., 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar., 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun., 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan. 2004.