



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

ANNI MARISI RIBEIRO ORTIZ

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA: O CONTEXTO  
POLIVALENTE EM ARTE EM VÁRZEA GRANDE - MT**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília - DF

2020



ANNI MARISI RIBEIRO ORTIZ

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA: O CONTEXTO  
POLIVALENTE EM ARTE EM VÁRZEA GRANDE - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Arte - PROFARTE do Instituto de Arte da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração Ensino de Artes – Música.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

Brasília - DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ORTIZ, ANNI MARISI RIBEIRO  
A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA: O CONTEXTO  
POLIVALENTE EM ARTE EM VÁRZEA GRANDE - MT / ANNI MARISI  
RIBEIRO ORTIZ; orientador MARIA CRISTINA DE CARVALHO  
CASCELLI DE AZEVEDO. -- Brasília, 2020.  
140 p.

Monografia (Especialização - MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ARTES - PROFARTES) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE. 2. A INSERÇÃO DA  
MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE  
ARTE. 3. METODOLOGIA. 4. FORMAÇÃO MUSICAL E DOCENTE DAS  
PROFESSORAS DE MÚSICA. 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS. I. AZEVEDO,  
MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE , orient. II. Título.

ANNI MARISI RIBEIRO ORTIZ

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA: O CONTEXTO  
POLIVALENTE EM ARTE EM VÁRZEA GRANDE - MT**

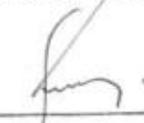
Esta monografia de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de "Mestre em Arte" e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes da Universidade de Brasília

Defendida em 29 /07/2020

**Banca Examinadora**

  
Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Presidente)  
Universidade de Brasília - UnB

  
Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Membro Externo)  
Universidade de Brasília - UnB

  
Dr Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Membro Interno)  
Universidade Federal de Santa Catarina - Udesc

  
Drª Delmary Vasconcelos de Abreu  
Universidade de Brasília - UnB

Brasília - DF

2020



*Ao meu esposo Eduardo Ortiz  
À minha mãe Iolanda  
Às minhas filhas Sophia e Samantha*



## **AGRADECIMENTOS**

Como diz a letra da música “Emoções”, composta por Roberto Carlos e Erasmo Carlos, “se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi!”. Com essa frase, eu defino a minha experiência durante o mestrado e, com muito afeto, agradeço imensamente:

A Deus, por me fortalecer nos momentos mais difíceis da minha vida.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina, pela paciência nas incansáveis horas de videochamada, bem como pelo seu profissionalismo e dedicação diante das minhas dificuldades.

Ao Prof. Dr Sérgio Figueiredo, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Curado e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delmary de Abreu, pelo tempo precioso de suas vidas na dedicada leitura e parecer profissional neste trabalho.

Ao meu querido esposo Eduardo, pela compreensão e incentivo nessa jornada, principalmente nas minhas ausências pelas idas à Brasília.

À minha mãe Iolanda, pelo tempo despendido com minhas filhas durante a minha ausência.

Aos professores e colegas do Profartes, pelos bons momentos que me proporcionaram durante as aulas e cafezinhos. Levarei esses momentos para sempre em minha memória.



**O livro dos abraços**

Eduardo Galeano

*Diego não conhecia o mar.*

*O pai, Santiago Kovakloff,  
levou-o para que descobrisse o mar.*

*Viajaram para o Sul.*

*Ele, o mar,  
estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai  
enfim alcançaram aquelas alturas de areia,*

*depois de muito caminhar,  
o mar estava na frente de seus olhos.*

*E foi tanta a imensidão do mar,*

*e tanto seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar,  
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*– Pai, me ensina a olhar!*



## RESUMO

Os professores licenciados em Música em Várzea Grande - Mato Grosso, contratados por meio de concurso público para atuar no Ensino Fundamental anos finais, se deparam com a realidade do ensino polivalente de Arte. Essa situação motivou esta dissertação de mestrado, que objetiva investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande. Para atingir os objetivos propostos, esta investigação adota uma abordagem qualitativa e inclui contato direto com os participantes e o contexto escolar. A geração de dados se baseia em: 1) entrevistas semiestruturadas; 2) observação de aulas; e 3) análise de documentos - Proposta Curricular de Mato Grosso para o ensino de Arte e plano de aula. Os participantes desta pesquisa são duas professoras licenciadas em Música, efetivas e atuantes nas escolas estaduais de Várzea Grande. Os resultados encontrados revelam que a dicotomia entre formação específica em Música e atuação polivalente tem gerado dificuldades na prática docente das professoras, como o pouco tempo disponível para o ensino de Música. Mesmo sem a formação específica nas demais linguagens artísticas, as professoras são constrangidas a lecioná-las. Nesse sentido, a polivalência tem fortalecido a descaracterização do ensino de Música e das demais linguagens do ensino de Arte.

**Palavras-chave:** Prática pedagógico-musical. Professores de Música. Polivalência em Arte.



## ABSTRACT

Music teachers who were hired through a public tender process for teaching in the final cycle of the elementary school in Várzea Grande, Mato Grosso, Brazil are confronted with the Polyvalent teaching of arts. From that perspective, the present master's dissertation aims at investigating how state school music teachers from Várzea Grande to perceive their pedagogical practice in the polyvalent context of art. The study follows a qualitative approach, that takes into consideration the direct contact with two state school music teachers. Data collection was conducted in three different phases: 1) semi-structured interviews; 2) direct observation in the classroom; 3) document analysis of Mato Grosso's Curricular Proposal for teaching arts and lesson plans. Major results unveil a dichotomy between the specific formation of music teachers and the requirements of polyvalent teaching because even without specific training in other artistic languages, teachers are required to teach them. That results in difficulties, such as the short time available for teaching music and the lack of specific teachers' training in other artistic languages. In that sense, polyvalent teaching mischaracterizes music education and other languages of arts.

**Keywords:** Musical-pedagogical practice. Music teachers. Polyvalent arts teaching.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pressuposto teórico sobre a formação docente .....	38
Quadro 2: Resultado do levantamento das professoras efetivas da rede estadual, licenciadas em Música e atuantes em Várzea Grande .....	72
Quadro 3: Observações de aulas.....	75
Quadro 4: Entrevistas.....	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de leitura rítmica .....	92
--	----



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2 A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>28</b>
2.1 APRENDER A ENSINAR NA FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS, FASES E ORIENTAÇÕES	28
2.2 A PRÁTICA DOCENTE COMO PRODUÇÃO DE SABER	38
2.3 OS SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE MÚSICA	42
<b>3 A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE</b>	<b>46</b>
3.1 A ORIGEM DO TERMO POLIVALENTE E SEU EMPREGO NA EDUCAÇÃO	47
3.2 POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE	51
3.3 A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO POLIVALENTE	57
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OBSERVAR E OUVIR</b>	<b>64</b>
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA	65
4.2 AS TÉCNICAS DE PESQUISA: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO	66
4.2.1 Observação participante naturalista	67
4.2.2 Entrevista semiestruturada	69
4.2.3 Análise documental	70
4.3 PROCEDIMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS	70
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	77
4.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS E COLETADOS	77
<b>5 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>79</b>
5.1 FORMAÇÃO MUSICAL E DOCENTE DAS PROFESSORAS LÚCIA E FLÁVIA	79
5.1.1 Iniciação Musical na Igreja: “Um aprende..., aí vai passando para o outro”	81



5.1.2 Formação Inicial Docente - O curso de Licenciatura em Música: entre a docência em Música e a performance instrumental	84
5.2 ATUAÇÃO DOCENTE: “A GENTE VAI MESMO ADQUIRIR EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA”	86
5.2.1 Contexto de Atuação	88
5.2.2 Prática Pedagógico-Musical	90
5.2.3 Planejamento	98
5.2.3.1 O planejamento para aula de Arte/Música na Proposta Curricular de Mato Grosso	99
5.2.3.2 O planejamento polivalente de Lúcia e Flávia	104
5.2.3.3 O tempo na organização do trabalho docente	108
5.2.3.4 Estratégias pedagógico-musicais	110
5.2.3.5 Interação e preferência musical dos alunos	112
5.2.3.6 Avaliação	116
5.2.4 Imagem do professor	121
5.3 O CURRÍCULO E A PRÁTICA POLIVALENTE EM ARTE	123
5.3.1 Currículo na prática: “As políticas públicas, o currículo, você quer atender, mas, ao mesmo tempo, parece que não é muito possível.”	124
5.3.1.1 As dificuldades do contexto polivalente para as professoras de Música	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de livre consentimento e autorização</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiros de Entrevistas e Observação</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C - Categorias de Análise</b>	<b>155</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A prática docente dos professores licenciados em Música na rede estadual de educação de Mato Grosso, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, vem passando por conflito em relação à formação e atuação desses profissionais. Quando os egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT vão lecionar na Educação Básica da rede estadual, eles são orientados a lecionar, além da Música, as demais linguagens artísticas - Artes Visuais, Teatro e Dança, ou seja, se deparam com a polivalência no ensino de Arte.

Pode-se dizer que, entre os profissionais de Arte, predomina o entendimento de que cada professor deveria lecionar a linguagem artística relativa à sua formação. Contudo, a interpretação de muitas Secretarias de Educação é de que o componente curricular Arte deve ser ministrado por um único professor, responsável pelos conteúdos curriculares das quatro linguagens artísticas - música, teatro, dança e artes visuais. Esse é o caso da Secretaria de Educação em Mato Grosso - SEDUC/MT, situação que tem influenciado minha trajetória, como professora de Arte, com habilitação em Música, no Estado.

Nesse contexto docente, também vivencio esse conflito, pois, após concluir a Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, em 2006, tomei posse no ano posterior, por meio de concurso público da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso - SEDUC MT, e assumi a função de Professora de Arte. Nessa situação, deparei-me com um currículo que exigia que o professor de Arte, independente da sua formação, ministrasse as quatro linguagens artísticas, ou seja, que desenvolvesse um ensino polivalente em Arte.

Entende-se aqui por ensino polivalente em Arte a prática docente exercida por um professor licenciado em uma linguagem artística específica, mas que, na sua atuação profissional, também leciona as demais linguagens artísticas, de acordo com a expectativa da escola e do estado. Geralmente, esse professor tem uma formação específica e não é preparado para o ensino polivalente. Nesse caso, a docência polivalente em Artes se difere da polivalência observada na prática docente do professor pedagogo, que possui formação polivalente.

No meu caso pessoal, no início da minha carreira docente, essa realidade foi um tanto embaraçosa, pois a SEDUC exigia essa polivalência e eu não possuía habilidades para ensinar as outras linguagens artísticas. Apesar de ter formação em Educação Artística, a minha licenciatura plena é com habilitação em Música. Além disso, a exigência de se trabalhar com a polivalência reduz o tempo de aula para aprofundar os conteúdos musicais com os alunos: todos os conteúdos acabam sendo precarizados e a formação estética e artística dos estudantes torna-se incipiente e frustrante.

Como professora de Arte/Música, nessa tentativa polivalente, fui me adaptando ao currículo, pesquisando e buscando materiais sobre teatro, dança e artes visuais, já que a minha tentativa sempre foi oferecer o melhor para a ampliação da vivência e do repertório artístico dos alunos. No entanto, por apresentar dificuldades e limitações pedagógicas nas outras linguagens artísticas, as aulas ministradas ganhavam um perfil mais teórico, com pouca prática. Faltavam conhecimentos pedagógicos e artísticos específicos para realizar um trabalho cênico significativo ou uma oficina de artes visuais e/ou elaborar coreografias advindas de estudos aprofundados na área da dança.

Somam-se a essas dificuldades, a vontade e a necessidade de ampliação do tempo de ensino e aprendizagem musical, visto que essa linguagem artística também demanda o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos, como leitura, interpretação, apreciação e prática musical. Esses elementos podem ampliar o repertório musical e estimular a sensibilidade dos alunos.

Assim, ser polivalente como professora de Educação Artística/Música exigia formação continuada. Cabe destacar que, até 2004, a única licenciatura na área de Arte disponível na região de Cuiabá e Várzea Grande era a Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso. Assim, a maioria dos professores de Arte que atuava na rede privada e particular de Cuiabá e Várzea Grande, até 2004, era egresso do curso de Educação Artística, com habilitação em Música. Somente a partir de 2005 a UFMT modificou o currículo para Licenciatura, ação que foi autorizada pela Resolução nº 019/05/CONSEPE, de 28 de fevereiro de 2005 (UFMT, 2009, p. 04). Conforme informa o Projeto Pedagógico da UFMT, a Universidade era, até o momento do levantamento em 2009, a principal instituição de ensino superior com o único curso

de Licenciatura em Música do estado, sendo também o único curso da área de Arte em todo o estado (UFMT, 2009, p. 04).

Em pesquisa desenvolvida pelo Departamento de Artes da UFMT em 1995, visando ao levantamento da situação do ensino da Educação Artística na rede pública e particular em Cuiabá e Várzea Grande, constatou-se que “dos 459 professores que ministravam a disciplina, apenas 06 (seis) possuíam formação em artes, sendo que 01 era formado em Educação Artística – Habilitação em Música pela UFMT; 02 eram alunos do curso, e 03 não especificaram (UFMT, 2009, p. 05). Diante dos resultados do levantamento realizado, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFMT de 2009 ressaltou a situação do ensino de Arte na rede pública e privada de Mato Grosso, alertando para o prejuízo artístico do ensino de arte polivalente.

Ressaltamos a falta de conhecimento sobre a importância da arte na Educação e o seu papel na construção do conhecimento humano, ocasionando em quebra de ética verificada na rede oficial e particular de ensino, que permite a atuação de professores valendo-se da prática polivalente. Esta prática é amplamente divulgada como inoperante e prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem, causando distorções e proporcionando aberrações, comprometendo a experiência estética na relação arte, cultura e educação (UFMT, 2009, p. 06).

A situação no estado mato-grossense demonstra a ambiguidade entre a formação e a atuação; entre a expectativa de desenvolver um trabalho musical e a demanda pela polivalência. Devido a esse conflito cotidiano e a impossibilidade de se desenvolver um trabalho mais aprofundado e significativo no ensino e aprendizagem musical, interessou-me saber como a polivalência tem sido recebida pelos colegas com formação pedagógico-musical específica, como é o caso dos egressos do curso de Licenciatura em Música, que têm atuado na rede estadual de educação. Esses licenciados na formação inicial não têm qualquer contato com as demais áreas artísticas no currículo acadêmico.

Em levantamento prévio para identificar os professores licenciados em Música e que estão lecionando na rede estadual de Várzea Grande, tomei como ponto de partida a verificação das nomeações e posses referentes aos editais para concurso estadual de Educação de Mato Grosso em 2010 e 2017, pois a primeira turma da Universidade Federal de Mato Grosso se formou em 2009.

Dentre os trinta e quatro professores que tomaram posse no edital de 2010, três entre eles possuíam o título de Licenciatura em Música e os outros trinta e um

empobados eram graduados em Educação Artística, com habilitação em Música, Artes Visuais ou Teatro. Já no edital de 2017 foram doze empobados, sendo dois licenciados em Música e dez graduados em Educação Artística, com habilitação em Música, Artes Visuais ou Teatro.

Assim, com base no levantamento, nota-se ainda um número reduzido de aprovados com diploma de Licenciatura em Música. Tal resultado pode ser atribuído ao fato de a Licenciatura em Música ainda ser relativamente recente, ou, ainda, pelo currículo polivalente de Mato Grosso<sup>1</sup> ser pouco atraente para os licenciados em Música.

Sobre a segunda afirmação, há uma série de discussões sobre a demanda e procura de professores de Música no currículo da Educação Básica, no qual a prática polivalente em Arte está presente. Esse predomínio do contexto polivalente em Arte no currículo da Educação Básica ainda é ponto de discussão e debate entre educadores e administradores.

As alterações propostas pela legislação educacional brasileira, a Lei nº 13278/2016, por exemplo, que modifica o artigo 26, parágrafo 6º da LDBEN 9394/96, informa que quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro - constituirão o componente curricular Arte na Educação Básica, porém, esse parágrafo tem gerado diversas interpretações do texto legal.

Estudiosos e professores nas diferentes linguagens artísticas entendem que o texto legal preserva a especificidade de cada linguagem artística como conteúdo do componente Arte - o que implica a especificidade da formação e atuação do professor. Nas instâncias curriculares há um entendimento de que o professor de Arte deve estar preparado para atuar com música, artes visuais, dança e teatro. Nesse caso, as orientações curriculares e concursos públicos de estados, municípios e Distrito Federal ainda realizam orientações e editais para professor de Arte polivalente (PENNA, 2008; FIGUEIREDO, 2010; LOUREIRO, 2007; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

---

<sup>1</sup> A Proposta Curricular de Mato Grosso, atualizada em 2018, é referência para a prática docente das professoras nesta pesquisa. Porém, recentemente, em 2020, foi disponibilizado pela SEDUC/MT cadernos pedagógicos para cada componente curricular, inclusive Arte. Nesses cadernos pedagógicos, a secretaria nomina a Proposta Curricular de Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT. O caderno pedagógico para orientação do ensino de Arte indica a especificidade de cada linguagem artística e propõe planejamentos de aulas específicos conforme a formação artística do professor em regência.

Em investigação realizada sobre essa temática, o educador musical e pesquisador Sérgio Figueiredo, que tem desenvolvido pesquisas sobre a inserção da Música na Educação Básica, defende a especificidade das linguagens artísticas no Ensino Fundamental anos finais e aponta, por meio de dados coletados em documentos estaduais de educação, que os órgãos administrativos evidenciam múltiplas interpretações sobre o ensino de Arte.

[...] os documentos dos estados assim como os editais estaduais e municipais analisados, informam parte desta variedade de entendimentos sobre o ensino da arte na escola, ora reiterando a polivalência, ora destacando a especificidade das linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2016, p. 537).

Demonstra-se através das pesquisas a falta de um consenso nacional sobre o tema. Alvarenga e Mazzotti (2011) argumentam que muitos profissionais licenciados em Música acabam abandonando a profissão docente devido a essa situação. Em seu artigo, os autores associam a atuação docente às experiências como aluno de Música e como músico, o que gera muitas dificuldades com a realidade escolar. Assim, os autores consideram que muitos abandonam a docência em Música porque não têm um modelo pessoal de referência em sua formação:

[...] muitos profissionais licenciados em música abandonam a escola por não conseguirem viabilizar um trabalho de musicalização em ajuste ao contexto escolar, visto que utilizam os referenciais que são familiares a sua experiência de músico ou às práticas que vivenciou como estudante de música (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 66).

O distanciamento da formação musical do licenciando sobre a realidade escolar é apontado por Alvarenga e Mazzotti (2011) como um dos fatores que desfavorecem o engajamento na docência da Educação Básica pelo licenciado em Música. Por outro lado, Oliveira (2015), em sua investigação sobre a motivação da formação inicial do licenciando em Música, pôde constatar possíveis justificativas para a não intenção de licenciandos se tornarem professores de Música na Educação Básica, elencando seis pontos: 1) o desconhecimento acerca de uma licenciatura; 2) a falta de identificação com o perfil dos estudantes da Educação Básica; 3) a preferência por escolas específicas de Música; 4) a licenciatura como alternativa ao bacharelado; 5) a licenciatura apenas como um curso legitimador; 6) a atuação na Educação Básica como uma possibilidade e não necessariamente como uma primeira opção (OLIVEIRA, 2015, p. 43).

As justificativas elencadas por Oliveira (2015) têm sido discutidas e investigadas por pesquisadores da área de Educação Musical, porém elas não serão destacadas neste trabalho. Ainda assim, os apontamentos de Oliveira (2015) demonstram que, já durante a formação inicial, muitos licenciandos não visam à atuação na Educação Básica. Aqueles que ingressam na docência se deparam, entre outros conflitos, com desafios referentes às divergências entre formação e atuação.

Os dilemas apresentados retomam algumas questões sobre a prática docente dos professores licenciados em Música atuantes nas escolas: como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande? De que maneira a formação influencia essa prática? Quais **atividades** musicais são planejadas e executadas em sala de aula? Quais dificuldades encontram?

O questionamento acima motivou esta dissertação de mestrado profissional, que objetiva: 1) investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande. E, mais especificamente: 1) analisar de que maneira a formação influencia essa prática; 2) analisar as **atividades** musicais que são planejadas e executadas em sala de aula; 3) identificar quais dificuldades são encontradas na prática docente.

Esta pesquisa poderá contribuir com a discussão sobre a prática docente musical na Educação Básica e servir de base para pesquisas sobre a inserção da Música no currículo escolar, bem como sobre os desafios e perspectivas no ensino de Arte. Afinal, esse tema vem sendo discutido pela área da Educação Musical com maior intensidade nas últimas duas décadas e, mesmo com as alterações legislativas educacionais e curriculares para o ensino de Música, alguns obstáculos resistem dificultando a inserção da Música no currículo escolar, como a especificidade do professor de cada linguagem artística *versus* a prática polivalente no ensino de Arte.

É imprescindível que pesquisas e discussões da área de formação de professores de Música envolvam formação e atuação docente, currículo para o ensino de Música e leis e orientações educacionais para o ensino de Arte (BAUMER, 2012; PENNA, 2013; NOGUEIRA, 2016; FIGUEIREDO, 2017; PERES, 2017; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

Esta dissertação está estruturada em seções, sendo a primeira delas a Introdução, na qual se apresenta o interesse no tema de pesquisa, a problematização, os objetivos, a justificativa e as possíveis contribuições da pesquisa.

Na segunda seção, ressalta-se a revisão de literatura sobre a formação e atuação docente, com abordagem de conceitos e dimensões sobre essa formação. A terceira seção trata do conceito de polivalência, sua origem e utilização na Educação e na Educação Musical. Também são mencionadas questões legais e históricas relacionadas à inserção da Música na Educação Básica, bem como no currículo e na legislação educacional, especialmente no Ensino Fundamental anos finais.

A metodologia da pesquisa, com suas técnicas e procedimentos são apresentados na quarta seção. A quinta seção apresenta os resultados da pesquisa, obtidos por meio de análise e interpretação dos dados. As considerações finais finalizam o trabalho e constituem a sua última seção.

## 2 A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de formação de professores vem sendo discutido para melhor caracterizar esse campo do conhecimento que envolve o aprender a ensinar, seus saberes e o trabalho docente. Nesse contexto, a prática docente torna-se um dos eixos das discussões e pesquisas da área.

A prática e a formação docente, a partir da década de 1990, têm sido abordadas por vários autores, indicando uma maior preocupação com o tema e apontando suas características e modelos de formação. Dentre esses autores, destaco Garcia (1999), Nóvoa (2019), Gauthier (1998), Pimenta (2005), Azevedo (2007), Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2018) que, entre outras características do trabalho docente, abordam os saberes que caracterizam a docência como profissão.

Outrossim, o foco conceitual da formação docente abordado nesta seção está na dimensão prática. Porém, na perspectiva desses autores, a prática, para ser concebida como fonte de conhecimento, deve ser reflexiva, uma prática iluminada pela teoria.

### 2.1 APRENDER A ENSINAR NA FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS, FASES E ORIENTAÇÕES

A formação docente é parte fundamental da profissionalização do professor, e envolve uma grande área do conhecimento teórico e prático que visa a qualificação do trabalho docente. Como área de formação e prática, a formação docente é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que envolve, desde as experiências pessoais, habilidades adquiridas em cursos especializados e a prática docente. Já o termo profissionalização, tal como este trabalho o assume, corresponde ao processo de aperfeiçoamento dos saberes profissionais de forma individual ou coletiva que, no caso dos professores, a literatura tem identificado como saberes docentes (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2019; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2014).

Nessa perspectiva, a prática docente está no centro dos estudos e pesquisas e faz parte do processo formativo. Em síntese, as abordagens teóricas nessa área destacam a importância da prática como ação docente que é reflexiva e que exige

que o professor pense e reformule continuamente suas escolhas pedagógicas (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2019; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2014).

Diante disso, a importância da prática docente decorre da aprendizagem situada, da experiência direta e vivida, do contato com os problemas e, na possibilidade de se produzir conhecimento a partir dessas vivências. Conseqüentemente, o professor precisa de vários conhecimentos para ensinar e, para isso, conforme Pimenta e Lima (2018, p. 21), ele mobiliza saberes científicos e pedagógicos, articulando teoria e prática em uma construtiva escalada de mobilização de seu conhecimento docente.

Gauthier e colaboradores (2003, p. 66), citados por Azevedo (2007, p. 31), destacam que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como “um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão”. Considerando o exposto, veremos a seguir as etapas, conceitos e características da formação docente e como a prática docente se insere nesse contexto.

Garcia (1999), ao discorrer sobre a formação do professor, entende a formação docente como uma área de conhecimento, de investigação e de proposição teórica e prática. Em suas palavras:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Nota-se que a formação de professores constitui um campo de conhecimento que implica saberes específicos da docência, cujo objetivo dos estudos dessa área é a qualificação profissional dos professores, estando em formação ou em exercício. Isso significa que o seu objeto de estudo está na docência na qual o professor é o sujeito reflexivo. Essa prática se insere no contexto curricular e escolar, visando melhorar a educação dos alunos. Na formação do professor, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única os sujeitos que pretendem aperfeiçoar-se profissionalmente (GARCIA, 1999).

A formação de professores endossa características próprias da área, ao dispor de saberes específicos da profissão docente na qual o objeto de estudo é a

prática no contexto educacional e a relação entre os sujeitos. Os saberes da formação docente, nessa perspectiva, podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que orientam o trabalho dos professores, sendo adquiridos nas experiências de aprendizagem individual ou coletiva (AZEVEDO, 2007, p. 21).

Conforme Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente se desenvolve a partir de sete princípios característicos: a) é um processo contínuo/permanente; b) faz parte dos processos de mudança e desenvolvimento curricular; c) participa do desenvolvimento organizacional escolar; d) tem relação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica docente; e) integra teoria e prática; f) apresenta individualização, pois o processo de aprender a ensinar não é homogêneo; e, por último, g) apresenta a possibilidade dos professores questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais (GARCIA, 1999, p. 29-30).

Esses princípios delimitam, mas não esgotam o desenvolvimento profissional docente como área de conhecimento, de investigação e de teoria e prática. O processo permanente da formação de professores subsidia a ideia de que o profissional docente sempre estará em formação e desenvolvimento. Esse conceito é fortalecido pelo próprio contexto educacional, com suas múltiplas realidades e sujeitos, os quais se modificam social e culturalmente com o tempo. A partir desse princípio, conforme Garcia (1999), a prática está comprometida com os processos de mudança e desenvolvimento curricular, que corresponde ao segundo princípio característico da formação de professores.

Esse processo de mudança curricular caracteriza-se pelas situações únicas e conflituosas próprias dos diversos contextos educacionais. Segundo Pimenta e Lima (2018, p. 20), estas exigem que o professor mobilize saberes além dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Em outras palavras, a especificidade situacional determina que o professor obtenha também a sensibilidade dos saberes da experiência para fazer frente aos problemas peculiares da profissão. Essas experiências de aprendizagem melhoram, de acordo com Garcia (1999), o desenvolvimento profissional do ensino, do currículo e da escola.

O desenvolvimento organizacional da escola é também uma preocupação na formação de professores, pois as vivências que os professores possuem ao ingressar na docência — ora como estagiários ora como professores efetivos —, se

tornam experiências de aprendizagem docente. Portanto, as reflexões sobre elas são cruciais para o processo crítico-reflexivo e para a sua autoformação. Dessa forma, a prática dos professores se apoia também na organização escolar, uma vez que é nela que está inserido o contexto para a construção da prática educativa.

Os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos, por sua vez, constituem o princípio característico da formação docente dado que fundamentam o processo da formação inicial, realizada em espaços especializados para aprender a ensinar. Conforme destaca Garcia (1999, p. 28), o conhecimento didático do conteúdo, formado pela relação entre pedagogia e diferentes conteúdos disciplinares, caracteriza-se pela importância de esquematizar o pensamento pedagógico do professor. Logo, a prática docente envolve a capacidade do professor selecionar técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de conteúdos disciplinares específicos para atuar no contexto curricular escolar.

A integração de teoria e prática na formação do professor é um princípio importante no processo formativo, visto que uma complementa a outra, em especial, com perspectivas reflexivas e investigativas. Por outro lado, Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Pimenta (2005), quando discute as relações entre teoria e prática, destaca a reciprocidade entre elas na docência:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

A prática, portanto, complementa a teoria articulando os conhecimentos científicos e pedagógicos com a experiência docente numa permanente reflexão e resignificação dos saberes docentes. Nessa perspectiva, a prática, para se tornar fonte de conhecimento, precisa possuir análise e reflexão na e sobre a ação.

A individualização é um princípio característico na formação do professor, uma vez que as pessoas têm formação e experiências distintas. Isto torna o

processo de aprender a ensinar heterogêneo. A partir disso, a prática docente, como parte integrante do processo formativo, está em constante construção e reconstrução, podendo ser diversificada conforme as experiências individuais do professor, bem como a realidade no qual está inserido. A prática, nessa perspectiva, valoriza o contexto e o interesse dos participantes no processo formativo (GARCIA, 1999).

Reiterando, a última característica da formação docente apontada por Garcia (1999) é a possibilidade de os professores questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais. Sobre isso, segundo o autor, a prática eleva-se na importância da indagação e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos professores. Assim, para a melhoria das funções escolares, seja didático-pedagógica, administrativa ou social, a prática deve estar baseada na reflexão crítica, proporcionando conhecimento, experiência e pensamento reflexivo.

Os princípios que caracterizam a formação do professor, segundo Garcia (1999) recorrendo a Sharoon Feiman (1983), vão permear as fases da formação docente. A respeito disso, Garcia (1999) elenca quatro fases ao longo da vida e carreira docente, a saber: 1) o pré-treino, 2) a formação inicial, 3) a iniciação e 4) a formação permanente. A primeira fase remete para as experiências adquiridas enquanto aluno, isto é, em sala de aula na observação dos professores. Já a formação inicial representa a segunda fase e está relacionada com os cursos superiores para docência (as licenciaturas no Brasil). A iniciação, terceira fase, é o momento em que o profissional docente inicia as práticas em um contexto educacional e, por fim, a formação permanente corresponde ao trabalho docente contínuo e ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas (GARCIA, 1999, p. 25).

Garcia (1999), ao subdividir a formação de professores em etapas, indica as particularidades presentes em cada nível de aperfeiçoamento profissional. Ou seja, como aluno observador, como licenciando, como professor em início da carreira profissional ou como profissional que busca qualificar a sua prática docente. Em todas essas fases há algum nível de aprendizagem docente.

A prática docente é influenciada, assim, pela diversidade de experiências vividas em cada fase da formação, em que o professor tem a oportunidade de construir, mobilizar e produzir saberes ao longo da sua trajetória individual e coletiva antes e durante o exercício da docência.

Aprender a profissão docente, segundo Nóvoa (2019, p. 6), é “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões - teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.” Nessa perspectiva, o lugar da formação é o lugar da profissão, e isso não é possível sem o apoio e a colaboração dos outros professores. O autor enfatiza a interação entre as universidades, as escolas e os professores para a formação docente: as universidades, enquanto instituição que detém o conhecimento cultural e científico; as escolas com o conhecimento prático e concreto da profissão; e a profissão representada pelos professores. Esse último é o maior potencializador da formação profissional docente, já que o professor é a ponte na relação entre a Universidade e a escola. Essa relação, para Nóvoa (2019), é essencial para a formação dos professores.

Ao buscar a ligação entre formação-profissão, Nóvoa (2019, p. 7), de forma similar a Garcia (1999), focaliza três momentos do desenvolvimento profissional dos professores: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. A formação inicial ocorre nas universidades, ambiente em que o conhecimento científico das disciplinas e da educação devem construir uma relação com o conhecimento profissional docente - a cultura dos professores - para então formar um professor.

O segundo momento de desenvolvimento profissional docente que o autor se refere é a indução profissional, ou seja, ações de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. Esse acolhimento e acompanhamento, conseqüentemente, implica mudanças na organização da escola e na profissão docente. A partir disso, busca-se o processo coletivo de trabalho com apoio dos colegas de profissão, construindo novas práticas pedagógicas (NÓVOA, 2019, p. 10).

A formação continuada é defendida por Nóvoa (2019) como uma construção pedagógica reflexiva de forma coletiva, em que o espaço de formação promove uma realidade compartilhada. Nesse contexto, o autor aponta a escola como melhor espaço para a formação continuada, pois “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2019, p.11). Nesse processo, o apoio de fora da escola é bem-vindo como o contato com estagiário e grupos de pesquisa que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

Garcia (1999) e Nóvoa (2019) destacam a especificidade de cada fase da formação docente, e os enfoques diferentes que cada etapa possui conforme a necessidade pedagógica empreendida pela busca do profissional. De modo especial, Garcia (1999) se atém na formação do professor com ênfase no indivíduo que busca desenvolver e aperfeiçoar seu ensino, com características próprias em cada fase na formação.

Por outro lado, Nóvoa (2019) foca na dimensão coletiva da formação docente. O autor vislumbra uma formação apoiada na profissão, seja na formação inicial com diálogo entre Universidade, escola e professores; seja na indução profissional, momento de ingresso na profissão; seja na formação continuada por meio da formação pedagógica reflexiva compartilhada entre os pares no espaço escolar.

Além das características e fases presente na formação dos professores, esse processo formativo também é caracterizado por orientações teóricas e formativas distintas que influenciam a prática docente. Garcia (1999) aponta cinco delas: *orientação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e sócio-reconstrucionista*.

A *orientação acadêmica* na formação de professores enfatiza que o professor deve conhecer bem os conceitos e estrutura da matéria de sua especialidade. Isso significa que a prática está centrada no domínio do conteúdo pelo professor (GARCIA, 1999). O foco da prática docente na *orientação tecnológica* está no domínio técnico do conhecimento, ou seja, “no conhecimento e destrezas necessárias para o ensino”. Assim, aprender a ensinar requer aquisição de princípios e práticas sobre o ensino (GARCIA, 1999, p. 34). De acordo com as ideias de Azevedo (2007, p. 36), nesse contexto, as habilidades técnico-científicas do professor são destacadas, ou seja, enfatiza-se a dimensão instrumental e técnica da docência em detrimento das dimensões reflexiva e crítica. Pimenta e Lima (2018, p. 39), por sua vez, afirmam que a prática como instrumentalização técnica modula o professor para atividades práticas, menosprezando os conhecimentos científicos. Logo, o emprego de técnicas pelo professor não é objeto de reflexões.

A *orientação personalista* na formação do professor possui como ponto central do conhecimento a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades, enfatizando o caráter pessoal do ensino. Em outras palavras, busca-se uma prática pessoal de ensinar, o que significa que o professor passa a ter consciência de si próprio nas relações de ensino-aprendizagem.

Na orientação prática, a formação do professor se fundamenta, conforme Garcia (1999), na organização e desenvolvimento das práticas de ensino, em que concebe a experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino. Azevedo (2007) cita como exemplo de formação artesanal aquela em que o professor é visto como reprodutor de modelos. A prática como imitação de modelos, conforme Pimenta e Lima (2018, p. 36), se caracteriza pelo modo tradicional de atuação docente que possui como pressuposto a observação, a imitação e a reprodução. Desse modo, os alunos e licenciandos veem na prática do professor um modelo de ensino, que é adaptado conforme suas observações e necessidades profissionais.

Por último, Garcia (1999, p. 44) aponta a *orientação sócio-reconstrucionista* em que a prática docente se caracteriza pela busca de práticas educativas comprometidas com a teoria crítica do currículo e do ensino. O currículo é visto a partir da teoria crítica como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social. Prioriza-se o aluno na sua fala com a realidade e o professor caminha junto com o aluno numa relação com a experiência vivenciada (SILVA, 2007 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 19).

É necessário enfatizar nesse discurso que, para que a prática docente seja produtora de saberes, é necessária a reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, levando-o a repensar a prática.

A formação docente, inicial ou continuada, apresenta uma oportunidade para o professor refletir, questionar e reconstruir, se preciso for, as crenças e ideologias que envolvem sua prática. Já o professor como profissional crítico reflexivo, formado numa *orientação sócio-reconstrucionista*, deve estar mais capacitado para analisar o contexto social que cercam os processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo Azevedo (2004, p. 38), o professor “analisa criticamente as suas situações pedagógicas e o contexto que as geraram, num diálogo contínuo com a teoria e a experiência, para a própria compreensão e transformação de sua ação docente.”

A *orientação sócio-reconstrucionista*, assim como a acadêmica, a personalista, a tecnicista e a prática, podem estar presentes na formação dos professores em diferentes épocas ou de forma simultânea. Além disso, é importante destacar que as instituições formadoras e as redes de ensino também se modificam e se atualizam no tempo o que demanda a contínua formação profissional.

Assim como os pesquisadores da educação têm debatido sobre a prática no contexto da formação docente, no âmbito da legislação, quando se trata da formação profissional dos professores, é possível verificar também uma ênfase na prática docente associada a reflexão teórica nos estágios para docência. No Brasil, a lei 12.014 de 2009, que altera o artigo 61 da Lei de diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, entende que a formação dos profissionais da educação básica visa suprir as especificidades da atividade pedagógica, nas diferentes etapas e modalidades educacionais. Assim sendo, a legislação afirma que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Na LDB, observa-se que a formação dos profissionais da educação fundamenta-se no *conhecimento científico e social* necessários para a prática de ensino, na *associação entre teoria e prática* tanto na formação inicial como na formação continuada, e no processo formativo que deve ocorrer num ambiente em que o professor possa valer-se das *experiências e formações anteriores*. Esse tripé feito de conhecimento, ações pedagógicas e experiências é fundamental na formação de professores e aparece, como vimos anteriormente, nas discussões de Garcia (1999), Pimenta e Lima (2018) e Nóvoa (2019). Para os pesquisadores citados, a formação docente deve buscar os seguintes pressupostos: o estreito vínculo entre os conhecimentos científicos e pedagógicos, a experiência como produção de conhecimento e a íntima articulação entre teoria e prática.

A convergência entre teoria e prática na formação e atuação do professor pode ser observada em suas ações pedagógicas. A ação pedagógica, segundo Azevedo (2007, p. 66), está associada às ações realizadas pelo professor para desenvolver o processo interativo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ela integra a experiência e os conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares.

Conforme Pimenta e Lima (2018), teoria e prática não podem ser dissociadas, visto que essa cisão resultaria num empobrecimento das práticas docentes nas escolas. Ainda, conforme Gauthier e colaboradores (1998) citados por Azevedo (2007, p. 66), o termo ação pedagógica “está associado às ações

realizadas pelo professor para desenvolver o processo interativo de ensino e aprendizagem em sala de aula”.

Para Sacristán (1999 *apud* PIMENTA; LIMA, 2018, p. 43), as práticas educativas “são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados configurando a cultura e a tradição das instituições”. Nessa perspectiva, a educação pode ser definida como uma prática intencional orientada pela teoria. Teoria e prática, neste caso, são dimensões indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as ideias de Pimenta e Lima (2006), em citação de Melo e Finck (2012), é preciso estreitar a relação entre teoria e prática, pois, no processo de formação:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12 *apud* MELO; FINCK, 2012, p. 6).

Considerando o exposto, na formação do professor, a teoria subsidia a investigação e a reflexão sobre a prática docente ao mesmo tempo em que a prática questiona as teorias na teorização da prática. Nesse âmbito, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, buscando pressupostos teóricos e críticos sobre a sua realidade.

Dito isso, o importante é ressaltar que a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento. Mas tal fato não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do professor sobre a sua própria experiência ou prática. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, a forma como se trabalha, a postura diante dos alunos, é imprescindível para que se chegue à produção de um saber fundamentado na experiência.

Quanto aos pressupostos teóricos dos autores apresentados nesta sessão, vale sublinhar os diferentes enfoques que eles desenvolvem sobre o saber docente. Os autores Gauthier e colaboradores (1998) e Tardif (2014) se dedicam a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática. Porém, enquanto Gauthier e colaboradores (1998) se preocupam com o

ofício feito de saberes, Tardif (2014) enfatiza o trabalho docente. Garcia (1999) atenta-se no desenvolvimento profissional docente nas diversas fases formativas do professor e Nóvoa (2019) desenvolve um trabalho em que a formação é apoiada na profissão. Pimenta e Lima (2018), por sua vez baseiam-se na epistemologia da prática docente de Sacristán (1999). Ademais, o professor é produtor de saberes, e a ênfase está na junção entre teoria e prática pelo professor reflexivo. Assim, os pressupostos teóricos estão sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 1: Pressuposto teórico sobre a formação docente

Autores	Pressuposto teórico
Gauthier e Colaboradores (1999)	O ofício feito de saberes
Tardif (2014)	O trabalho docente
Garcia (1999)	Desenvolvimento profissional docente
Nóvoa (2019)	Formação apoiada na profissão
Pimenta e Lima (2018)	Epistemologia da prática de Sacristán (1999)

Fonte: Ortiz (2020).

Embora os autores tenham linhas diferenciadas de pesquisa sobre a formação docente, todos têm em comum a investigação dos saberes mobilizados pelo professor, tanto na formação inicial como na atuação docente.

## 2.2 A PRÁTICA DOCENTE COMO PRODUÇÃO DE SABER

Dentre os saberes necessários à docência, Garcia (1999) destaca os seguintes pontos: o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do contexto (que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina) e o conhecimento didático do conteúdo.

A partir dessa classificação e buscando identificar os saberes docentes, Cunha (2010) organiza alguns núcleos de saberes que se relacionam com o campo pedagógico, os quais estão ligados ao contexto da prática pedagógica, são eles: a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; a ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos; o planejamento das atividades de ensino; a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e a avaliação da aprendizagem (CUNHA, 2010, p. 21-22).

Gauthier e colaboradores (1998) também destacam categorias de conhecimentos elencadas por Shulman, em 1987, para indicar saberes docentes característicos do professor, a saber: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento

pedagógico geral, o conhecimento do programa, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento do educando e suas características, o conhecimento dos contextos e, por último, o conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Para Tardif (2014), o saber docente começa a ser construído ainda na infância, nas experiências como aluno, as quais acabam influenciando a prática docente. Essas experiências, segundo Garcia (1999), fazem parte da fase pré-treino, na qual o aluno observa as ações do professorado servindo-lhes de modelo para seu futuro exercício na profissão docente. Assim, o saber docente é sincrético, ou seja, articula a junção de vários saberes.

Já Gauthier e colaboradores (1998) fazem referência aos saberes mobilizados pelos professores, de forma geral, como um reservatório de saberes - *knowledge base*<sup>2</sup> - e, denominam os saberes específicos da ação pedagógica como repertório de conhecimento. Os autores destacam seis saberes necessários ao ensino e que se encontram no reservatório de saberes relativos à docência, nomeadamente: 1) saberes disciplinares (a matéria); 2) saberes curriculares (o programa); 3) saberes das ciências da educação; 4) saberes da tradição pedagógica (o uso); 5) saberes experienciais e 6) saberes da ação pedagógica (repertório de conhecimentos do ensino).

Na ótica de Gauthier e colaboradores, o saber disciplinar se refere aos saberes a respeito do mundo, produzidos pelos cientistas nas diversas disciplinas presentes nas universidades. Logo, ensinar exige conhecimento do conteúdo a ser transmitido. Grossman (1990 *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 30), por seu turno, argumenta o seguinte: “o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e aprendizagem dos alunos”.

Os saberes curriculares, segundo Tardif (2014), são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pelas instituições escolares que deverão ser abordados na prática docente. Considerando as ideias de Gauthier e colaboradores (1998), o saber curricular compreende os programas escolares, nos quais estão a seleção e organização de certos saberes produzidos pela ciência. Os organizadores

---

<sup>2</sup> Knowledge base é uma expressão em inglês empregada frequentemente para indicar de forma abrangente os diversos saberes da profissão docente, saberes estes que Gauthier *et al.* (1998) nomeia de reservatório de saberes que o professor mobiliza durante a ação docente (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 18).

dos programas são, geralmente, especialistas das diversas disciplinas, podendo também ser moderados pelas editoras com aprovação do Estado para utilização pelos professores. Muitas vezes, é por meio desses programas que os professores planejam e avaliam suas aulas, podendo ainda, optar por conservar todos os elementos dos programas ou selecionar alguns elementos conforme os critérios pedagógicos da escola.

O saber das Ciências da Educação, conforme Gauthier e colaboradores (1998), é um conjunto de saberes que informam a respeito de várias dimensões da docência e da educação de modo geral, como por exemplo, o funcionamento do sistema escolar, o desenvolvimento da criança e os possíveis problemas sociais que as envolve. Somam-se a esses saberes, os saberes da tradição pedagógica, ou seja, as práticas de ensino coletivo. Essas práticas persistem no inconsciente dos alunos, mesmo antes do magistério, o que, segundo Garcia (1999), se refere à fase de formação pré-treino como aluno observador.

Os modelos da tradição pedagógica podem, de acordo com Gauthier e colaboradores (1998), ser adaptados e modificados pelos saberes experienciais, podendo ser validados ou não pelo saber da ação pedagógica. Já Tardif (2014) considera os saberes da ciência da educação e da tradição pedagógica como saberes da formação profissional, os quais são adquiridos durante as etapas da formação docente.

Em complemento, Tardif (2014) sustenta que os saberes experienciais estão relacionados aos saberes adquiridos na prática da profissão, baseados em trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Logo, ao se deparar com situações adversas, o professor produz novos conhecimentos. Entretanto, o saber experiencial do professor, segundo Gauthier e colaboradores (1998), precisa ser orientado por um conhecimento anterior, formal, de modo a auxiliá-lo na interpretação dos acontecimentos presentes, ajudando-o a compreender a realidade e a enfrentá-la.

O saber experiencial dos professores, depois de ser testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, passa a ser denominado de saber da ação pedagógica, que corresponde a um repertório de conhecimentos específicos do ensino. Esses saberes legitimados pela pesquisa são considerados relevantes e necessários à profissionalização do ensino, uma vez que constituem “um dos

fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 34).

Ao apresentar os saberes profissionais docentes, Tardif (2014) afirma que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 42).

Assim, o saber ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes que envolvem, entre outros, os conhecimentos da disciplina e do currículo escolar - o que ensinar; os conhecimentos pedagógicos -, o modo como ensinar e a experiência em sala de aula com os alunos - um contexto que gera novos saberes oriundos da prática docente. Essa base de saberes da docência é o que permite aos professores exercer o seu ofício e consolidar a profissão do professor, fundamentando-se na teoria e nas práticas pedagógicas. A pluralidade dos saberes, segundo Tardif (2014), relaciona-se com as competências, habilidade e atitudes dos docentes num constante saber, saber-fazer e saber-ser.

Na profissão docente, a partir dos conceitos e princípios apresentados, é possível afirmar que a prática pedagógica se caracteriza como espaço de formação e produção de saberes para que o professor experimente um ambiente contínuo de aprendizagem com múltiplas facetas. A mobilização de saberes na, para e da prática caracteriza essa relação, conforme afirmam Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 57):

[...] No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes. Esses saberes não devem permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores. Na aproximação entre teoria e prática e entre pesquisa e ação docente, os saberes da ação pedagógica ou da experiência.

Os saberes disciplinares e pedagógicos, e os saberes experienciais dos professores - na formação docente e na atuação profissional - caracterizam a docência como profissão. Nessa perspectiva de investigação, o grande foco de interesse é a prática docente contextualizada, pois a experiência do professor na escola emoldura-se como base de pesquisa e reflexão na formação docente inicial e permanente, criando e recriando novos saberes.

## 2.3 OS SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE MÚSICA

No âmbito mais específico da docência em Música, alguns autores da Educação Musical vêm discutindo os saberes que caracterizam a profissionalização na área. Desse modo, há uma clara intenção em caracterizar a natureza da formação de professores de Música, seus saberes e sua prática pedagógico-musical. Nesse sentido, pesquisa e docência se complementam. Com base nessa perspectiva teórica, foram selecionadas pesquisas da área musical que focalizam os saberes na formação e prática docente em Música.

Na linha de pesquisa sobre o saber da formação inicial e da prática reflexiva está Azevedo (2007), que se baseia em Clermont Gauthier e colaboradores, os quais enfatizam a prática investigativa à luz da pesquisa. Detalhadamente, a autora busca compreender como os estagiários de Música desenvolvem sua ação pedagógica, tendo em vista os saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Também, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) destacam os saberes docentes na formação de professores com base em Shulman (1986).

Bellochio, por sua vez, tem como pressuposto investigativo a educação musical na formação e nas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, na linha investigativa do saber prático, menciona-se Viviane Beineke (2001), que possui como pressuposto teórico o conhecimento prático do professor de Música de escolas de Educação Básica, e Del-Ben (2001), que se baseia na fenomenologia social de Alfred Schutz.

Com efeito, a abordagem fenomenológica, segundo Bogdan e Biklen (1994), enfatiza a investigação sobre como o próprio indivíduo pesquisado constrói e reconstrói sua vida cotidiana. Portanto, as autoras abordadas neste trabalho convergem na temática dos saberes mobilizados pelo professor de Música.

Beineke (2001) defende os conhecimentos teóricos e práticos como base na e para a formação do professor de Música. Por meio da reflexão sobre os conhecimentos já existentes tanto em Música quanto em Pedagogia, os professores podem produzir novos conhecimentos para a prática pedagógico-musical. (BEINEKE, 2001, p. 94). Conforme a autora, para formar profissionais mais comprometidos e conhecedores das dinâmicas escolares é necessário o diálogo reflexivo entre teoria e prática docente.

Del-Ben (2001, p. 18) argumenta que a Educação Musical é constituída pelos professores no decorrer do seu trabalho em salas de aula, escolas e contextos específicos, na elaboração e construção constante dos conhecimentos pedagógicos musicais. Em sua pesquisa de doutorado, um estudo de caso qualitativo com três professoras de Música do Ensino Fundamental da rede privada, Del-Ben (2001) identificou três construtos derivados das concepções e ações das educadoras musicais: saberes musicais, saberes pedagógicos e saberes pedagógico-musicais.

Os saberes musicais podem ser adquiridos em diferentes fases da formação e envolvem a iniciação musical informal nas igrejas, no seio da família, em projetos sociais, como também na educação formal, em cursos técnicos e superiores em Música.

Os saberes pedagógicos podem ser apreendidos na formação inicial em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, e, ainda, na formação permanente e em experiências da sala de aula. Para Gauthier e colaboradores (1998), os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais dos professores vivenciados no cotidiano da sala de aula e validados por meio de pesquisas sistematizadas, as quais tornam-se saberes docentes de domínio público e que auxiliam na profissionalização do ensino.

Bellochio e Beineke (2007, p. 74), ao apresentarem o resultado de sua pesquisa *A prática educativa na formação do conhecimento prático do educador musical*, reconhecem que o professor estagiário produz um conhecimento prático durante a sua ação docente. Diante das necessidades da sala de aula, saberes construídos são articulados durante as várias etapas da formação profissional docente. Nas palavras das autoras,

[...] no momento da ação docente/prática educativa, o estagiário produz um tipo particular de conhecimento na prática e para a prática, denominado “conhecimento prático”, de modo semelhante a um professor que já está inserido na escola. [...] Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELOCHIO; BEINEKE, 2017, p. 74-75).

A problematização e reflexão da, sobre e na ação, conforme Gauthier e colaboradores (1998), contribuem para a identificação dos saberes da ação pedagógica, ou seja, do repertório de conhecimentos específicos para o ensino.

Esse processo de reflexão da, para e sobre a prática da construção de saberes deve fazer parte do cotidiano docente, seja na prática do estagiário, seja na prática dos professores que lecionam efetivamente em sala de aula.

Para o ensino de Música, conforme os construtos de Del-Ben (2001), os saberes pedagógico-musicais envolvem conteúdo específico da música (o que ensinar), o saber pedagógico (como ensinar), e o saber pedagógico musical (como ensinar música). Esses saberes têm natureza singular e plural, são a soma e a completude de saberes adquiridos e vivenciados para e no desempenho da prática docente em Música.

Nessa perspectiva, Shulman (1986 *apud* HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 52) defende a integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e, no caso da música, o conhecimento pedagógico-musical. Esse entendimento vai ao encontro dos construtos identificados por Del-Ben (2001) e fundamentado no tripé saber musical - saber pedagógico - saber pedagógico-musical. Para que esses saberes possam, efetivamente, fazer parte do repertório de conhecimentos do professor de Música, a sua qualificação e atuação profissional devem estar comprometidas com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 55), as pesquisas qualitativas, nacionais e internacionais sobre os saberes docentes na Educação Musical têm focado na formação e na prática pedagógico-musical crítico-reflexiva. Os saberes da experiência e a pesquisa sobre eles têm buscado respaldar os processos de construção profissional do trabalho docente dos professores de Música. Logo, a profissionalização na docência em Música requer da área o conhecimento do repertório de saberes para a prática pedagógico-musical.

Para Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), é preciso ampliar as pesquisas com um olhar voltado para a prática docente contextualizada dos professores de Música, pois os estudos dos saberes experienciais podem favorecer a articulação entre a formação docente e a atuação profissional.

Azevedo (2007, p. 52), com base nos estudos dos teóricos da Pedagogia Musical, Swanwick e Elliott, compila três núcleos de saberes pedagógico-musicais que os professores da área devem mobilizar durante sua vida docente: 1) conhecimento sobre o contexto sociocultural e musical dos alunos; 2) orientação e mediação da reflexão crítica sobre esse contexto musical; e 3) promoção e desenvolvimento da musicalidade e capacidade de escuta musical dos alunos. Em

complemento, Azevedo (2007) apresenta como sendo necessário ao professor de Música os saberes das dimensões musical, social, cultural e política.

Na dimensão musical, Hentschke e Del-Ben (2003, p. 178) defendem que para ensinar música o professor precisa ter clareza sobre o que entende como sendo música, definir os elementos e dimensões que constituem a música e as formas de vivenciá-las. Nessa perspectiva, a experiência musical, conforme Swanwick (2003), professor emérito de Educação Musical da Universidade de Londres, deve ser uma prática contextualizada, baseada numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical do aluno e o meio cultural mais amplo.

Nesse aspecto, o professor deve oportunizar uma experiência musical diversificada, que segundo Joly (2003, p. 123), para realizar sua tarefa com êxito é necessário que o professor possua um conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e sua preparação pedagógica nessa matéria, “sendo um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar”. Então, quanto maior a vivência cultural e musical do professor de Música, maior domínio demonstrará na prática em sala de aula.

Nessa conjuntura, para que a prática pedagógico-musical possa construir novos saberes docentes, faz-se necessária a reflexão na, sobre e da ação, ou seja, o professor de Música precisa, frente à complexidade do cotidiano na e da sala de aula, retomar os conhecimentos da sua formação, musical e pedagógica, enquanto busca uma contínua formação reflexiva da, sobre e na prática. Desse modo, ele poderá compreender os seus pressupostos, valores e ideais como professor de Música, bem como clarificar o propósito da Educação Musical escolar.

### 3 A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE

A prática pedagógico-musical do professor de Música na Educação Básica brasileira tem uma relação de reciprocidade com os mecanismos e contextos que envolvem e influenciam a prática docente em Música no Brasil. As práticas político-educativas no país têm sido determinantes para o modo como as práticas pedagógico-musicais se configuram no contexto escolar, incluindo projetos extracurriculares à modalidade artística dentro do componente curricular Arte. Contudo, embora essas atividades sejam interessantes e importantes, elas não caracterizam e nem garantem a inclusão da Música no currículo escolar.

Nesse sentido, Penna (2013, p. 61) destaca a polivalência em Arte como uma forma de distanciar o conteúdo musical da Educação Básica, pois as Artes Visuais acabam predominando na prática escolar. Tal fato se justifica pelo maior número de professores formados nessa área, ou, ainda, porque os professores de Música preferem espaços de ensino musical técnico-profissionalizante em detrimento da Educação Básica.

Para Penna (2013), embora existam muitos obstáculos que ainda permanecem e dificultam a inserção da Música na escola, é necessário que o ensino de Música esteja na sala de aula ao alcance de todos os alunos de forma efetiva, promovendo a interação entre música e aluno. Em suas palavras:

[...] o grande desafio é tornar o ensino de música presente na escola de forma mais efetiva, intensa e significativa, como parte da formação de todos os alunos, através do desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano, de modo a ampliar seu universo sonoro-musical. Para tanto, a música precisa entrar em sala de aula, com caráter curricular (PENNA, 2013, p. 62).

O contexto da polivalência tem sido um dos obstáculos para a efetivação do ensino de Música no currículo escolar. Tal obstáculo é argumento defendido por muitos estudiosos, como Figueiredo (2010), Alvarenga e Mazzotti (2011) e Penna (2013). A polivalência no ensino de Música é uma das práticas que persiste no contexto pedagógico dos professores de Música desde a década de 1970.

A polivalência em Arte é entendida como a prática de um único professor ter que ensinar todas as linguagens da Arte. A persistência dessa prática no ensino e aprendizagem musical apresenta algumas consequências. Uma delas é a diversidade de interpretações do currículo, dificultando a legitimação do ensino de

Música e a desqualificação da profissão professor de Música. A prática polivalente permanece, apesar das alterações nos documentos legais e dos movimentos das associações científicas e de Educação Musical.

Nesse aspecto, Figueiredo (2010, p. 4) afirma que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação sejam designadas para cada área das artes, muitos sistemas educacionais mantêm a ideia de que um único professor deve ensinar Arte de forma coletiva, ou seja, a ideia da prática polivalente.

Assim, clarificar o conceito de polivalência, sua origem e presença no contexto educacional em Arte é relevante para refletir sobre as práticas pedagógico-musicais no contexto escolar. Este tópico apresenta a origem do termo polivalência, sua relação com a organização do trabalho industrial, com a educação e, por conseguinte, com a componente curricular Arte, em particular com a inserção da Música nesse contexto.

### 3.1 A ORIGEM DO TERMO POLIVALENTE E SEU EMPREGO NA EDUCAÇÃO

A palavra polivalência é o substantivo feminino da qualidade polivalente, do que pode ser usado ou tem eficácia em variados casos. Conforme detalhado no dicionário Michaelis (2019), o termo polivalente significa ter várias funções ou possibilidades de uso; ser multifuncional; que executa diferentes tarefas. Definir a origem do termo polivalência ou polivalente não é tarefa fácil, visto que o conceito pode ser encontrado em diversos contextos e épocas.

De acordo com Benevides Filho (1999, p. 43), em sua dissertação sobre a polivalência como ferramenta para produtividade, o termo polivalente tem origem nos sistemas Fordismo<sup>3</sup> e Taylorismo<sup>4</sup>, os quais propuseram novas formas de organização do trabalho na indústria, cuja intenção era aumentar a produtividade com custo reduzido. Assim, enquanto o Fordismo organizou a linha de produção, o Taylorismo especializou o sistema produtivo, provocando grandes avanços na produtividade em grande escala.

---

<sup>3</sup> O Fordismo é o sistema de produção desenvolvido pelo empresário norte-americano Henry Ford. Era organizado por uma esteira rolante em que cada operário desempenha uma pequena parcela da montagem do produto industrial (SOUZA, 2020).

<sup>4</sup> O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. Nessa organização cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho) (SOUZA, 2020).

Segundo Souza (2020), as novas organizações de trabalho vieram ao encontro das necessidades da indústria, pois, no sistema de produção tradicional, vários funcionários se reuniam e desempenhavam funções aleatórias, limitando o aperfeiçoamento técnico de cada trabalhador, encarecendo o processo de fabricação e restringindo o potencial produtivo da indústria. Após a Segunda Guerra Mundial, já na década de 1950, começou a tomar forma no meio industrial a filosofia do Sistema Toyota de Produção, também conhecido por Toyotismo<sup>5</sup>.

Ao contrário do Fordismo, em que um trabalhador realizava somente uma única função, no sistema Toyota de produção, um mesmo trabalhador é responsável por funções diversas, executando-as conforme as necessidades da empresa. Em razão dessa flexibilidade, o Toyotismo passou a ser chamado também de acumulação flexível (PENA, 2020). Nessa circunstância, o cenário de produção desencadeou, segundo Benevides Filho (1999, p. 44), um movimento de desespecialização dos operários profissionais e qualificados, dando ênfase à polivalência, ou seja, à capacidade do trabalhador de exercer várias funções diferentes. Logo,

operário multifuncional ou polivalente é aquele que além de executar suas atividades produtivas (que agregam valor), criam novas formas de executar as atividades básicas da produção e procedem ajustes que a máquina não consegue por si só executar, bem como controlam a qualidade dos produtos e a limpeza de seu ambiente de trabalho (BENEVIDES FILHO, 1999, p. 42).

A polivalência integra o acúmulo de tarefas para o trabalhador, que agora “executa, cria, procede e controla” as etapas de produção, indo na contramão do sistema especializado e empregado pelo Taylorismo. Nessa abordagem, ocorre a necessidade de capacitação profissional dos funcionários para as múltiplas tarefas, a fim de desenvolver habilidades da dimensão macro da produção e aumentar a compreensão do todo.

Nessa concepção de produção industrial, o termo polivalência, no Brasil, tem relação com o crescimento econômico do país e remete à década de 1960. Segundo Cruz e colaboradores (2017), a terminologia possui uma aproximação com a teoria do capital humano. Entende-se por capital humano o conjunto de conhecimento,

---

<sup>5</sup> O Toyotismo é caracterizado por romper com o padrão fordista de produção em massa. Dessa forma passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência: produz-se dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. (PENA, 2020).

habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico. Nessa perspectiva, a polivalência é entendida como uma qualificação de mão de obra, ou seja, o sujeito apresenta várias habilidades dentro de sua área de atuação e se torna flexível e adaptável a mais de uma função. O funcionário que apresentar maior desempenho em mais de uma função agregará maior valor produtivo à empresa, auxiliando no seu crescimento econômico. Portanto, ao invés do empresário contratar vários funcionários para executarem cada função específica, passa a contratar menos funcionários, com mais habilidades.

Cruz e colaboradores (2013) observam a prática polivalente na Educação no final dos anos 1800, articulada à institucionalização da escola como espaço educativo no Brasil.

[...] a atuação do professor como polivalente não surge de sua própria formação, ou simplesmente de um ordenamento legal, e sim da estruturação cotidiana da escola ao longo do século XIX. A necessidade de ensino de conteúdos diferentes, em um modelo de educação centrado na figura de um único professor, que nesse período era um profissional escasso, propicia que a própria necessidade de formação e contratação das províncias faça do currículo escolar dos alunos a base de formação e exigência desses profissionais (CRUZ *et al.*, 2013, p. 13).

Segundo as autoras, a prática polivalente do professor surge relacionada com as demandas do trabalho docente, ou seja, advém da própria organização escolar marcada pela ausência de profissionais para atuar, fazendo com que um único professor administre vários conteúdos.

A partir da década de 1970, o termo polivalência passou a ser utilizado no sistema educacional brasileiro. Esse fato é caracterizado pela adoção do conceito de polivalência na prática docente escolar por empréstimo da produção industrial, ou seja, o professor polivalente deveria demonstrar domínio em mais de uma área do conhecimento.

Numa visão economicista, a partir da relação “custo-benefício”, a polivalência é utilizada para suprir a falta de professores habilitados para lecionar no Ensino Fundamental e Médio. Então, assim como nos anos de 1800, um único professor passou a assumir várias disciplinas na escola por necessidade e escassez docente. Na década de 1970, o caráter tecnicista e produtivista da educação apresentava uma nova concepção de polivalência, focada no profissional com múltiplas habilidades, fazendo com que um único professor administrasse vários conteúdos.

Isso se deu pela necessidade de mais professores, pois, nessa época, o tempo escolar obrigatório e gratuito foi ampliado para 8 anos com a LDB nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Conforme o artigo 18, “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades” (Vide Decreto nº 69.450, de 1971). A partir da ampliação do tempo escolar, atividades artísticas, cívica e de cuidados com a saúde foram incluídas no currículo escolar com a Lei nº 5692/71:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

O processo educativo, nesse momento da história, passou a considerar a preparação integral do aluno, bem como conteúdos e métodos apropriados para atender a tais especificidades. Nesse contexto, o professor passou a ser valorizado pela competência profissional associada a várias áreas do conhecimento. Nas palavras de Cruz (2017, p. 126), o professor “[...] transita por diferentes áreas de conhecimento, articulando conhecimentos e procedimentos sobre o processo educativo, em termos de conteúdos e métodos, de modo a atender as especificidades da preparação integral do aluno”.

No contexto das séries iniciais, a polivalência é uma necessidade da cultura escolar. As pesquisas científicas que começaram a surgir na década de 1980, com discussões sobre o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionam a polivalência à politecnicidade, esta entendida como preparação do cidadão por meio de uma formação humana integral, associando estudo e trabalho. No final da década de 1990, os documentos educacionais utilizavam o termo polivalente para se referir ao pedagogo dos anos iniciais. O parecer CNE/CEB nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação de 1999 indica o caráter flexível e diversificado da polivalência:

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins (BRASIL, 1999, p. 300).

Cruz e colaboradores (2013) citados por Cruz (2017, p. 126-127) identificaram no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 09 de 2001 que a indicação de polivalente está associada ao único professor de turma,

envolvendo a condição multidisciplinar. No entanto, a polivalência não se restringe ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também aos professores de algumas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental anos finais, tais como Ciências Naturais (Biologia, Física) ou Artes (Música, Dança, Artes Visuais) (BRASIL, 2001, p. 27).

No entanto, em 2007, conforme Cruz (2017), a literatura educacional passou a utilizar o termo unidocente para denominar o professor dos anos iniciais.

Portanto, a prática polivalente ainda permanece e está associada, principalmente à prática do professor unidocente. Esse é o profissional atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais, com habilidades que envolvem o domínio de conteúdo dos componentes curriculares definidos para esses níveis educacionais. Nesse contexto, o professor unidocente é preparado para atuar com as diversas disciplinas curriculares da fase proposta: linguagens, humanas e exatas (CRUZ, 2017).

O conceito de polivalência na educação, conforme Cruz (2017), apresenta diferentes interpretações, de acordo com o segmento de atuação do professor. A autora entende que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a polivalência é um elemento importante de ensino e da profissionalidade docente, pois o professor unidocente possui a característica multidisciplinar em sua formação e prática, o que gera uma correlação entre ambas. É diferente, portanto, da polivalência no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, quando os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento exigem um conhecimento específico, com habilidades aprofundadas em cada uma delas, conforme as características específicas da formação inicial.

Nesse sentido, a prática polivalente é discutida e questionada por muitos pesquisadores, inclusive no ensino de Arte, como Penna (2013), Alvarenga (2014), Alvarenga e Mazzotti (2011), e Figueiredo (2010, 2017).

### 3.2 POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE

O conceito de polivalência foi introduzido no ensino de Arte na década de 1970, como característica do professor licenciado em Educação Artística (BRASIL, 1971). Do mesmo modo que na organização curricular escolar de 1800 e na caracterização do professor na década de 1970, concebido como profissional

multifuncional, buscou-se suprir as necessidades artísticas centradas em um profissional com múltiplas habilidades, fazendo com que um único professor administrasse várias linguagens artísticas.

Alvarenga (2014, p. 1) afirma que a polivalência foi provocada pela lacuna da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística na Educação Básica, quando um único profissional deveria ser capaz de ministrar aulas de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Com a inclusão da Educação Artística no currículo, o Conselho Nacional de Educação – CNE regulamentou a formação do professor de Educação Artística com a indicação 23/73 do CFE, instituindo as licenciaturas curtas polivalentes. A formação inicial, modalidade curta, de professor de Educação Artística tinha duração de 2 anos e visava preparar os professores para lecionar as quatro linguagens artísticas no 1º grau - atuais anos iniciais do Ensino Fundamental. Para lecionar no 2º grau, os professores realizavam a complementação da formação em uma linguagem específica, nos cursos de licenciatura plena. No caso da Educação Artística, as habilitações eram realizadas em Música, Artes Plásticas, Teatro e Desenho. A formação genérica propiciou uma base superficial de conteúdos de formação, transformando as disciplinas curriculares em áreas com pouca definição de seus objetos de estudo (CRUZ, 2017, p. 126).

A superficialidade e o esvaziamento dos conteúdos no campo artístico da educação têm perdurado por quase meio século após a instituição da LDB nº 5.692/71, conforme afirmação de Penna (2013). As atividades artísticas passaram a ser resumidas à confecção de lembrancinhas em datas comemorativas, esvaziando a criticidade e estética da Arte. A superficialidade desencadeada pela prática polivalente é sustentada pelo viés da criatividade e da autoexpressão nas atividades artísticas.

No parecer do Conselho Federal de Educação 540/77, que trata da orientação dos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71, a prática polivalente é explicitada do seguinte modo:

[...] 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 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 - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida (BRASIL, 1977, p. 138).

Essa visão generalista da Arte, sem a determinação de uma linguagem estética, acompanha os professores de Arte em sua prática docente, muitas vezes sustentada pelas licenciaturas em Educação Artística, que existiram até a década de 2000.

Historicamente, a inserção do ensino de Arte como componente curricular escolar, conforme idealizado pela área, tem enfrentado durante meio século problemas em sua efetivação. Segundo Subtil (2011, p. 242),

[...] as demandas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da expressão artística e criadora dos alunos, não encontram respaldo na realidade pela falta de professores qualificados, pelas precárias condições materiais além, evidentemente da ausência de uma concepção clara do que seja essa prática.

Conforme a autora, o ensino de Arte nas escolas ainda apresenta a indefinição em relação ao conceito, utilidade e ao modo como os conhecimentos artísticos podem ser abordados. No discurso recorrente de que todas as disciplinas podem trabalhar com arte, o componente acaba por se esvaziar, descaracterizando-se.

Dessa forma, embora já existisse, desde a década de 1970, a discussão a respeito da especificidade das linguagens artísticas e da retomada dos conteúdos e métodos específicos, contrapondo-se à integração dos campos de conhecimento, a prática polivalente e a livre expressão descontextualizada da Arte prevalece em várias regiões do país até os dias de hoje.

É possível constatar hoje nas escolas resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de todos os momentos históricos [...] particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicologizante de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades desarticuladas e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas (SUBTIL, 2011, p. 251).

A multiplicidade das práticas no ensino de Arte se soma à falta de professores qualificados para atender às demandas da educação escolar, o que propiciou a permanência da polivalência assumida pela gestão das escolas e incentivada pelas instâncias governamentais (SUBTIL, 2011, p. 250).

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, o ensino de Arte passou a ser um componente curricular obrigatório. Contudo, as diretrizes que orientam o ensino de Arte têm permitido diferentes interpretações, o que, na prática, resulta em práticas polivalentes e que englobam todas as linguagens ou algumas delas. A legislação estabelece, no

segundo parágrafo do artigo 26, que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2010). Porém, sem especificar quais linguagens artísticas constarão no currículo. De modo que as diretrizes divergem entre o que está na lei e o que acontece de fato, pois enquanto a formação inicial em Arte mantém a especificidade em cada uma das linguagens, os concursos para professores preservam a polivalência para as quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Nesse âmbito, Alvarenga (2014) também afirma que a falta de definição das linguagens artísticas proporcionou divergências entre as instituições de ensino e os profissionais, colaborando para a prática polivalente do componente curricular.

Enquanto as instituições enfatizam que um professor deverá lecionar todas as linguagens da Arte, os professores, por sua vez, são preparados na formação específica da sua área. A autora ainda aponta o projeto de lei nº 7032/2010 como promessa em longo prazo para as especificidades da Arte no currículo escolar da Educação Básica. Esse projeto de lei, mais tarde, foi homologado como Lei Ordinária nº 13278/2016, alterando os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº 9394/96 e instituindo como conteúdo obrigatório, no ensino de Arte, a Música, as Artes Visuais, as Artes Cênicas e o Teatro.

Mesmo com essa alteração, segundo Pereira (2017), a falta de clareza permanece nas diretrizes curriculares quanto à especificidade docente no ensino das quatro linguagens artísticas, citadas na Lei nº 13.278/2016,

mais uma vez, altera o ensino de arte na educação básica e, conseqüentemente, exclui o texto da lei 11.769, passando então a contar com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o segundo parágrafo deste artigo” (BRASIL, 2016b), dando a prazo de cinco anos para adequação da lei, o que significa que até maio de 2021 esta precisará estar em execução. Porém, o que não fica claro na lei é 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 papel do professor polivalente da LDB de 1971 (PEREIRA, 2017, p. 5).

Portanto, a legislação não regulamenta a especificidade da atuação profissional em cada linguagem artística. Essa definição fica a critério das instituições estaduais, municipais e do Distrito Federal, o que gera a descaracterização da área como currículo na Educação Básica.

As orientações curriculares mais recentes têm colocado o termo polivalência em discussão novamente, pois, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o princípio de interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas se confunde com prática polivalente. Nessa reconfiguração da terminologia polivalente, a prática polivalente pode ser confundida com interdisciplinaridade. Figueiredo (2017, p. 81) questiona se essas modificações poderão provocar mudanças na formação e nas práticas desses professores.

Ao abordar o conceito de interdisciplinaridade, Leis (2005) evita fechar um conceito único, visto que a prática interdisciplinar pode apresentar-se de formas variadas, conforme a cultura escolar.

[...] a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade (LEIS, 2005, p. 5).

Leis (2005) acredita que a diversidade de definições associadas à interdisciplinaridade caracteriza a própria concepção do termo. Logo, fechá-lo em apenas uma definição estaria limitando o seu conceito numa visão disciplinar. Por outro lado, Figueiredo (2017, p. 88) pondera que “polivalência e interdisciplinaridade não são sinônimos, ou nomenclaturas diferentes para abordagens iguais, havendo distinções claras na origem de tais conceitos e práticas”.

Fazenda (2015), ao discutir sócio-historicamente o termo interdisciplinaridade, enfatiza que a prática interdisciplinar não é a simples soma de diversas áreas disciplinares e a mistura de seus conceitos e representações, mas consiste numa nova pedagogia da comunicação, que supera a fragmentação do conhecimento e assume o conhecimento unitário do ser humano. Desse modo, Fazenda concebe o diálogo como elo principal na interdisciplinaridade acompanhado pela sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação, de modo a provocar a integração entre professor, aluno e conhecimento.

Ao contrário da perspectiva interdisciplinar, a prática polivalente no ensino de Arte dificilmente envolve colaboração e parceria entre as disciplinas como na experiência interdisciplinar. Na prática polivalente existe um único professor que se esforça em integrar todas as linguagens artísticas e, esse esforço, historicamente, promove a superficialização da experiência com as artes na formação universitária

e na escola (FIGUEIREDO, 2017, p. 87). Tal fato culminou na diluição dos conhecimentos artísticos, visto que, na maioria dos casos, não existe um professor específico para cada linguagem artística.

Em contrapartida, na prática interdisciplinar, subentende-se que cada disciplina possui um professor capaz de aprofundar e relacionar os conhecimentos específicos de sua área com as demais disciplinas, na busca de sua totalidade. Esse cenário seria relevante para a prática interdisciplinar em Música e nas demais linguagens, já que o objetivo é alcançar o “desenvolvimento de experiências significativas em artes” (FIGUEIREDO, 2017, p. 88).

Baumer (2012) aponta a necessidade de o ensino de Arte apresentar-se de forma interdisciplinar, com confluências e interconexões com as outras formas de expressões artísticas. Dessa forma, os alunos poderão vivenciar diferentes linguagens e suas inter-relações com profissionais qualificados em trabalho coletivo. A autora defende ainda a importância de se compreender as similaridades e diferenças entre as linguagens artísticas, respeitando a especificidade de cada uma delas.

[...] um estudo intersemiótico, correlacionando os modos específicos de significar de cada uma das linguagens, as similaridades e diferenças entre elas, é que vai permitir uma compreensão conjunta e paralela das manifestações estéticas criadas pelo homem, recuperando os elos perdidos que a polivalência, no seu tempo, não soube encontrar (BAUMER, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 95).

Segundo Baumer (2012), cabe ao professor interagir com outros profissionais e estabelecer as interconexões entre as linguagens. Nessa perspectiva, a inserção da Música na Educação Básica pode ser concebida de forma interdisciplinar, no diálogo com outros professores, o que não limita o conhecimento do aluno, mas amplia o seu repertório artístico.

Sobre a experiência colaborativa na interdisciplinaridade, seria possível uma organização semelhante adequada à prática polivalente do ensino de Arte? De que maneira um único professor poderia desenvolver um trabalho interdisciplinar sem cair na superficialidade?

Na defesa do diálogo interdisciplinar no campo da Arte, Barbosa e Pareyson (2010, p. 11) diferem a multiplicidade da área em relação à polivalência:

O caráter múltiplo das Artes decorre de suas diversificadas formas de manifestação ou subáreas: Artes Visuais, Audiovisual, Teatro, Dança, Música e Literatura, mas cada qual possuindo conteúdos próprios, pois multiplicidade difere de polivalência. Sabemos que práticas polivalentes no

ensino de qualquer área do conhecimento afeta o aprendizado qualitativo das especificidades, assim, uma das chaves para se fomentar um ideal ensino-aprendizagem, é transmitir o geral através do particular e vice-versa, percebendo que, apesar de se ter um foco de atuação, particular e geral são indissociáveis, justamente por serem pólos opostos, uma vez que dependem da existência daquilo que não são, como positivo e negativo, forma e contra forma, som e silêncio.

Segundo os autores acima, no diálogo interdisciplinar, os conhecimentos específicos das linguagens artísticas estão interligados à totalidade da área de Arte, assim como na totalidade da Arte existem as particularidades de cada linguagem artística. Tal situação se difere das práticas polivalentes, pois a polivalência gera uma “desespecialização” e diminui a qualidade das linguagens artísticas.

Portanto, o termo polivalente presente em contextos de organização do trabalho industrial, na organização educacional e, por conseguinte, na organização do componente curricular Arte perpassa e persiste, historicamente, na inserção da música no currículo. De modo que a prática polivalente pode ser encontrada “transvestida” de interdisciplinaridade, despertando o interesse de pesquisadores do campo da educação musical, uma vez que, todo o processo histórico de inserção da música na Educação Básica caminha juntamente com a prática polivalente em arte.

Nesse contexto, Figueiredo (2017) afirma que ainda existe a necessidade de pesquisas sobre os diferentes modelos de ensino das artes nas escolas, inclusive sobre as práticas polivalentes, pois é fundamental buscar novos dados que orientarão o currículo destinado ao ensino de Arte, suas especificidades e diálogos interdisciplinares.

### 3.3 A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO POLIVALENTE

As políticas educacionais para inserção da Música na escola implicam diretamente a persistência da polivalência no ensino de Arte. Nesse contexto, a polivalência torna-se prática habitual e naturalizada a partir do momento em que a especificidade da linguagem musical, bem como das demais linguagens artísticas, não é considerada na oferta do componente curricular Arte e na contratação de professores específicos de cada linguagem.

Portanto, é relevante observar as mudanças na legislação educacional e orientações do componente curricular Arte para compreender a persistência da

polivalência no ensino de Arte e suas implicações na inserção da Música na Educação Básica.

A presença da Música na Educação Básica não é uma proposta recente. Desde a década de 1930, a música marcava presença significativa na escola por meio do Canto Orfeônico - canto coletivo com o repertório de músicas cívicas de exaltação à Pátria, proposto e desenvolvido por Villa-Lobos. Porém, com a Lei nº 5692 de 1971, o canto orfeônico deu lugar à atividade educação artística, prática polivalente que contribuiu para “superficialização do ensino das artes como um todo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 02), como foi discutido no tópico anterior. Na Lei nº 5692/71, a Música, assim como Teatro, Dança e Artes Visuais, integrava a Educação Artística, que era atividade obrigatória dos currículos, conforme o artigo 7º da referida lei (BRASIL, 1971).

A situação do professor de Música, após a homologação da Lei nº 5.692/71, é discutida por Loureiro (2007), que afirma que a Música, aos poucos, tem perdido espaço para o Desenho e as Artes Plásticas. No contexto das licenciaturas curtas de Educação Artística, as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística privilegiam as Artes Plásticas.

Nesse contexto, a música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem. Essa situação se torna ainda mais complexa para o professor formado em licenciatura plena. No caso da música, por exemplo, ele tem uma formação específica para a música e se defronta com uma realidade que exige dele uma prática polivalente. Os problemas já se iniciam no momento do estágio em que, embora no plano legal essa disciplina devesse incluir as diferentes manifestações artísticas, na prática ela está mais voltada para as artes visuais (LOUREIRO, 2007, p. 96).

A hegemonia gradativa das Artes Visuais no contexto polivalente, desde a década de 1970, tem demonstrado um grande impasse para a efetivação da Música no componente curricular Arte. Penna (2001) afirma que o ensino de Arte é bastante marcado pela perspectiva das Artes Plásticas, e essa predominância no espaço escolar se dá, em parte, pela busca da democratização do ensino artístico por meio das propostas de arte-educação<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A arte-educação no Brasil é um movimento cujo princípio norteador é o de educar por meio da arte e o processo de inclusão da Arte na educação escolar brasileira. O primeiro princípio do movimento de Arte-educação refere-se aos trabalhos de expressão artística da criança, por meio de linguagem simbólica para expressar a própria realidade. (BACARIN, 2005)

A persistência da prática polivalente em Arte é também encontrada após a Lei nº 11.769 de 2008, que foi revogada pela Lei nº 13278/2016, após 8 anos, alterando o 6º parágrafo do Artigo 26 da LDBEN nº 9394/96, que passou a incluir, além da Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais como conteúdo curricular (BRASIL, 2016). Entretanto, esse artigo não especifica a formação dos professores de cada linguagem.

Pires (2003, p. 88) afirma que a multiplicidade da área de arte “parece ter favorecido a permanência de polivalência”. Essa situação se reflete tanto nas políticas públicas quanto na prática pedagógica. A integração das artes remete às concepções de arte como lazer e a música toma forma de atividade recreativa, muitas vezes descontextualizada. Tal realidade é percebida tanto nos editais de concurso público, com a ausência de vagas específicas para professor de Música, como na realização dos estágios nas escolas, considerando o pequeno número de instituições para estagiar.

Sobre essa questão, Figueiredo (2010) e Penna (2013) enfatizam que a conquista da inclusão da Música como conhecimento específico, ministrada por professor licenciado na área musical, depende de cada contexto político-educacional, uma vez que as realidades são diversas e os espaços de ensino de música têm sido conquistados politicamente. Dessa forma, cabe ao professor/pesquisador da Educação Musical pesquisar e discutir a realidade das práticas do ensino de Música, bem como as perspectivas e avanços da inserção da Música no seu contexto político-educacional.

Vale ressaltar que alguns estados priorizam a profissionalização dos educadores musicais enquanto outros ainda mantêm editais sem direcionamento específico para as linguagens artísticas do ensino de Arte. Os autores evidenciam a necessidade de mais pesquisas e mobilizações dos profissionais da área sobre o assunto (FIGUEIREDO, 2010).

No aspecto do processo seletivo do professor de Arte polivalente e alternativas de fortalecimento da inserção da música escolar, Grossi (2007) defende que o professor de Música deve orientar, colaborar e influenciar as questões profissionais da área. Do micro para o macro, a mobilização dos professores de música é reflexo primeiramente do próprio gerenciamento de sua prática docente. Grossi (2007, p. 39-40) aborda a relevância de se discutir o cenário político-educativo na Educação Musical no Brasil, citando temáticas importantes para a

compreensão do contexto educacional em Música, como “ensino de Arte/Música”, “presença/ausência da música e do professor de Música na educação básica”.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2010, p. 01) afirma que “a presença da polivalência e a ausência de profissionais da área de música ainda é uma realidade apresentada em pesquisas da área de educação musical” e que “os desafios da sala de aula superlotada, a falta de condições de trabalho, os baixos salários, dentre outros fatores, contribuem para a ausência significativa de profissionais da educação musical atuando nas escolas brasileiras”. Por esse motivo, a inserção da música no contexto polivalente de Arte ainda deve ser pauta prioritária entre os pesquisadores e educadores musicais.

Diante da multiplicidade de experiências e finalidades para o ensino de Música, Alvarenga e Mazzotti (2011) sugerem uma reflexão a respeito da finalidade da música na escola. Nessa perspectiva, Figueiredo (2010) pontua que o processo que levou à aprovação da Lei nº 11.769/2008, a qual trata da obrigatoriedade dos conteúdos de Música na Educação Básica, trouxe algumas reflexões sobre a permanência da polivalência nas escolas e a necessidade de profissionais qualificados ministrarem o conteúdo de Música.

Considerando essa ambiguidade da formação inicial dos professores de Música e da ausência desses profissionais para efetivação do ensino de Música na Educação Básica, Figueiredo (2010, p. 7) propõe algumas medidas que poderão contribuir em curto, médio e longo prazo. São elas: o contrato de professores temporários cursando Licenciaturas em Música; a formação pedagógica de músicos que já trabalham em projetos escolares; licenciaturas em Música e formação continuada de professores a distância.

Essa relação entre a polivalência e a possível, mas não realizada, presença de músicos na escola, segundo Souza (2013, p. 62), conta com o fato de que muitos dos profissionais licenciados em Música, além dos que ainda estão em formação, os chamados licenciandos, demonstram um índice considerável de recusa sobre a atuação em escola regular. Pelo fato de os licenciados em Música não se sentirem confortáveis para lecionar as outras linguagens artísticas na disciplina de Arte oferecida pelas escolas, eles acabam por priorizar conservatórios e alunos particulares. Essa realidade poderia levar professores de outras linguagens artísticas e, até mesmo, de outros componentes curriculares a lecionarem as linguagens artísticas, fortalecendo a prática da polivalência.

No contexto atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental -, publicada em 2017, trouxe novas orientações para o ensino de Arte. Com relação às linguagens artísticas, o documento mantém os princípios de competência, habilidades e interdisciplinaridade, e acrescenta a unidade temática Artes Integradas para o Ensino Fundamental séries finais, com foco na interdisciplinaridade entre as linguagens e a inclusão da tecnologia. Essas modificações reacenderam as discussões sobre o ensino de Arte, bem como a especificidade do professor licenciado em Música.

A descaracterização do ensino de Música na escola, conforme Figueiredo (2008, p. 6), é fortalecida pela falta de clareza dos norteadores, o que contribui para a ausência da música na Educação Básica. Destaca-se, portanto, a importância da revisão na legislação para a efetivação da Música na escola de forma significativa. Diante das indefinições no ensino da música escolar, Penna (2008, p. 60) também aponta a “[...] falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja relevante qualificação não é indicada com precisão” na legislação educacional.

A descaracterização do ensino de Música, segundo Nogueira (2016, p. 12), também se deu na formação do professor de Música, já que “a polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade das licenciaturas”.

Na década de 60, o Brasil possuía licenciaturas com inúmeras nomenclaturas diferentes tais como: Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, Licenciatura em Artes com ênfase em música, Licenciatura em Artes, com ênfase em educação musical, Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Musical. (NOGUEIRA, 2016, p. 12).

Por isso, seria de real importância que as licenciaturas em Música dialogassem sobre o exercício da disciplina Arte, a qual contém também conteúdos provenientes das linguagens do Teatro, Artes Visuais e Dança.

A inter-relação entre formação de professores e inserção da Música na escola, levou o Conselho Nacional de Educação a tomar algumas medidas. A fim de suprir a demanda de profissionais que poderiam atuar no ensino de Música, o CNE publicou a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016). No segundo parágrafo do artigo primeiro, as competências das Secretarias de Educação incluem:

[...] I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música; II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica; III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música (BRASIL, 2016, p. 42).

As possibilidades e perspectivas do ensino da Música como disciplina significativa dentro dos atuais currículos escolares no Brasil é discutida por Loureiro (2007). A autora argumenta que, “embora a música esteja presente no cotidiano escolar, questões precisam ser esclarecidas para entendermos o porquê da ausência do ensino sistemático da música e o lugar que vem ocupando no cenário educacional brasileiro” (LOUREIRO, 2007, p. 11).

Desse modo, Loureiro (2007) foca no sentido e no significado da Educação Musical, bem como na sua posição no atual currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Após analisar o contexto do ensino de Música nas escolas de Minas Gerais, Loureiro aponta a importância da Música ser compreendida como linguagem nesse processo de reinserção da área de Arte no currículo escolar. Nesse contexto, a autora defende dois pontos importantes para uma educação musical no ambiente escolar: a aproximação da realidade do aluno, considerando sua vivência musical, e a integração da Música às outras linguagens da Arte e demais disciplinas escolares.

[...] acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência, valorizando suas habilidades e seu potencial criativo e integrando, sempre que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo (LOUREIRO, 2007, p. 23).

Busca-se, dessa forma, proporcionar um ambiente integrador e atrativo para o ensino de Música nas escolas. Penna (2008) acredita na efetivação da Música no currículo da Educação Básica, partindo da responsabilidade dos profissionais em ocupar os possíveis espaços escolares de forma significativa e ampliar progressivamente as ações educativas em Música. Tais ações, para a autora, implicaria o

[...] compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as

múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007, p. 53 *apud* PENNA, 2008, p. 63).

Esse comprometimento por parte dos professores de Música, segundo Penna (2008, p. 53), poderá repercutir significativamente nas várias possibilidades locais de inserção da Música na escola, sobretudo em um “país continental de realidades multifacetadas.”

O grande desafio em tornar o ensino de Música presente na escola, segundo Penna (2013, p. 62), está na efetivação desse ensino em sala de aula como componente curricular e não apenas como projeto extracurricular. Contudo, tais conquistas não dependem apenas das determinações legais, mas “[...] resultam, em geral, da interlocução entre as redes públicas, instituições de ensino superior e entidades que reúnem os profissionais da área” (PENNA, 2013, p. 63-64).

No esforço de democratizar e fortalecer o ensino de Música na Educação Básica, Figueiredo (2017) entende ser necessário fortalecer esse ensino desde a Educação Infantil, ampliando e desmistificando a cultura musical escolar. Quanto mais cedo a criança tiver acesso à linguagem musical, mais abertura o professor do Ensino Fundamental terá em relação aos alunos de Música. Os movimentos em prol da Educação Musical escolar têm buscado a inclusão da disciplina de Música nos cursos de Pedagogia.

[...] a falta de música no início da formação escolar produz muitos equívocos sobre essa atividade humana ao longo da vida. Muitas pessoas se sentem desprovidas de habilidades para participar de experiências musicais diversas, aceitando que somente certos indivíduos são dotados para este fim (FIGUEIREDO, 2017, p. 9).

A inclusão da Música na Educação Básica, bem como a presença do professor de Música, qualifica a vivência musical dos alunos e amplia as potencialidades musicais existentes na escola, principalmente para a formação das novas gerações de futuros professores.

Contudo, apesar da polivalência no ensino de Arte e da inserção da Música no currículo escolar ter sido debatido pelos pesquisadores da área intensamente nas últimas duas décadas, no Brasil, ainda existe uma luta constante dos professores de Música sobre a atuação na Educação Básica e legitimação da profissão docente.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OBSERVAR E OUVIR

Dentro o conjunto de procedimentos e escolhas que orientam o âmbito da pesquisa científica, Bauer e Gaskell (2002) destacam duas abordagens investigativas: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Enquanto a pesquisa quantitativa lida com números e estatísticas, ou seja, mede e quantifica os fenômenos, utilizando-se de modelos matemáticos, tabelas estatísticas e gráficos, a abordagem qualitativa de pesquisa evita números e lida com interpretações de realidades sociais, com ênfase nas qualidades e nos processos, realçando a forma como a experiência social é criada e adquire significado.

A pesquisa qualitativa está associada à coleta e análise de texto, que pode ser falado ou escrito, bem como à observação dos comportamentos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 269),

a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, esta dissertação objetiva investigar como as professoras licenciadas em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande.

Assim, pelo fato da necessidade de aproximação com a realidade pesquisada, a pesquisa tem natureza qualitativa, uma vez que, por meio dela, é possível obter mais detalhes sobre os comportamentos e atitudes pesquisado. Foram utilizadas técnicas de pesquisa como entrevista semiestruturada, observação de aulas e análise de documentos relacionados com a prática das professoras participantes.

Portanto, nesta seção é apresentado o conceito da abordagem qualitativa da pesquisa e as técnicas de pesquisa utilizadas como observação naturalista, a entrevista semiestruturada e a análise de documento. Também será abordado os procedimentos de geração de dados da pesquisa bem como da organização e análise desses dados.

#### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

A pesquisa com abordagem qualitativa, conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 23), lida com interpretações das realidades sociais, ou seja, os dados gerados são analisados de forma interpretativa a partir de aproximações da realidade. Isso pode ser realizado por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, como entrevistas, observações da realidade pesquisada, observações de documentos, entre outros, tendo por objetivo a compreensão da realidade social analisada.

Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) apontam como uma das características da pesquisa qualitativa o ambiente enquanto fonte de dados que requer o envolvimento direto do pesquisador, pois as observações comportamentais e as interações sociais são dados relevantes numa pesquisa qualitativa. Dessa forma, a pesquisa de campo deste trabalho foi realizada por meio de observação direta das aulas e falas das professoras pesquisadas.

Outra característica da abordagem qualitativa está no fato da pesquisa possuir caráter descritivo, ou seja, a preocupação do pesquisador está na interpretação dos fatos, nas características e significados situacionais apresentados pelos participantes. Segundo Bresler (2000, p. 6), as metodologias qualitativas de investigação na Educação Musical se caracterizam pela “construção construtivista da realidade, com ênfase na descrição e interpretação compactas, num limite de tempo e contexto”. Para Bogdan e Biklen (1994), quando o investigador qualitativo recolhe dados descritivos, ele aborda o mundo de forma detalhada. Logo, todos os detalhes descritivos podem conter uma pista de compreensão esclarecedora sobre o objeto de estudo.

Outro pressuposto da pesquisa qualitativa é a análise indutiva dos dados. Nesse sentido, a organização dos dados coletados não busca confirmar hipóteses, mas sim direcionar a pesquisa, que é induzida pelos dados gerados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

## 4.2 AS TÉCNICAS DE PESQUISA: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO

Segundo Gil (2002), a pesquisa, dependendo dos seus objetivos, pode ser dividida em três categorias: exploratória, descritiva<sup>7</sup> e explicativa<sup>8</sup>. As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Na maioria das vezes, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, visando aprimorar ideias ou descobrir intuições no caminho indutivo que a organização dos dados oferece.

Portanto, o estudo da pesquisa de campo<sup>9</sup> deste trabalho possui caráter exploratório, pois visa aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente para clarificar alguns conceitos. Conforme Gil (2002), as etapas dessa modalidade de pesquisa são: a elaboração do projeto de pesquisa; revisão bibliográfica - no intuito de apropriar-se do tema pesquisado; coleta de dados - que ocorre por meio das técnicas de obtenção dos dados; organização dos dados - que é a categorização dos dados coletados para análise; análise e interpretação dos dados - situa-se na discussão dos dados com apoio teórico; e relatório final da pesquisa.

A coleta de dados na pesquisa educacional, conforme Knechtel (2014, p. 154), é caracterizada pela ida do pesquisador aos espaços educativos, de modo a coletar informações com o objetivo de compreender os fenômenos ocorridos nesse espaço. Dessa forma, por meio da análise e interpretação dos dados coletados, e pela produção de conhecimentos, o pesquisador contribui para a construção do saber educacional e dos processos educativos.

Assim, a coleta de dados desta pesquisa requereu uma aproximação com o ambiente das professoras investigadas, com a finalidade de investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no

---

<sup>7</sup> As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Entre as pesquisas descritivas, destacam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2002, p. 42).

<sup>8</sup> Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão das coisas (GIL, 2002, p. 42).

<sup>9</sup> A pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno (VERGARA, 2004, p. 45 *apud* KNECHTEL, 2014, p. 153).

contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande, através de um estudo de análise empírica e teórica. As técnicas qualitativas de coleta de dados utilizadas no estudo exploratório da pesquisa de campo foram a observação participante naturalista, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, as quais são apresentadas a seguir.

#### **4.2.1 Observação participante naturalista**

A observação, segundo Marconi e Lakatos (2003), é um elemento básico de investigação utilizada na pesquisa de campo e que serve de auxílio para o pesquisador na coleta de dados. Assim, ele apreende os aspectos da realidade por meio de um conjunto de atitudes comportamentais em um determinado contexto. Nas palavras dos autores,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

A observação permite ainda a evidência de dados que não constam no roteiro de entrevistas ou de questionários, pois apresenta a realidade ampliada para além das falas e argumentos dos sujeitos pesquisados. Conforme Marconi e Lakatos (2003), existem várias modalidades de observação. Os autores citam, pelo menos, quatro tipos: a) segundo os meios utilizados para a observação; b) segundo a participação do observador; c) segundo o número de observações; d) segundo o lugar onde se realiza.

Segundo os meios utilizados, a observação pode ser não estruturada (assistemática), quando a observação é casual e espontânea, sem regras rígidas de observação; ou observação estruturada (sistemática), quando a observação é planejada com cuidado e sistematizada. Nessa técnica, o observador já sabe o que procura e a importância de cada situação.

Nesta pesquisa, a observação realizou-se de forma espontânea e assistemática, com descrição dos acontecimentos de forma natural, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Na observação segundo a participação do observador, existe a observação não participante, quando o observador é um espectador. Apesar de presenciar o

momento, não participa dele. Já a observação participante é quando o observador é incorporado ao grupo e participa das atividades normais da comunidade observada. Ainda na observação participante, existem duas formas de observador: natural e artificial. Na observação participante naturalista, “o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga”, enquanto na investigação artificial, o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Para Bogdan e Biklen (1994), na observação participante existe dois polos extremos de um observador naturalista. Num dos extremos, o investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde ocorre a observação. No extremo oposto, situa-se o observador, que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo podem colocar-se em algum lugar entre esses dois extremos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125).

No caso desta pesquisa, a observação foi participante naturalista, porém situou-se de forma neutra no ambiente observado, sem a participação do observador nas atividades dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo buscou a representação de um observador participante naturalista de caráter neutro e discreto, na esperança de tornar-se mais ou menos parte natural do cenário. No ambiente observado, que foi a sala de aula com alunos enfileirados, sentados de frente para o professor, o observador se ateve em sentar-se nas últimas cadeiras ao fundo da sala, de modo a observar as professoras e as relações sociais com seus alunos.

Ainda conforme Marconi e Lakatos (2003), na observação segundo o número de observações, existe a observação individual, quando a técnica de observação é realizada por um único pesquisador, e a observação em equipe, quando o grupo de observadores podem observar a ocorrência por vários ângulos. Nesta pesquisa foi apenas um observador, ou seja, um observador individual.

O quarto tipo de observação é a observação segundo o lugar onde se realiza, podendo ser a observação efetuada na vida real (trabalho de campo), de forma espontânea, e a observação efetuada em laboratório, quando se busca descobrir “a ação e a conduta, que teve lugar em condições cuidadosamente dispostas e controladas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Esta, por sua vez, torna-se, de certa forma, de caráter artificial, já que a vida real ocorre de forma espontânea e

sem controle. Nesta pesquisa foi realizado o trabalho de campo em situação real do objeto de estudo, ou seja, na escola em que as professoras pesquisadas trabalham, em pleno dia letivo do calendário escolar.

#### **4.2.2 Entrevista semiestruturada**

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 196), é um procedimento de pesquisa utilizado na investigação social para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico de um problema social, considerando uma conversação de natureza profissional. Ela tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto.

Conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 65), a entrevista qualitativa objetiva uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Logo, a entrevista qualitativa possui caráter social, pois desvela detalhes do contexto e do sujeito pesquisado.

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a entrevista é capaz de recolher dados descritivos do sujeito pesquisado, permitindo ao investigador compreender, de certa forma, a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, podendo ser de estrutura semiaberta, com questões gerais ou tópicos que guiam a entrevista; entrevista estruturada, quando a entrevista possui um perfil rígido, pois o pesquisador controla o conteúdo, não abrindo oportunidade para ampliação dos temas; entrevista aberta, quando o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, na sequência, retoma alguns temas para mais aprofundamento do assunto.

Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66) acreditam na vantagem que a entrevista tem sobre o questionário, pois na entrevista existe a relação pessoal entre pesquisador e sujeito da pesquisa, com possibilidade de esclarecimento de “pontos nebulosos”. Diferente do questionário, na entrevista, o pesquisador está presente juntamente com o entrevistado, proporcionando momentos de esclarecimento das possíveis dúvidas que surgem no decorrer da entrevista.

Para esta pesquisa foi realizada a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e que permitem aos participantes discorrerem sobre suas

reflexões acerca do fenômeno estudado. Embora os tópicos estejam em sequência lógica, o entrevistado tem a flexibilidade de responder fora da ordem estabelecida. Dessa forma, o entrevistador conduz a entrevista para manter o foco.

#### 4.2.3 Análise documental

A pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos. O objetivo é extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se “método de análise documental” (KRIPKA *et al.*, 2015, p. 244).

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007 *apud* SOUZA *et al.*, 2011, p. 223). Na pesquisa documental, o pesquisador seleciona, trata e interpreta a informação, buscando compreender a interação com sua fonte.

Segundo Knechtel (2014), a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados é um documento, podendo ser histórico, institucional, associativo, oficial, etc.

Nesta pesquisa, a análise documental foi uma das técnicas utilizadas, ou seja, foi realizada a análise de documentos<sup>10</sup> relacionados à prática docente (Proposta Curricular de Mato Grosso para o ensino de Arte/Música e plano de aula das professoras).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 169), os principais tipos de amostras para a pesquisa podem ser probabilísticos ou não probabilísticos. Na amostra probabilística, todos os elementos de uma população têm oportunidade de fazer parte da pesquisa, ou seja, a seleção dos participantes ocorre ao acaso, dentro do

---

<sup>10</sup> A princípio, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que as professoras lecionam seriam analisados, porém, o PPP das duas escolas pesquisadas não estava disponível, pois os documentos não estavam atualizados há muitos anos.

contexto de determinada comunidade pesquisada. Já na amostra não probabilística, os critérios de seleção dos sujeitos agem de forma mais seletiva e específica dentro da população pesquisada. Dentre as amostras não probabilísticas, nesta pesquisa foi utilizada a *amostra por quotas* como critério de seleção, na qual o pesquisador seleciona um certo número de características conhecidas da população investigada, a fim de obter uma representação mais fiel.

Portanto, antes de ir a campo, foi realizado um levantamento para identificar os professores licenciados em Música, concursados e atuantes nas escolas estaduais de Mato Grosso, na cidade de Várzea Grande. Foi utilizado o critério de seleção de amostra de carácter representativo. Para tanto, foram consideradas as seguintes características para seleção: 1) professores formados a partir da primeira oferta do curso de Licenciatura em Música, em 2005, na Universidade Federal de Mato Grosso; 2) professores licenciados em Música aprovados para o cargo de professor de Arte no estado a partir do ano de 2009; 3) professores de Música em regência de classe; 4) professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa busca teve como referência inicial o Edital nº 004/2009, referente ao Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo de Professor da Educação Básica, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional do Estado de Mato Grosso, o qual envolveu a seleção de professores de Arte para o Ensino Fundamental.

Dentre os trinta e cinco professores de Arte que tomaram posse nesse concurso, somente três possuíam o título de Licenciatura em Música. Os outros trinta e dois professores empossados eram graduados em Educação Artística com habilitação em Música, Visuais ou Teatro. Dentre os três professores licenciados em Música que tomaram posse, um foi exonerado após dois anos, permanecendo dois licenciados em Música atuando na rede até 31/03/2015, conforme o Acompanhamento de Nomeações de Cargo Efetivos do Estado (documento oficial analisado). Em 2018, após recorrer na justiça, uma professora licenciada em Música tomou posse nesse mesmo edital, totalizando três professores empossados na rede estadual da cidade de Várzea Grande. O recurso legal da professora justificava que a sua graduação Licenciatura em Música permitia o ensino da disciplina Arte, deixando claro o impasse na interpretação da legislação educacional, do currículo e do curso de licenciatura.

No edital posterior - 01/2017 do Concurso Público para Provimento de Vagas e Cadastro de Reserva para os Cargos de Professor da Educação Básica, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, até a data de 11/10/2018, conforme o Acompanhamento de Nomeações de Cargo Efetivos do Estado (documento oficial analisado), seis professores tomaram posse, sendo duas professoras Licenciadas em Música e quatro graduados em Educação Artística, com habilitação em uma linguagem artística.

O levantamento realizado nos documentos oficiais do estado de Mato Grosso no Acompanhamento de Nomeações de Cargos Efetivos do Estado, referentes aos editais citados acima, constatou que quatro professoras licenciadas em Música estavam, no momento do levantamento, em 2018, no quadro dos profissionais da rede estadual de MT, atuando em Várzea Grande, sendo que uma delas ocupava dois cargos efetivos, ou seja, uma vaga do edital 2010 e outra do edital 2017. Como as professoras selecionadas são mulheres, a partir desse momento a referência a elas estará no gênero feminino.

Ao entrar em contato com as quatro professoras indicadas pelo levantamento, a fim de convidá-las para participar do projeto de pesquisa, foi constatado que apenas duas estavam atuando em sala de aula. A terceira professora estava atuando no Educart - Projeto de oficinas artísticas/musicais extracurricular, que ocorre no contraturno ao horário curricular. A quarta professora estava em adaptação de função por conta de problemas emocionais, atuando na portaria da escola.

Portanto, com base nos critérios de seleção dos sujeitos para a pesquisa - ser licenciado em Música; ser professor efetivo da rede estadual de Mato Grosso; estar atuando em sala de aula na cidade de Várzea Grande; estar lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental -, o resultado do levantamento está disposto no quadro abaixo, sendo que nesta pesquisa serão utilizados nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das professoras.

Quadro 2: Resultado do levantamento das professoras efetivas da rede estadual, licenciadas em Música e atuantes em Várzea Grande

Professoras	Edital	Situação em 2019	Função
Lúcia	004/2009 e 01/2017	Em sala de aula	Professora de Arte
Flávia	004/2009	Em sala de aula	Professora de Arte

Fonte: Acompanhamento de nomeações de cargos efetivos edital 004/2009-sad/mt - nível superior e edital 01/2017- Seduc/Mt - nível superior.

Depois do levantamento, a geração e coleta de dados da pesquisa foi realizada com as duas professoras selecionadas. A partir dessa definição, a coleta de dados ficou estruturada nas seguintes fases: contato inicial com as professoras de Música para explicação da pesquisa e assinatura do termo de consentimento; reunião com diretor/coordenador pedagógico das escolas onde as professoras lecionam para explicação do projeto e assinatura do termo de autorização destinado à realização da pesquisa; entrevista inicial; observações de aulas; análise de documento: planejamento anual de aula das professoras e Proposta Curricular de Mato Grosso; segunda entrevista com as professoras, após as observações;

Durante a pesquisa, a utilização desses instrumentos na geração de dados seguiu os passos abaixo:

1º passo: contato inicial com as professoras licenciadas em Música.

O primeiro encontro com as professoras foi nas escolas onde elas lecionam. Foi explicado o objetivo da pesquisa, que é investigar a prática docente das professoras licenciadas em Música no contexto polivalente de Arte no Ensino Fundamental, séries finais, de Várzea Grande, em Mato Grosso, e os procedimentos necessários à pesquisa, como entrevistas e observações de aula. Foi informado que apenas as duas professoras possuíam o perfil para a investigação docente deste trabalho. Após o contato inicial, foi apresentado o termo de consentimento esclarecido, conforme Apêndice A. O documento foi assinado pelas professoras Lúcia e Flávia.

2º passo: reunião com diretor/coordenador pedagógico das escolas onde as professoras Lúcia e Flávia lecionam para explicação do projeto e assinatura do termo de autorização destinado à realização da pesquisa.

Antes das primeiras observações de aulas das professoras, dirigi-me ao diretor de escola da professora Lúcia e, posteriormente, à coordenadora pedagógica da professora Flávia. Expliquei o projeto de pesquisa e a necessidade de observações das aulas das professoras na unidade escolar. Ambos autorizaram por meio de assinatura do termo de autorização, conforme disponível no Apêndice A.

3º passo: entrevista inicial com as professoras de Música.

A entrevista inicial do tipo semiestruturada foi realizada com as duas professoras de Música selecionadas, considerando a formação, atuação docente e planejamento. O roteiro, conforme disposto no Apêndice B, se centrou nos seguintes temas: formação, atuação e planejamento de aula. O roteiro também foi organizado em duas partes: a primeira com dados pessoais (nome, idade, iniciação musical, escolha da profissão, tempo que trabalha como professor de música); e a segunda com perguntas relacionadas ao modo como elas organizam o planejamento de aulas.

A primeira entrevista da professora Lúcia<sup>11</sup> foi realizada na casa dela e teve duração de catorze minutos e nove segundos, enquanto que Flávia<sup>12</sup> realizou as entrevistas na escola, como forma de complementar sua carga-horária, em horário reservado para realização de seus planejamentos de aula, com duração de nove minutos e catorze segundos. Os encontros se deram de forma individual, com gravação de áudio, e depois foram transcritos de forma literal. Com base nas respostas das entrevistas foi possível elaborar o roteiro de observação. Nas falas das professoras aparecem suas percepções a respeito da prática docente em Música, a polivalência em Arte, o planejamento, legislação e currículo.

#### 4º passo: observações das aulas de Música.

Durante o mês de outubro de 2019, realizei duas observações de aula da professora Flávia e duas observações da professora Lúcia, compreendendo o terceiro bimestre letivo da professora Flávia e o quarto bimestre letivo da professora Lúcia. A escola em que a professora Flávia leciona estava com o calendário atrasado devido à greve estadual dos professores no início do ano, enquanto na escola de Lúcia o calendário letivo ocorreu normalmente, pois os professores não aderiram à greve. As observações na Escola Fernanda de Moraes<sup>13</sup>, onde Flávia leciona, ocorreram no período vespertino, nos dias 11 e 18 de outubro de 2019, com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por, aproximadamente, 30 alunos. Nessa escola, cada professor possui a sua sala e os alunos que trocam de ambiente, movimentando-se pelo pátio de uma aula para outra.

---

<sup>11</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da professora.

<sup>12</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da professora.

<sup>13</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da professora.

As observações de aula na escola estadual Alves de Oliveira<sup>14</sup>, onde Lúcia leciona, ocorreram no período matutino, nos dias 23 e 30 de outubro de 2019, com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por, aproximadamente, 20 alunos. Nessa escola, as salas não são organizadas a partir das disciplinas, mas a partir das turmas, de forma que os professores que trocam de salas, enquanto os alunos permanecem nelas.

A posição para observação das aulas foi fixa, sentando-me ao fundo da sala, nas últimas cadeiras. As professoras se posicionavam na frente dos alunos, com sua mesa próxima à parede, porém, tanto Lúcia quanto Flávia circulam entre as cadeiras enfileiradas dos alunos. Em uma das aulas da professora Lúcia, ela organizou o posicionamento das cadeiras em círculo para realização de uma atividade.

Enquanto a escola que Lúcia leciona encontra-se na periferia da cidade, a escola que Flávia trabalha está localizada próximo ao centro da cidade.

As observações de aula seguiram o roteiro de observação, conforme o Apêndice B, e foram divididas em duas partes: prática pedagógica da professora e interação alunos e conteúdo. Portanto, foram duas observações de aula da professora Flávia e duas observações de aula da professora Lúcia, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3: Observações de aulas

Professoras	1ª observação	Duração	2ª observação	Duração
Lúcia	23/10/2019	60'	30/10/2019	60'
Flávia	11/10/2019	55'	18/10/2019	55'

Fonte: Ortiz (2020).

5º passo: análise de documentos: Proposta Curricular de Mato Grosso e o planejamento anual de aula das professoras.

A análise de documentos desta pesquisa se deu por meio da proposta Curricular de Mato Grosso e do Planejamento anual de aulas das professoras pesquisadas. A análise dos documentos buscou compreender os objetivos,

<sup>14</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da professora.

avaliações e metas para o ensino de Música pelas professoras Lúcia e Flávia, contextualizando a sua prática docente.

6º passo: segunda entrevista com as professoras, após as observações;

Nessa entrevista foram abordadas questões referentes às observações de aulas. No caso da professora Flávia, a entrevista foi realizada no dia 03/12/2019 e teve duração de vinte e dois minutos e cinquenta segundos; e da professora Lúcia no dia 12/12/2019 e teve duração de vinte e quatro minutos. O roteiro, disposto no Apêndice B, foi organizado em três partes, com os seguintes assuntos: 1) organização e metodologia (da aula observada); 2) Prática pedagógica em Música; 3) Imagem do professor.

Após fazer as transcrições das entrevistas, pude observar que faltaram algumas informações sobre a iniciação musical da professora Flávia. Então, entrei em contato por telefone no dia 10 de abril de 2020, de modo a agendar uma terceira entrevista. Contudo, como estávamos em distanciamento social devido à pandemia da COVID-19, a professora preferiu me enviar um áudio por WhatsApp, explicando sobre sua iniciação musical. Portanto, a terceira entrevista coletada com a professora Flávia foi a distância, no dia 17 de abril de 2020, e teve duração de cinquenta e oito segundos. Flávia me enviou um áudio via aplicativo WhatsApp, respondendo às questões, conforme Apêndice B, com os seguintes tópicos: iniciação musical, atuação após a graduação e possíveis dificuldades entre o edital e seu diploma. Após ouvir o áudio, realizei a transcrição e acrescentei os dados nas categorias formação e atuação.

Portanto, foram duas entrevistas semiestruturadas com Lúcia e três com Flávia, de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4: Entrevistas

Professoras	1ª Entrevista	Duração	2ª Entrevista	Duração	3ª entrevista	Duração
Lúcia	14/10/2019	14'9"	12/12/2019	24'	17/04/2020	58"
Flávia	01/10/2019	9'14"	03/12/2019	22'50"	-	-

Fonte: Ortiz (2020).

Os procedimentos para geração de dados da pesquisa contaram com um total de cinco entrevistas e quatro observações, as quais serviram de subsídio para compreender a prática docente das professoras licenciadas em Música no contexto

polivalente do ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, em Várzea Grande - Mato Grosso.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A ética na pesquisa não se limita ao relacionamento entre pesquisador e participantes da pesquisa. A ética perpassa desde a simples escolha do tema ou da coleta e geração de dados. Essas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e respeito aos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deve ter o cuidado ético também no momento da análise das informações e das conclusões. Seus resultados têm implicações sociais tanto no que diz respeito à omissão quanto à divulgação deles. Portanto, a dimensão ética é parte intrínseca de qualquer pesquisa e refere-se às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem estar de todos.

Dentre os procedimentos éticos utilizados nesta pesquisa está o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes. Nele consta que as professoras possuem a liberdade de participar ou não da pesquisa, sendo assegurada essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Também consta que a segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem. Para preservar o anonimato neste trabalho foram utilizados nomes fictícios tanto para as professoras como também para as escolas em que lecionam.

Foi elaborado também o Termo de autorização para realização da pesquisa, o qual os diretores das escolas onde as professoras lecionam assinaram, a fim de resguardar as observações no espaço escolar.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS E COLETADOS

A transcrição dos áudios das entrevistas e o registro das observações das aulas no diário de campo foram os primeiros passos para a organização dos dados gerados. Em seguida, foram organizados os dados coletados do Planejamento anual das professoras.

Na análise dos dados, todo o material gerado e coletado na pesquisa foi organizado primeiramente nas categorias prévias, de acordo com o objetivo da pesquisa, que é investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte, nas escolas estaduais de Várzea Grande.

Portanto, as categorias prévias foram: formação, atuação e planejamento.

Após a primeira entrevista e observação de aula, os dados foram organizados nas seguintes categorias de análise: a) formação musical e docente; b) atuação docente; c) currículo e prática polivalente em Arte.

Os fragmentos categorizados nas entrevistadas, observações e planejamento de aulas passaram pela interpretação e cruzamento desse material com referências teórico/conceituais. O resultado dessa etapa implicou a construção de um novo texto, que articulou as falas das professoras e promoveu uma espécie de diálogo entre o empírico e o teórico.

Portanto, os dados desta pesquisa são resultado da ordenação do material empírico construído e coletado no trabalho de campo, juntamente com os pressupostos teóricos apresentados.

## 5 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise da prática pedagógico-musical das professoras pesquisadas permeia os conhecimentos adquiridos e mobilizados durante a sua formação e atuação docente. Nesse sentido, conforme apresentado nas seções anteriores, os saberes da docência - saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica -, segundo Gauthier (1998), são saberes necessários ao ensino e fazem parte do repertório de conhecimento relativos à docência.

De forma a considerar a especificidade da profissão do professor de Música, a discussão sobre a prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia e o contexto polivalente em arte no Ensino Fundamental - anos finais, iniciou-se com a descrição e análise dos dados pelos saberes docentes das professoras de Música e a relação do currículo com o contexto polivalente do ensino de Arte/Música.

A discussão tem como foco a prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia e o contexto polivalente de Arte, portanto, as informações sobre a formação e atuação das professoras e a Proposta Curricular de Mato Grosso oferecem subsídios para compreender sua prática docente em Música.

Para tanto, esta seção apresenta as categorias de análise que abordam o perfil formativo e profissional das professoras Lúcia e Flávia, e a influência do currículo polivalente em Arte nas práticas das professoras licenciadas em Música.

A prática docente das professoras de Música pesquisadas foi analisada com base nos dados empíricos coletados nas entrevistas, observações de aula e planejamento de aula. Assim, seguem as categorias de análise: formação musical e docente, atuação docente; currículo e prática polivalente em Arte.

### 5.1 FORMAÇÃO MUSICAL E DOCENTE DAS PROFESSORAS LÚCIA E FLÁVIA

A iniciação musical de Lúcia foi na Igreja, onde também deu início às suas primeiras experiências como professora de instrumento musical. Depois de algum tempo, ingressou no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Ao concluir a graduação, lecionou Música para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação em Cuiabá, por meio de concurso público específico para professor de Música, onde pôde

desenvolver exclusivamente práticas pedagógico-musicais na rede pública municipal de ensino. Porém, pediu exoneração para assumir duas vagas na rede estadual em 2018, vagas referentes ao edital 2010 e 2017, que não pôde assumir na época devido à divergência entre o diploma e os editais. Após um ano lecionando como professora de Arte/Música em dois cargos no Estado, decidiu ficar apenas com uma delas, pois a carga horária ampliada estava comprometendo sua qualidade de vida e de ensino.

Na época desta pesquisa, a professora Lúcia tinha 43 anos de idade e atuava, há um ano, na rede estadual de Educação como professora efetiva, na escola Alves de Oliveira, em Várzea Grande, Mato Grosso.

Flávia, assim como Lúcia, iniciou a formação musical na Igreja, onde participou de eventos litúrgicos musicais como regente, instrumentista e, posteriormente, como professora de instrumento. Ela fez o curso normal de nível médio e lecionou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde desenvolveu atividades musicais como professora unidocente, visto que na unidocência, tradicionalmente, o professor é o responsável pelo conteúdo das disciplinas de referência, inclusive a Música.

Flávia **atuou** como professora quando concluiu sua formação de nível médio, curso normal. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, modificado pela Lei 13415 de 2017, indica que a formação docente deve ser realizada no nível superior em cursos de licenciatura plena. No entanto, a legislação ainda permite, como formação mínima, o exercício docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

A formação para atuação docente ainda contempla a formação no nível médio, mas há uma tendência a sua realização exclusiva nos cursos superiores de graduação.

Alguns anos mais tarde, Flávia cursou Licenciatura em Música na UFMT, concluiu o curso e começou sua carreira docente em Música em escolas particulares antes de ser admitida em concurso público. Na época da entrevista, Flávia tinha também 43 anos de idade e atuava há um ano na escola Fernanda de

Moraes<sup>15</sup>, sendo professora efetiva na rede estadual de educação desde 2014, quando tomou posse em concurso público.

### **5.1.1 Iniciação Musical na Igreja: “Um aprende..., aí vai passando para o outro”**

A formação do professor é definida por diferentes etapas que caracterizam seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999). No caso das professoras de Música, Lúcia e Flávia, a profissionalização docente envolve as experiências advindas da iniciação musical na igreja, da formação inicial acadêmica na Licenciatura em Música e da prática docente. Nesse aspecto formativo, no que se refere aos primeiros contatos com a música, tanto a professora Lúcia quanto a professora Flávia tiveram a formação musical inicial na igreja Congregação Cristã do Brasil, conforme foi apresentado, onde também vivenciaram suas primeiras experiências como instrutoras de Música.

Para Lúcia, a sua iniciação musical foi “bem quadradinho”. Ela associa essa observação ao método de ensino e aprendizagem adotado, considerado como tradicional. Ela exemplifica essa afirmação mencionando o Método Completo para Divisão Pasquale Bona, conhecido por Bona.

A professora entende que esse ensino tradicional associado à falta de formação pedagógico-musical de seus professores implicou uma formação musical incipiente. No ambiente da Igreja, ensinar música se configura como um processo informal, entre pares, o que, na sua opinião, comprometeu o seu desenvolvimento na teoria musical. Em sua entrevista, Lúcia reflete sobre essa iniciação e destaca a informalidade de aprender a ensinar:

[...] Lá [na Igreja] é tudo bem quadradinho, era o Bona na época, então era tudo bem quadradinho, aí eu senti dificuldade porque os professores lá também não têm uma formação. É assim: um aprende..., aí vai passando para o outro, que vai passando para o outro, dessa forma (E.1 LÚCIA, 2019, p. 1).

Devido a essa informalidade do ensino, Lúcia enfrentou algumas dificuldades relacionadas com a divisão rítmica do tempo. Tal dificuldade só foi sanada em casa, treinando sozinha, ou seja, de forma autodidata.

E aí senti um pouco de dificuldade para começar a entender, mas depois que eu entendi a questão da proporção, porque lá começa pelo solfejo, já direção, aprende o nome das notas e aí já vai solfejar. É porque eu não

---

<sup>15</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da professora Flávia.

estava entendendo muito bem a proporção das figuras. Aí, nossa, eu falei não, não vou dar conta, é muito difícil. Já tinha aprendido o nome das notas, mas aí, a questão da proporção. Aí depois eu sozinha em casa, um dia, que eu estudando, comecei a analisar e falei: ‘; ah, é por aqui, a questão da proporção, esse que é o detalhe.’ E foi-se embora (E. 1 LÚCIA, 2019, p. 1-2).

O conhecimento tácito dos seus instrutores somado às suas dificuldades no aprendizado musical fez com que Lúcia buscasse em uma outra igreja uma professora de Música para dar continuidade aos seus estudos. Após dois anos, Lúcia pôde concluir a sua iniciação musical e atuar como instrutora de Música.

A minha professora, ela só fazia meia hora, ela não tinha muito conhecimento, não tinha pessoas mais graduadas pra ensinar, então por isso essa dificuldade também, que eu tive. Mas enfim eu comecei a aprender e chegou a um ponto que ela falou: ‘Não dou conta mais de te ensinar, você vai ter que procurar um professor.’ Daí que eu fui procurar um professor em outro bairro, e aí ela me deu toda a base para aprender, voltado lá pra igreja. E aí eu aprendi, com 2 anos eu já tinha concluído esses 4 testes, e comecei a dar aula. Que as pessoas viam que eu fui rápida e começaram a me procurar pra dar aula e comecei a dar aula com 15 anos (E. 1 LÚCIA, 2019, p. 2).

É possível identificar na fala de Lúcia que, nesse contexto da Música na igreja, o foco está na transmissão da técnica instrumental para tocar nos eventos religiosos, com ênfase em testes práticos para aferir a habilidade instrumental. Essa realidade é verificada por Rocha *et al.* (2018, p. 6), que afirmam que o ensino de Música oferecido pelas igrejas evangélicas visa contribuir para a aprendizagem do indivíduo e capacitá-lo para o aprendizado de algum instrumento musical, comumente disponibilizado pela obra social da igreja. Espera-se que o estudante de Música adquira as primeiras compreensões do universo musical e conclua a sua iniciação tocando um instrumento nos eventos litúrgicos.

Nesse aspecto, a música na Igreja, especialmente a orquestra da Congregação Cristã do Brasil, foi igualmente a motivação musical das professoras Lúcia e Flávia. Sobre isso, Lúcia afirma:

Então, com 12 anos de idade eu via aquelas pessoas tocando lá na igreja e aí eu senti vontade de aprender, e aí fui pra escolinha, que lá tem escolinha gratuita para os membros da igreja (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 1).

Como ocorreu com Lúcia, Flávia também iniciou sua formação musical na igreja, aprendendo leitura musical e órgão, e passou a ensinar teoria musical e prática instrumental. Conforme Brito e Almeida (2019, p. 2), na pesquisa sobre aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã do Brasil, a função

de tocar o órgão eletrônico na igreja é culturalmente prática das mulheres, enquanto os homens aprendem a executar os instrumentos da orquestra.

Na Congregação Cristã no Brasil, as mulheres tocam órgão eletrônico e os homens tocam os demais instrumentos da orquestra. Para tocar na CCB, as organistas recebem um ensino ministrado por organistas mais experientes. Elas passam a tocar na Igreja depois de um período de instrução e da realização de testes pelos quais ingressam no acompanhamento musical dos cultos (BRITO; ALMEIDA, 2019, p. 2).

Na igreja é observada a reprodução do ensino pelas instrutoras de órgão e realização de testes para, enfim, poder tocar nos eventos da igreja. Flávia, em suas palavras, descreve como foi sua iniciação musical na congregação religiosa e destaca o método de divisão Pasquale *Bona* como referência:

[...] minha iniciação musical se deu através da igreja. Eu comecei a frequentar a igreja e admirava, apreciava a orquestra da congregação. Através desta apreciação que me despertou o interesse pela música, para tocar na igreja. Aí eu comecei a fazer as aulinhas de, no método inicial o Bona, que é um método que a congregação usa, estudar o Bona e os métodos para órgão. E assim, aprendendo já fui ensinando também (E. 3. FLÁVIA, 2019, p. 1).

As expressões usadas pelas professoras Lúcia e Flávia, respectivamente, “um aprende e vai passando para o outro” e “aprendendo já fui ensinando também”, apontam para o ensino de Música orientado pela aquisição de habilidades instrumentais. Logo, da técnica para executar música em grupo, aquele que antes era aprendiz passa a ser instrutor para os novos aprendizes.

Por se tratar de ambientes semelhantes na formação musical das professoras, alguns elementos em comum podem ser destacados: a orquestra como incentivo para aprender música, a iniciação musical com método de divisão Pasquale Bona, a atuação como organista da igreja e a função de instrutora de música na Igreja. É possível perceber uma cadeia de aprendizagem docente constante caracterizada pela observação - imitação - reprodução. Tais experiências podem servir de base para entender os processos pedagógico-musicais contidos na prática das professoras Lúcia e Flávia.

### 5.1.2 Formação Inicial Docente - O curso de Licenciatura em Música: entre a docência em Música e a performance instrumental

Segundo Garcia (1999), Tardif (2014) e Nóvoa (2019), a formação inicial é uma fase da formação docente que ocorre nas universidades. Nessa fase, o conhecimento científico das disciplinas e da educação deve construir uma relação com o conhecimento profissional docente, de modo a formar um futuro professor.

Nesse aspecto, as professoras Lúcia e Flávia construíram o conhecimento profissional docente no curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Mato Grosso. Lúcia ingressou em 2005, com o propósito de aprender instrumentos musicais, pois gostava muito de tocar, ou seja, queria fazer um bacharelado em instrumento:

Quando eu entrei, a decepção. Eu não queria dar aula, eu queria aprender mesmo, e técnica. No caso, específico seria um bacharel na época, eu não sabia a diferença. E aí, depois do curso, aí que foi lá o curso para licenciatura para dar aula, e fiquei meio assim no começo, queria desistir, mas depois eu terminei o curso e hoje eu gosto. (E. 1, LÚCIA, 2019, p. 2).

Após perceber que se tratava de uma licenciatura e não bacharelado em Música, Lúcia pensou em desistir, pois ela não tinha interesse em lecionar na Educação Básica. No entanto, acabou gostando da proposta e decidiu seguir na profissão docente, concluindo a Licenciatura em Música. Nesse contexto, percebe-se que Lúcia, pelo fato de já atuar no ensino de Música informalmente, já se considerava uma professora, assim não via os conteúdos pedagógicos como necessários à sua formação e visa apenas à técnica instrumental.

Posteriormente, quando ela percebeu que era necessário aprender a ensinar, que existem conhecimentos que facilitarão a prática do ensino de Música, ela mudou sua concepção em relação ao curso de licenciatura e engajou-se na profissão docente.

E aí, depois a gente vai olhando, vai analisando, aí acaba gostando, e hoje eu posso falar que eu gosto, eu gosto de dar aula (E. 1, LÚCIA, 2019, p. 2)

O caso de Lúcia confirma a afirmação de Penna (2013) sobre a licenciatura, muitas vezes, ser uma opção secundária do licenciando, já que o real interesse, em princípio, é a profissionalização musical.

[...] o fato de que muitas vezes a motivação para o ingresso numa licenciatura não está no interesse direto em ser professor, mas em desenvolver estudos musicais de modo mais aprofundado ou conseguir se profissionalizar com alguma atividade nesse campo, sendo o magistério

encarado apenas como uma opção secundária ou complementar (PENNA, 2013, p. 61).

Ao contrário de Lúcia, a professora Flávia almejava ser professora de Música e fez uma escolha mais consciente pelo curso, ingressando na Licenciatura em Música em 2005. Sua convicção na busca pela docência em Música se deu pela soma da experiência no ensino musical na igreja com as aulas particulares de instrumento e prática docente nos anos iniciais, ocasião em que desenvolveu trabalhos com música.

Durante o período em que as professoras Lúcia e Flávia cursaram a Licenciatura em Música, elas somaram ao seu repertório de conhecimentos saberes oriundos da Música, da Pedagogia e da Pedagogia Musical. Os saberes adquiridos na Licenciatura em Música, conforme disponibilizado no Portal da Universidade Federal de Mato Grosso<sup>16</sup>, abordam os seguintes temas: didática - disciplina pedagógica que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, com finalidades educacionais, que são sempre sociais (LIBÂNEO, 2017); didática musical, que é o processo pedagógico do ensino de Música, indicado no portal como os “métodos de educação musical”; filosofia e política educacional; tecnologia na música; teorização da música; história da música; técnicas e práticas vocais e instrumentais; produção cultural; pesquisa em música; estética e filosofia da música.

Nesse sentido, o educador e pesquisador musical Kraemer (2000), ao pesquisar as dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, define a Pedagogia da Música como área constituída por conhecimentos da Musicologia e da Pedagogia. A Educação Musical é definida pelo autor como a prática pedagógico-musical que se ocupa das relações entre pessoas e música, estabelecendo uma relação de diálogo entre a Pedagogia Musical e as Ciências Humanas - Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Ciência Política, além dos aspectos musicológicos próprios da música.

Por outro lado, Del-Ben (2001) identificou três dimensões do conhecimento mobilizados pelo ensino de Música: a) dimensão musical; b) dimensão pedagógica; e c) dimensão pedagógico-musical. Nesse contexto, ao considerar as dimensões que envolvem a pedagogia da Música, conforme Kraemer (2000) e Del Ben (2001),

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/2444/PROEG>.

pode-se afirmar que a formação inicial de Lúcia e Flávia proporcionou conhecimentos de natureza: a) da/sobre a música, por meio das práticas vocais e instrumentais, pesquisa em Música, estética e filosofia da Música, tecnologia na Música, teorização da música, história da música; b) da Pedagogia com o estudo da Didática; c) da Pedagogia Musical com os métodos de educação em Música; além dos temas relacionados às Ciências Humanas, como Filosofia e Política Educacional.

É possível observar que os temas abordados na Licenciatura em Música podem atrair tanto pessoas que buscam a docência como os que se interessam pela carreira performática musical. Essa inferência pode ser verificada no perfil do egresso de Licenciatura em Música, descrito no Portal da UFMT, que indica competência tanto para a docência em Música quanto para a performance vocal e instrumental.

O Licenciado em Música tem a docência como base de sua identidade profissional; domina um corpo de conhecimentos específicos e desenvolve instrumentais teóricos e metodológicos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica pessoal e sistemática em educação musical; atua no ensino de música, lecionando instrumentos musicais, em todos os níveis do ensino formal (educação básica) e não-formal (escolas especializadas). Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, bem como integrar grupos instrumentais diversos (UFMT - PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 2020).

O perfil do egresso da Licenciatura em Música é vasto e oferece múltiplas possibilidades de atuação profissional no mercado de trabalho, propiciando competências para a docência em Música em âmbito particular e privado, em espaço escolar ou especializado, com ensino de instrumento. No entanto, além da docência, o curso possibilita a atuação do egresso em grupos vocais e instrumentais por meio da performance. Esse foi o caso de Lúcia, que foi atraída para o curso pela possibilidade de ampliar seus conhecimentos na técnica do instrumento e não pela profissão docente.

## 5.2 ATUAÇÃO DOCENTE: “A GENTE VAI MESMO ADQUIRIR EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA”

A atuação do professor, conforme Pimenta e Lima (2018), mobiliza saberes científicos e pedagógicos ao articular teoria e prática. Essa mobilização do

conhecimento docente ocorre por meio da experiência no ambiente escolar, na prática diária do professor num processo amplo e complexo.

Nesse sentido, Garcia (1999) destaca que no período das primeiras práticas docentes é que os conhecimentos adquiridos na formação inicial tomam forma e significado com as experiências. Isso corrobora a afirmação da professora Lúcia de que só conquistou segurança em sua prática docente após as experiências em sala de aula. Essa situação de Lúcia na construção de sua profissão docente em Música é confirmada também por de Del Ben (2001), que argumenta que o ensino de Música é construído pelos professores no decorrer do seu trabalho, em salas de aula, escolas e contextos específicos, na elaboração e construção constante de conhecimentos pedagógico-musicais.

Nesse contexto de construção contínua do conhecimento, Lúcia acredita que o estudo e o preparo, após a formação inicial docente, devem ser algo contínuo na vida do professor, já que a busca é pela construção de uma prática de ensino de qualidade. Assim, a professora Lúcia intenta, por meio de leituras e observação de suas práticas, capacitar-se profissionalmente, pois a prática é vista como uma etapa da sua formação docente.

Essa perspectiva é confirmada por Hentschke e Del Ben (2003), que afirmam que o professor de Música, diante das dificuldades do cotidiano na sala de aula, retoma os conhecimentos musicais e pedagógicos das formações anteriores, numa contínua formação reflexiva da e sobre a prática. A experiência docente produz saberes docentes e isso só será possível por meio da reflexão contínua sobre a prática. Sobre isso, Lúcia afirma:

[...] venho estudando que quando a gente sai da faculdade a gente não sai muito bem preparado, isso é fato e a gente vai mesmo adquirir experiência em sala de aula (E. 1, LÚCIA, 2019, p. 3).

Na fala de Lúcia, percebo a importância da formação contínua como afirma Garcia (1999). A experiência em serviço é uma fonte importante de saberes, contudo, as situações pedagógicas precisam ser questionadas e refletidas pelas teorias. Após concluir a licenciatura, Lúcia se sentiu insegura diante do novo contexto da prática em sala de aula. Embora na formação inicial o professor seja orientado em relação à prática docente, sempre existirão situações e conflitos no cotidiano escolar sobre os quais o professor não estará preparado previamente para lidar, existindo sempre a necessidade de capacitação contínua do docente.

As situações adversas encontradas pelo professor na realidade escolar, conforme Pimenta (1997), o levam a refletir e a colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial. O foco é solucionar as questões mais inusitadas e inéditas, as quais o docente não teve oportunidade de vivenciar durante a sua formação acadêmica. Em suas palavras,

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p. 11).

Contudo, a cada desafio enfrentado no ambiente escolar, a professora Lúcia estrutura novos saberes, o saber prático baseado em sua experiência. Conforme Tardif (2014), o professor, na prática do trabalho cotidiano, produz novos conhecimentos.

Dessa forma, a atuação docente das professoras de Música compreende a produção de saberes experienciais, os quais serão analisados no âmbito do contexto polivalente de arte no Ensino Fundamental, anos finais em Várzea Grande, Mato Grosso. A prática docente será analisada sob as dimensões: contexto de atuação, prática pedagógico-musical, planejamento de aulas e imagem de professor.

### **5.2.1 Contexto de Atuação**

O contexto de atuação profissional docente das professoras Lúcia e Flávia compreende tanto o espaço privado quanto o público da educação, tanto os anos iniciais quanto os finais do Ensino Fundamental, diversificando também no componente curricular, ora Música, ora Arte. A segunda é orientada pela prática polivalente em Arte, incluindo, além da Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança. Nesse aspecto, a prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia carrega valores e padrões pedagógicos adquiridos desde a experiência informal de ensino na igreja às experiências em ambientes formais, como escolas privadas e públicas, delineando a vida profissional de ambas.

Na sua iniciação profissional, Lúcia preferiu dar aulas particulares do instrumento órgão musical em casa e, por esse motivo, não atuou em escolas privadas. Por outro lado, a professora Flávia, ao concluir o curso de Licenciatura em

Música, lecionou em escolas privadas, como o SESI Escola e o Colégio Notre-Dame. Nessas escolas, Flávia ministrava conteúdo musical para o Ensino Fundamental séries iniciais uma vez por semana, com duração de uma hora.

Essa experiência da professora Flávia lhe proporcionou um olhar diferenciado sobre o ensino e aprendizagem musical, considerando turmas coletivas na educação escolar. O fato de ter atuado em ambientes educacionais distintos propiciou um contato com a diversidade sociocultural da sociedade.

Nas escolas privadas, Flávia teve a oportunidade de atuar como professora de Música e ministrar conteúdo musical. Essa realidade diverge da prática polivalente em Arte, predominante no currículo das escolas públicas de Mato Grosso. A experiência como professora de Música possibilitou que Flávia explorasse com mais tempo e qualidade os conteúdos musicais desenvolvidos em sua formação inicial, como o ensino de flauta doce e canto coral.

Na entrevista, a professora compara sua experiência prévia em escolas particulares com a sua atuação nas escolas estaduais. Flávia destaca a disponibilidade de tempo que teve nas escolas particulares para trabalhar com exclusividade o ensino de Música e que nas escolas estaduais, atualmente, não têm a mesma disponibilidade de tempo para desenvolver atividades musicais em sala.

A primeira escola foi o SESI e o Notre-Dame que eu já trabalhava musicalização infantil através da flauta. E uma parte coral também. Nessas duas escolas, um único dia, trabalhar só música mesmo, em sala de aula, tinha a aula de música. Então eu trabalhava ritmo, eu trabalhava som, trabalhava os parâmetros sonoros, paisagem sonora, todo conteúdo preparatório de musicalização infantil. Já no estado eu não tenho essa liberdade (E. 1. FLÁVIA, 2019, p. 1).

Flávia relaciona a liberdade para trabalhar música com a ampliação do tempo destinado às aulas específicas de Música, como é o caso das escolas particulares que trabalhou.

Sobre isso, a professora Lúcia também enfatiza acerca da disponibilidade do tempo destinado ao exclusivo ensino de Música na época em que atuou nos anos iniciais como professora de Música na rede municipal de Cuiabá - capital de Mato Grosso. Lúcia refere-se ao concurso do município como “educação musical mesmo”, pelo fato do edital nº. 001/2010 do município de Cuiabá ter sido específico sobre o cargo de professor de Música, que deveria atuar no Ensino Fundamental. Quanto ao cargo que ocupa no Estado, este é direcionado para professor de Arte.

A professora Lúcia cita algumas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas na época com os alunos dos anos iniciais e demonstra ter maior preferência em trabalhar com crianças, pois elas não têm tanto preconceito e dificuldades para trabalhar novos repertórios musicais como os adolescentes - seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no Estado. Ela também sinaliza que as crianças dos anos iniciais gostam mais das oficinas de manuseio artesanal do que seus atuais alunos dos anos finais, por isso enfatiza ter desenvolvido práticas de manipulação de materiais concretos na época.

Lá o concurso foi para educação musical mesmo. Tem vários vídeos aí, musicalizando as crianças. E nesse ponto aí, trabalhar com criança, parece que é melhor, porque eles não têm ainda tanto tabu. Que eu levava [músicas]. Lógico que eu pesquisava, procurava atividades bem prazerosas para eles, confeccionavam instrumentos, confeccionavam materiais como recurso [sonoro] e eles gostavam bastante (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 3).

Lúcia acredita ser importante pesquisar repertórios musicais e atividades que possam atrair o interesse dos alunos, a fim de motivá-los a participarem ativamente das aulas de Música. A professora guarda consigo muitas filmagens das atividades musicais que desenvolveu no município, as quais estão relacionadas às oficinas para construção e manipulação de materiais concretos. Sua intenção era explorar os timbres dos instrumentos alternativos, compor e executar em grupo.

À época desta pesquisa, a realidade da professora Lúcia na rede estadual de educação diferia daquela que tinha no município, pois, atualmente, ela leciona para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e atua na função de professora de Arte, cuja prática pedagógico-musical será detalhada no próximo subtópico.

É possível observar a predileção das professoras licenciadas em Música pelo contexto do ensino de música, no qual puderam desenvolver um trabalho pedagógico específico, com base em sua formação acadêmica. Nesse processo, Lúcia e Flávia caracterizam como relevante a disponibilidade de tempo exclusivo para as práticas pedagógico-musicais.

### **5.2.2 Prática Pedagógico-Musical**

A prática pedagógico-musical do professor de Música, conforme Swanwick (1994 *apud* HENTSCHE; DEL-BEN, 2003) deve proporcionar diferentes modos de envolvimento do aluno com o conhecimento musical. Nesse contexto, sobre as

definições do que pode ser ou não considerado uma atividade musical, Keith Swanwick propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem musical, sintetizada no acrônimo C(L)A(S)P, conhecido no Brasil como (T)EC(L)A, que articula as atividades musicais técnica, execução, composição, literatura e apreciação.

Essa abordagem define três atividades fundamentais que podem promover o desenvolvimento musical dos alunos, como composição, execução e apreciação, pois propiciam um envolvimento direto com a música. Somam-se a essas três formas de se relacionar diretamente com a música, a técnica - habilidades instrumentais e de escrita musical - e a literatura - literatura de/sobre música -, consideradas atividades complementares que transversalizam as três atividades fundamentais e que envolvem conhecimento musical mais teórico do que prático.

Sobre as relações que o aluno estabelece com a música, conforme Swanwick, elas perpassam uma espiral do desenvolvimento musical organizado em quatro dimensões: material, expressão, forma e valor. A dimensão *material* é caracterizada pela consciência e pelo controle sobre os materiais sonoros, demonstrado pela distinção de timbres, níveis de intensidade, alturas, durações e controle técnico sobre instrumentos e vozes.

A dimensão *expressão* é caracterizada pela consciência e pelo controle do caráter expressivo. Na dimensão da *forma*, o indivíduo atinge a consciência e o controle da forma e estilo musicais, manifestados nas relações entre os gestos musicais, quando os mesmos são repetidos, transformados, contrastados ou relacionados com determinada época ou estilo. Por fim, a dimensão do *valor* é caracterizada pela apreciação da música, de forma pessoal ou cultural, demonstrada pela autonomia, pela avaliação crítica independente e por um compromisso sistemático com a música (SWANWICK, 1991, 1994 *apud* HENTSCHE; DEL-BEN, 2003, p. 179).

Dentre as dimensões que podem ser estabelecidas com a música, conforme a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, as autoras Hentschke e Del-Ben (2003) defendem as três primeiras dimensões como base para a prática pedagógico-musical do professor de Música.

As dimensões de Materiais, Expressão e Forma constituem um ponto de partida para definirmos os elementos musicais - ou mais especificamente, os elementos sonoro-musicais - a ser contemplados em nossos planejamentos e desenvolvidos em nossas aulas (HENTSCHE; DEL-BEN, 2003, p. 179).

Com base no entendimento do que pode ser considerada uma atividade musical, as formas de se relacionar com ela e as dimensões desse relacionamento, a prática pedagógico-musical das professoras de Música foi observada de modo a analisar as atividades musicais que são planejadas e executadas em sala de aula. Os pressupostos formativos da iniciação musical de Lúcia e Flávia na igreja, cuja base está na reprodução de modelos, podem ter influenciado a prática pedagógico-musical das professoras.

Conforme observado em uma aula da professora Flávia, o seu processo de ensino da leitura rítmica adota uma metodologia tradicional similar à forma como a professora aprendeu no método de divisão *Pasquale Bona*, embora não tenha utilizado as figuras musicais, mas uma escrita alternativa. Flávia indicou as figuras rítmicas semínima como “TA” e colcheia como “TI” para entoar com os alunos, e escreveu no quadro *TA-TI-TI-TI-TI / TA-TI-TI-TI-TI*, representando as células rítmicas conforme a figura abaixo:

Figura 1: Atividade de leitura rítmica



Fonte: Diário de campo da autora.

Nessa atividade, a professora propôs aos alunos que batessem palmas no “TA”, referindo-se à semínima, e batessem o pé no “TI”, referindo-se às colcheias. Assim, os alunos executaram o motivo rítmico três vezes. Nesse momento, percebi que os alunos prestavam bastante atenção e realizavam as batidas em conjunto com a professora, executando a célula rítmica, conforme ela havia solicitado à classe.

Na prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia foi possível verificar a ênfase nos conceitos sobre os materiais sonoros. Isso se confirma na observação da aula da professora Flávia, quando ela apresentou os conceitos sobre melodia, monofonia, homofonia e harmonia. Durante a aula, Flávia desenhou no quadro uma escada melódica de dó maior com o nome das notas (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó) e pediu para os alunos entoar as notas juntamente com ela, no que emitiu um som vocálico simulando ser a nota dó.

Após entoarem a escala melódica de dó maior, Flávia disse que a monofonia é uma sequência melódica, similar ao exemplo sonoro que entoaram, porém, sem nenhum acompanhamento instrumental. Na atividade descrita, percebo o interesse da professora pela integração teoria e prática, contudo, conforme os princípios pedagógicos defendidos por Hentschke e Del-Ben (2003), a partir de uma música conhecida da realidade musical dos adolescentes, o ensino de conceitos musicais possibilita uma aprendizagem mais significativa e a compreensão do conceito de monofonia pode adquirir um outro sentido para eles.

No entanto, Flávia afirma durante a entrevista que, em outro momento, o qual não presenciei, ela tocou algumas melodias de músicas conhecidas no teclado e alguns alunos cantaram ou executaram melodias em seus instrumentos, demonstrando os conceitos sonoros trabalhados:

Eu até levei um instrumento, cheguei a tocar algumas melodias para eles, e tenho 3 ou 4 alunos que participam de coral e orquestra e também tiveram oportunidade de expor algumas melodias, de falar. Fizemos algumas atividades rítmicas em sala para eles compreenderem o que seria essa junção da melodia, da harmonia e do ritmo (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 2).

A preocupação da professora Flávia com os conceitos de melodia, ritmo e harmonia enfatiza o aspecto da manipulação do material sonoro, que é importante no ensino e aprendizagem musical. Contudo, como enfatizam Hentschke e Del-Ben (2003), os sentidos e significados da música não residem no material sonoro propriamente dito, mas na música como discurso - na relação entre a estrutura musical e a estrutura psicológica dos alunos. Nessa concepção, o estudo de células rítmicas com foi proposto pela professora Flávia se limita à manipulação de materiais sonoros e essa manipulação precisa ser ampliada para atividades musicais de apreciação, execução e composição.

Identifica-se, portanto, que as práticas pedagógico-musicais observadas nas aulas de Flávia abrangeram atividades relacionadas, principalmente, com conhecimentos em que a técnica e a literatura predominam. Isso pode ser explicado pela quantidade de alunos em sala de aula e pela falta de equipamentos e materiais musicais para as aulas.

Na entrevista, Flávia destaca que realiza atividades musicais de apreciação e execução, com a finalidade de identificar os materiais sonoros presentes na música ouvida. As audições utilizam repertório musical trazido por ela ou pelos

alunos. Nas atividades de execução, Flávia relata que trabalha com o canto coral. Com isso, ela tem proporcionado aos alunos formas complementares de vivenciar a música em sala de aula, como recomenda a abordagem (T)EC(L)A proposta por Keith Swanwick.

Flávia relata em entrevista que já havia abordado os conceitos teóricos sobre os elementos da música e que, na fase de apreciação, os alunos estavam visualizando por meio do vídeo as práticas musicais que podem auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados. Na sua sequência didática, os alunos deveriam realizar uma prática de canto coral, complementando a atividade de apreciação com execução musical.

E como eu estava falando de som, do que é música, o vídeo também trouxe alguns exemplos da música tocada, da música cantada, e já tinha trabalhado teoricamente um texto, o que seria som, o que seria música. Então ali eles estavam só revendo para fazer uma ligação entre aquilo que foi o contexto trabalhado em sala, o que eles leram, e aí eles estavam visualizando, daí, então, eles têm uma prática agora que é cantar, apresentar uma música (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 1).

Flávia utiliza o canto coral como atividade musical para exemplificar conceitos teóricos que trabalhou em sala, além de atividade artística para apresentação no espaço escolar.

Então, na sequência didática, a professora Flávia iniciou sua prática pedagógico-musical com a apresentação de conteúdos musicais – propriedades do som, ritmo, melodia, harmonia – e, depois, utilizou o vídeo como recurso didático para exemplificar os conceitos apresentados. Em seguida, ela realizou alguns exercícios com células rítmicas e a entoação de escala melódica, finalizando com a prática do canto coral.

De certa forma, o modo sequencial como Flávia abordou os conceitos sobre música, me fez refletir sobre como trabalhar a integração entre as atividades e evitar a fragmentação da compreensão musical na sala de aula, proporcionando a integração entre música na escola e música no dia a dia. Segundo Swanwick (2003), a prática musical é uma transformação consciente da matéria som, organizado com expressividade e estrutura para comunicar um significado. Por isso, é aconselhável que o professor de Música trabalhe os materiais sonoros de forma integrada e procurando explorar o contexto musical do aluno a integração de atividades de apreciação, execução, composição, técnica e literatura.

Nesse sentido, o foco do ensino de Música deve estar em atividades que propiciem o envolvimento direto com a música e o estabelecimento de conceitos “sobre música” como atividades complementares.

Em sua prática pedagógico-musical, Flávia prefere seguir uma sequência que inicia pela teoria e finaliza na prática musical, pois, segundo ela, esse percurso leva os alunos a se concentrarem antes de realizar as práticas, o que facilita o processo de aprendizagem.

Para não ficar cansativo, a gente faz a chamada, faz o texto, faz uma leitura, depois vamos para a prática, que aí eles já se acalmaram, na hora de cantar, de fazer algum ritmo, alguma coisa, já está mais fácil (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 7).

Flávia possui muitas turmas nessa escola e em outra, também da rede estadual, por isso, a professora organiza a sequência das aulas de modo a evitar a exaustão física. Contudo, a sequência didático-musical depende muito da turma, pois, em alguns casos, é possível iniciar pela prática e terminar na teoria. Flávia demonstra uma flexibilidade quanto às abordagens, e afirma que:

Não é amarrada nenhuma sequência, depende muito da turma. Tem turma que eu já chego com a música, eles conhecem a música, cantam, apreciam, ou eles mesmos trazem uma música, a partir dessa música faz os conceitos. Depende muito da turma (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 10).

Flávia revela diferenciar sua prática pedagógico-musical diante do perfil da turma, podendo partir de conceitos teóricos sobre música ou da prática musical de apreciação ou execução através do canto, proporcionando o contato direto dos alunos com o conteúdo musical.

Nesse aspecto da prática pedagógico-musical, a professora Lúcia, embora prefira abordar os conteúdos teóricos depois de ter vivenciado na prática o conceito musical com os alunos, afirma que a sequência depende muito da turma e, assim como Flávia, pode haver inversão entre teoria e prática.

Na observação da prática de Lúcia, a intenção de integrar a aprendizagem musical na escola com a realidade musical dos alunos é percebida, mas nem sempre efetivada. Em uma aula observada, Lúcia desenvolveu uma atividade de representação sonora do *habitat* indígena, que serviu como paisagem sonora<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A paisagem sonora é derivada do termo “soundscape”, sendo utilizada pelo compositor e educador musical Murray Schafer para se referir ao ambiente acústico. Em sua pesquisa sobre o ambiente sonoro, Schafer desenvolveu um estudo sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história, além do significado e simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles. (SCHAFER, 1991).

Essa atividade fez referência ao tema “Cultura indígena” do projeto da escola e Lúcia objetivou inter-relacionar as artes visuais com a música.

A atividade pedagógico-musical foi realizada de forma coletiva. Em um primeiro momento, eles criaram uma história com base no desenho - uma floresta com uma ponte no centro da imagem. Depois, exploraram materiais sonoros (timbre, altura, intensidade, duração) e selecionaram os sons que iriam representar a história. No momento seguinte, os alunos definiram os símbolos visuais que iriam representar os sons selecionados. Após todo o processo de criação da representação sonora da história, foi o momento de executar os sons organizados, conforme combinado. Na primeira vez, talvez por empolgação, o resultado sonoro ficou bem indefinido, porém a professora elegeu as características de cada elemento sonoro (forte ou fraco, agudo ou grave) para execução. Os alunos executaram a sequência sonora de acordo com o combinado no coletivo.

Nessa atividade criativa, Lúcia abordou os diversos timbres da natureza, procurando uma conexão entre o visual e o auditivo. A exploração e a manipulação sonora foram bastante enfatizadas.

O som, segundo Hentschke e Del Ben (2003, p. 178), é a condição mínima para que algo seja considerado música. Contudo, para transformar o som em música, conforme Swanwick defende, são necessárias três etapas: a) seleção dos sons que serão utilizados; b) estabelecimento de relações entre esses sons; c) intenção de fazer música com os sons selecionados (SWANWICK, 1979 *apud* HENTSCHE; DEL BEN, 2003, p. 179). A seleção, a relação e a intenção dos sons estabelecem o discurso musical. Na aula de música, o discurso musical deve gerar a compreensão para propiciar uma experiência musical significativa. Essa experiência deve ser buscada pelo professor de Música, pois é por meio dela que se efetiva o ensino e a aprendizagem musical.

Apesar da professora conseguir desenvolver a proposta musical, ela demonstrou certa insatisfação pela falta de tempo escolar para desenvolver as atividades musicais de “forma mais profunda”, que, nesse caso, seria a escrita não convencional em música e a composição musical em pequenos grupos, e não no geral, como foi a aula observada. Ela explica:

Porque eu desenvolvi a escrita foi de forma bem superficial ali [paisagem sonora indígena]. Mas aí a gente poderia estar desenvolvendo essa escrita mais a fundo, aí já entrava essa questão da escrita ali, não convencional também. Dali poderia sair outras, outras atividades relacionadas à

composição, formar grupo para eles criarem eles mesmos sem a minha interferência, deixá-los criarem livremente, formar grupinhos mesmo. Porque ali estava no geral, no coletivo. Poderia formar. Então, daí desencadeia várias outras atividades. Se tivesse tempo, nossa, dava para trabalhar sim, muitas outras (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 7).

É evidente o desejo da professora Lúcia em desenvolver atividades musicais com seus alunos. Ao vincular a exploração sonora com a representação musical, ler e escrever música, seja na escrita não convencional (introdução à linguagem musical), seja na escrita convencional, ela demonstra uma preocupação com o domínio da linguagem musical.

No aspecto da criação sonora, Fonterrada (2015) defende que os processos criativos em Música podem fortalecer a música nas escolas. Além de facilitar a democratização da linguagem musical, as práticas criativas são capazes de promover trabalhos interativos entre a música e as demais linguagens da Arte, bem como de outras disciplinas do currículo, como sugere a base curricular vigente para o ensino de Arte. A autora afirma que as técnicas de criação musical e improvisação se dão pela experiência instrumental, vocal ou corporal. Assim, as atividades nas práticas criativas e de improvisação musical abordam diferentes procedimentos que envolvem desde a aquisição de habilidades musicais à aquisição de competências extramusicais:

[...] a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes que, em geral, se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música (FONTERRADA, 2015, p. 19).

Fonterrada (2015) destaca a invenção musical nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar como uma forma de atrair os alunos para a experiência musical, contrapondo a ênfase da técnica instrumental.

Sobre esse ponto de vista acerca das práticas do ensino de Música na escola, Figueiredo (2012, p. 86) considera a importância de os professores adaptarem os tradicionais métodos ativos de Educação Musical como aliados ao processo de ensino da Música na Educação Básica. Os métodos ativos de Educação Musical são métodos que proporcionam a experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais.

Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens,

evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Tal como Fonterrada, Figueiredo (2012) destaca o perigo de se focar na teoria musical e na técnica fora de contexto musical, os quais não representam experiências musicais.

O autor defende atividades musicais que estabeleçam a vivência direta das dimensões da música pelos alunos, e isso pode ser facilitado pelos métodos ativos de educação musical.

Em suma, a prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia, têm priorizado atividades que envolvem a técnica, execução, composição, literatura sobre música e apreciação musical. Porém, a ênfase está no conhecimento sobre a matéria-prima da música, ou seja, nos elementos sonoros musicais.

A dimensão das experiências musicais dos alunos tem vinculado apenas a dimensão materiais, que é a consciência e controle dos materiais sonoros.

As experiências musicais dos alunos apresentam, principalmente, a primeira dimensão da Espiral do Desenvolvimento Musical, materiais, em que o foco se restringe a consciência e ao controle dos materiais sonoros.

Essa situação me faz refletir sobre algumas questões: até que ponto o tempo escolar prejudica as práticas musicais no contexto polivalente de Arte? De que forma a formação pode ajudar o professor de música a enfrentar o dilema da polivalência? Até que ponto os saberes disciplinares da formação inicial docente em Música perpetuam a ênfase nos elementos sonoros musicais como proposta pedagógica para o ensino de Música na escola?

### **5.2.3 Planejamento**

Planejar, em qualquer área do conhecimento escolar, é uma ação permanente para a efetivação do ensino. Esse ato pode ser orientado por leis educacionais e Orientações Curriculares. Assim, o planejamento do professor é um guia do que será desenvolvido durante a aula com os alunos.

Ao planejar, o professor mobiliza conhecimentos da disciplina, do currículo escolar, do conhecimento pedagógico e da experiência em sala de aula com os

alunos. É no planejamento que o professor articula as ideias que pretende colocar em prática, reflete e elabora estratégias de ação. Portanto, o planejamento pode ser considerado um saber experiencial, que, segundo Tardif (2014), são adquiridos com a prática da profissão no cotidiano da sala de aula. Contudo, é orientado por um conhecimento anterior formal, de modo a fundamentar o saber experiencial na teoria e prática educacional - ação - reflexão - ação.

Neste tópico será abordado o planejamento de Arte/Música pelo viés curricular de Mato Grosso, considerando o contexto polivalente das professoras Lúcia e Flávia. Também fazem parte do planejamento a organização da aula, as estratégias pedagógico-musicais, a interação, a preferência musical dos alunos e a avaliação.

#### 5.2.3.1 O planejamento para aula de Arte/Música na Proposta Curricular de Mato Grosso

Conforme instrui a Proposta Curricular de Mato Grosso para o ensino de Arte/Música, o planejamento do professor deve evidenciar as estratégias que determinem o quê, quando e como ensinar, contemplando habilidades, temáticas, objetos de conhecimento, estratégias, recursos e avaliação.

Nesse âmbito, o professor de música, ao planejar, deve ter compreensão quanto aos propósitos da música e demais linguagens artísticas, como também conhecer o contexto dos alunos a quem se direciona a aula, já que sua estratégia de ensino deve ser acolhida pelos alunos. Assim, conforme o documento:

Antes de colocar em prática aquilo que é considerado necessário ao desenvolvimento do conhecimento em Arte, o professor precisa definir e ter claro em sua prática pedagógica o público a quem se destina, e o que se destina a esse público. Para isto, é necessário muitas vezes recorrer a conceitos, investigar a especificidade da turma em questão, como faixa etária, gêneros, linguagem, gostos, para que sua articulação não seja descabida ou mesmo rejeitada pelo grupo de sujeitos (MATO GROSSO, 2018, p. 81).

Conforme Hentschke e Del-Ben (2003, p. 178), o planejamento e a avaliação devem ser atividades cotidianas do professor de Música, pois servem como um guia para o direcionamento da ação docente. Mesmo que a música e as artes em geral sejam interpretadas pela subjetividade e autoexpressão dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem da área deve ser refletido pelos professores, os quais, por sua vez, devem ter clareza quanto às metas e intenções com relação à educação

musical escolar, conceitos da música, elementos e dimensões, além das formas de vivenciá-la.

Portanto, para conhecer a prática docente das professoras Lúcia e Flávia, é importante analisar seu planejamento de aulas, instrumento que revela como pensam as professoras e como estruturam suas concepções e fontes de saberes. Para fins de análise dos planejamentos, serão observadas as seguintes categorias: **objetivos, atividades e avaliação.**

O planejamento anual do professor de Arte/Música na rede estadual de Mato Grosso é realizado de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada linguagem artística descrita no sistema avaliativo do aluno. Com base nos objetivos de aprendizagem, os professores organizam os conteúdos e atividades no planejamento. Demonstra-se, dessa forma, a relação intrínseca entre os objetivos de aprendizagem e a avaliação. Sobre isso, Hentschke e Del Ben (2003) afirmam que a avaliação é essencial para a efetivação do planejamento, de modo que, ao avaliar, o professor relaciona suas metas e objetivos com os resultados da prática de ensino. Logo, “avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e o que constitui, de fato, a prática de ensinar. Nesse momento é preciso retomar todas as dimensões que constituem o processo de planejar [...]” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 186).

No momento da avaliação, o planejamento deve ser questionado pelo professor se os objetivos propostos foram alcançados, se os procedimentos e atividades foram adequados, numa análise crítica e reflexiva da prática.

A partir de 2019, além dos objetivos de aprendizagem, as professoras Lúcia e Flávia foram orientadas pela SEDUC MT a organizar o planejamento conforme as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento em Arte disposto na BNCC. Tais elementos do planejamento foram adotados pela Proposta Curricular de Mato Grosso, com acréscimo das habilidades relacionadas à especificidade da região.

Diante do exposto, o planejamento das professoras de música é estruturado a partir de objetivos gerais e específicos da disciplina, objetivos de aprendizagem (habilidades do sistema avaliativo), habilidades (BNCC), conteúdo, atividades e procedimentos e avaliação. As professoras selecionam os objetivos de aprendizagem do sistema avaliativo da SEDUC e as habilidades sugeridas pela

BNCC para desenvolver o planejamento, destacando a compreensão das quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança.

Na Proposta Curricular de Mato Grosso, assim como na Base Nacional Comum Curricular, a Arte está organizada da seguinte forma: existem cinco unidades temáticas - artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas; cada unidade temática possui habilidades que os alunos devem desenvolver durante as aulas; as artes integradas são consideradas atividades integradoras das linguagens artísticas, de modo que o professor propicie um espaço de interação das artes.

Nesse contexto de construção do currículo e planejamento de aula para o ensino das linguagens artísticas, é possível perceber que a interpretação da SEDUC MT e dos administradores escolares corresponde ao fato de que o professor regente do componente curricular Arte deve trabalhar todas as unidades temáticas, independente de sua formação específica.

Tal situação levou Lúcia a organizar seu planejamento anual por bimestre. Ela destina cada bimestre a uma linguagem artística. Na época desta pesquisa, a linguagem musical foi trabalhada no quarto bimestre. Como sua prática docente exige a regência das outras linguagens artísticas, Lúcia trabalhou Artes Visuais no primeiro bimestre, Dança no segundo e Teatro no terceiro. No seu planejamento, cada linguagem apresenta objetivos relacionados com a compreensão da linguagem artística em estudo. No caso da música, são os materiais sonoros, ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma. Na linguagem visual, são os elementos constitutivos das artes visuais, como ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento.

Em todas as linguagens artísticas, o objetivo é conhecer os elementos que constituem as linguagens, identificá-los e reconhecê-los na apreciação de diferentes produções artísticas por meio de atividades práticas de criação. Esses objetivos colocam em questionamento quem deve ensinar Arte e sugerem a especificidade da área para um ensino de qualidade em Arte.

Flávia, em princípio, organizou seu planejamento contemplando apenas Artes Visuais e Música, numa organização semestral. Logo, as Artes Visuais seriam trabalhadas no primeiro semestre e a Música no segundo. Contudo, Flávia sentiu-se constrangida pelos administradores escolares a ter que contemplar as quatro linguagens artísticas. Ela, então, adequou seu planejamento e anexou ao seu plano

as unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento conforme a BNCC e Proposta Curricular de Mato Grosso.

Devido às dificuldades em trabalhar com a orientação polivalente em Arte exigida pela Secretaria de Educação em Mato Grosso e pela BNCC, Flávia optou por utilizar o livro didático. Na sua opinião, ele facilita o planejamento polivalente, pois aborda as quatro linguagens artísticas de forma estruturada e em cada bimestre. Sobre isso, Flávia diz que:

Eu até pensei, assim, no primeiro semestre vou trabalhar arte visuais, segundo vou trabalhar música. A princípio, iria ser só música, mas aí tem toda a portaria. Aí veio a BNCC, coloca lá, impõe, que você trabalhe com as quatro linguagens. E aí eu achei um livro que está mais ou menos de acordo com a BNCC. Esse aqui [a professora mostra o livro *Arte por toda parte*] (E. 1, FLÁVIA, 2019, p. 1).

A utilização do livro didático pela professora Flávia corrobora a definição de Sacristán (2000 *apud* PEREIRA, 2016, p. 18) de que os livros didáticos assumem o papel de intermediário entre as leis educacionais e os professores, ou seja, é o currículo apresentado aos professores.

No planejamento de Flávia, os objetivos de aprendizagem, as atividades e procedimentos e a avaliação contemplam a produção, apreciação e contextualização da arte, porém, sem indicar a especificidade da linguagem artística. A indicação específica de cada linguagem aparece apenas nas habilidades sugeridas pela Proposta Curricular do Estado e no tópico “conteúdos do planejamento”.

Cada linguagem apresenta objetivos relacionados com a compreensão da linguagem artística em estudo, apreciação das produções artísticas e exploração dos seus elementos por meio de atividades de criação em grupo. No caso da Música, materiais sonoros, acordes e cifras, estrutura e história da música. Na linguagem visual, o foco do ensino e aprendizagem está em conceitos e contextos históricos das artes visuais: escultura, arte pop e artes visuais na propaganda.

Flávia também contempla as habilidades que possuem características musicais da região, conforme orientado pela Proposta Curricular de Mato Grosso:

(EF69AR19.1MT). Analisar a música regional, sua produção, e formas de apresentações, em relação ao contexto histórico-cultural de tempos passados e presente

(EF69R20.1MT). Perceber na produção musical-artística local, elementos da música que são predominantes;

(EF69R20.2MT). Explorar e analisar a contribuição dos povos indígenas e africanos na produção musical em Mato Grosso e/ou Brasil.

(EF69R21.1MT). Perceber e analisar a utilização de instrumentos musicais e objetos sonoros na produção musical regional e de outras localidades.  
 (EF69AR22.1MT). Investigar as escritas musicais regionais e entender a sua relação na execução artística  
 (EF69AR23.1MT). Interpretar e criar músicas que expressem a experiência musical do escolar, considerando o seu cotidiano bem como o local onde está inserido (MATO GROSSO, 2018, p. 87-88).

As habilidades de Música na dimensão regional de Mato Grosso visam conhecer, explorar e interpretar o processo histórico da produção musical da região e a contribuição afro e indígena na música mato-grossense, explorando os ritmos e instrumentos musicais típicos da região, como também considerar a música cotidiana do aluno. A inserção de conteúdos de âmbito regional vem firmar o compromisso com a última alteração da LDB que consta na Lei nº 13.415, de 2017, o Art. 26, § 2º, assim disposto: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica”. No § 6º é esclarecido que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Dentre os conteúdos musicais relatados pela professora Flávia em sua prática docente e observados durante as aulas, estão os materiais sonoros, música africana e música popular brasileira. Esses conteúdos fazem parte da Proposta Curricular de Mato Grosso. No documento, a Música está organizada como uma das unidades temáticas do componente curricular Arte, tal como na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para a unidade temática Música, o currículo estabelece as habilidades e os objetos de conhecimento que devem ser vivenciadas no ensino de Música.

No planejamento das professoras Lúcia e Flávia, as competências musicais aparecem como pertencentes aos elementos da linguagem, ou seja, à exploração e análise dos elementos sonoros musicais, com atividades práticas musicais de composição, execução e apreciação, ou seja, com atividade musicais sugeridas pela abordagem (C)L(A)S(P) / (T)EC(L)A proposta por Swanwick. Conforme o texto do documento:

(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 (MATO GROSSO, 2018, p. 87).

Portanto, as competências musicais presentes na Proposta Curricular de Mato Grosso enfatizam o ensino de Música por meio de atividades práticas. Nesse aspecto, o documento curricular destaca a dimensão sonora da música como forma de proporcionar a experiência musical dos alunos. Da mesma forma, no planejamento das professoras, a ênfase está nos materiais sonoros. Assim, a Proposta Curricular do Estado, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, tem norteado o planejamento das professoras de Música e compreende as quatro linguagens artísticas e as artes integradas, além das competências musicais de cunho regional.

#### 5.2.3.2 O planejamento polivalente de Lúcia e Flávia

A professora Lúcia ainda está se adaptando ao planejamento escolar no estado, o qual difere do município sobre o ensino específico de Música, contexto educacional que a professora já estava familiarizada. Na rede estadual, além da Música, a professora organiza seu planejamento de forma a incluir o ensino de Dança, Artes Visuais e Teatro. Na época da entrevista, Lúcia estava atuando há apenas um ano e meio no estado e acreditava que a falta de experiência fazia-lhe divergir entre o que planejava e o que de fato conseguiu realizar em sala.

Então, no começo eu planejava muita coisa, planejava bastante coisa, só que eu não conseguia dar metade do conteúdo que eu planejava. Falta de experiência (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 7).

Ao realizar o planejamento das aulas de Arte/Música no início de sua atuação docente no Estado, Lúcia procurou e ainda procura adequar as quatro linguagens artísticas ao planejamento, porém, tem se deparado com a dificuldade do curto espaço de tempo para as ações planejadas:

Agora mesmo o planejamento que fiz, fiz pra ver se contemplava as quatro áreas, as linguagens, e mais as artes integradas, que está dentro da BNCC. Daí fiz um teste, 'vou planejar pra ver se dá.' E aí eu vi que não dá, não dá, porque é muito pouco tempo em sala de aula, para você trabalhar as quatro linguagens. Um bimestre para você trabalhar (E. 1 LÚCIA, 2019, p. 4).

Segundo a professora Lúcia, ela optou por contemplar as quatro linguagens artísticas em seu planejamento anual por dois motivos: primeiro, porque o sistema de avaliação da Secretaria de Educação de Mato Grosso - SEDUC - MT tem como parâmetros avaliativos os objetivos de aprendizagem da Música, do Teatro, da

Dança e das Artes Visuais, pressupondo conteúdos e competências artísticas nas quatro modalidades da arte; e, segundo, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nesse caso, pela fala da professora, parece que existe uma cobrança por parte dos administradores para que o professor de Música baseie seu planejamento na organização do ensino de Arte da BNCC, a qual também é adotada pela Proposta Curricular de Mato Grosso. Mesmo assim, a professora optou/escolheu dividir o planejamento de aulas por bimestre, conforme suas palavras:

A secretaria de educação, no diário, eles escolhem o conteúdo. Mas dentro do conteúdo, que é um catatau de coisa, de competências que a gente tem que trabalhar, você pode escolher, dentre esses conteúdos, o que trabalhar. Vem as 4 linguagens. Eu optei por dividir por bimestre. Até por causa da BNCC, que escolhi. Que eles estão pegando no pé, a gente fez até um estudo, e aí eu escolhi dessa forma por causa da BNCC, que está em via de implantação. Por tudo isso que eu escolhi (E. 2, LÚCIA, 2019, p. 8-9).

Tal cobrança pode ser percebida na expressão da professora “*estão pegando no meu pé*”, demonstrando que se sente constrangida por adaptar seu planejamento às quatro linguagens artísticas.

Lúcia refere-se aos objetivos de aprendizagem da SEDUC ora como conteúdos, ora como competências, o que demonstra, na visão da professora, uma relação intrínseca entre objetivos, conteúdos e competências. Já a professora Flávia refere-se aos objetivos de aprendizagem como descritores avaliativos. Para a avaliação em música, Lúcia selecionou o seguinte objetivo de aprendizagem: “Seleciona e toma decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.” (LÚCIA, 2019, p. 01).

A análise dos documentos demonstra que um objetivo transversaliza vários conteúdos e consiste numa compilação curricular do que deve ser desenvolvido nos componentes curriculares, de forma a subsidiar a prática docente e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Os objetivos foram elaborados e selecionados com base nos PCNs (1995), Orientação Curricular do Estado (2012), BNCC (2015/2017) e amostra representativa de Diários Eletrônicos do ano de 2015, sendo revisados a partir das contribuições dos professores da rede estadual de Mato Grosso, feitas por meio de consulta pública para Avaliação dos Objetivos de Aprendizagem, realizada em 2016.

Assim, os objetivos de aprendizagem, conforme a orientação da SEDUC, são definidos da seguinte forma de acordo com o documento:

Representam o que é considerado essencial em termos curriculares a ser atingido pelos estudantes de cada ciclo. Estão inseridos no sistema de avaliação do Ensino Fundamental (Ciclo de Formação) – SigEduca, módulo GED da SEDUC para subsidiar o trabalho pedagógico e compor o registro da vida escolar dos alunos ao longo do ano letivo (SEDUC MT, 2017, p. 2).

Enquanto Lúcia seleciona objetivos de aprendizagem com abordagem específica em Música, Teatro, Visuais e Dança, Flávia apresenta em seu planejamento os objetivos de aprendizagem/descriptores avaliativos que não especificam a linguagem artística, pois se referem às artes de forma genérica:

Valoriza sua produção artística individual e/ou coletiva como produtor/fruidor/aprendiz; Cria produtos artísticos contextualizados com a sua realidade; Aprofunda os saberes artísticos/estéticos produzidos historicamente e na atualidade nas diversas linguagens; Reconhece e apropria-se das diversas manifestações artísticas e estéticas da cultura, regional, nacional e global (FLÁVIA, 2019, p. 02).

Em seu planejamento, quando Flávia deixa de especificar a linguagem artística nos objetivos de aprendizagem, a proposição do ensino específico das linguagens artísticas corre o risco de se tornar superficial e genérico. No entanto, as habilidades presentes no planejamento da professora mencionam as quatro linguagens artísticas, conforme a Proposta Curricular de Mato Grosso e a BNCC. É importante destacar que a Proposta Curricular de Mato Grosso, discutida e reformulada em 2018, segue as características da BNCC. Nessa reformulação, a SEDUC realizou estudos com os professores da rede para apresentar as novas propostas destinadas ao ensino de Arte.

Além da orientação polivalente, Lúcia relata que precisa conciliar, dentro das práticas pedagógicas, conteúdos que abordem o tema do projeto anual da escola, que é organizado por eixos temáticos e área de conhecimento. A definição do projeto é feita em reuniões pedagógicas realizadas no início do ano, quando se decide entre os pares o tema a ser desenvolvido durante o ano letivo. Para o ano de 2019, ano desta pesquisa, o tema foi Cultura Indígena. Assim, entre as atividades artísticas, Lúcia trabalhou o artesanato indígena e a sonorização da história de um *habitat* indígena, descrito por ela como uma vivência de paisagem sonora. Ela explica:

A organização dos conteúdos foi feita na semana pedagógica. Aí, a semana pedagógica, todos os professores estão reunidos, de todas as

áreas, e a gente deu essa ideia [Cultura Indígena], o grupo acatou e fomos à luta para fazer o projeto. E procuramos trabalhar de forma interdisciplinar, mas a ideia, os conteúdos, foram organizados na semana pedagógica, no início do ano (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 1).

Percebe-se que a gestão pedagógica da escola em que Lúcia leciona estimula a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, pois o planejamento coletivo viabiliza esse tipo de proposta.

Nesse contexto, a autonomia da prática pedagógica das professoras também está relacionada com a gestão escolar. Para professora Flávia, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - dificulta ainda mais o ensino de Música no planejamento anual, pois limita a autonomia e a especificidade do professor e enfatiza a polivalência. Assim, a liberdade pedagógica para trabalhar conteúdos musicais, que correspondem à sua área de formação, depende de cada gestão escolar. Algumas escolas valorizam a formação específica de Música, enquanto outras não valorizam, variando conforme o posicionamento pedagógico de cada administração escolar. Nesse contexto, Flávia relata:

Quando eu trabalhava em 3 escolas do estado, uma escola a diretora me dava total abertura. “Se você é formada em música, trabalhe música.” Então eu fiz todo o planejamento em cima de música, história da música, o desenvolvimento da música através dos tempos, foi mais assim. E a outra escola, onde tinha professores de artes que só passava datas comemorativas, e enfeitava a escola, as festas escolares. Então era essa a visão que eles tinham do professor de arte (E. 1. FLÁVIA, 2019, p. 4).

A fala de Flávia indica a importância do diálogo entre a gestão e a prática docente. Ela relata que, quando a direção permite, o seu planejamento contempla conteúdos musicais, e a professora destaca, principalmente, conteúdos relacionados com história da música. Na abordagem contemporânea de educação musical, **saber sobre música** não caracteriza, necessariamente, uma aula com música. Nesse sentido, o conhecimento **sobre** deve estar articulado com o **fazer**, o que pode ser vivenciado por meio de atividades de composição, execução e apreciação (SWANWICK, 2003). Contudo, esse tipo de conhecimento, sobre música, tem sido valorizado como formação cultural. Por outro lado, o relato de Flávia demonstra que o direcionamento do seu planejamento depende da imagem que a coordenação pedagógica escolar tem do professor de Arte e das suas orientações curriculares. A professora Flávia adapta seu planejamento às exigências da coordenação escolar.

Assim, a contínua construção do saber docente, imbricado entre teoria e prática, é também influenciada por fatores externos ao processo pedagógico, que vão além da sala de aula. Esses fatores estão atrelados às dimensões política e curricular, capazes de caracterizar e influenciar a ação pedagógica do professor. No ensino de música não é diferente, as legislações e orientações curriculares da área podem modificar ou endossar os conhecimentos produzidos pelos professores de Música na escola, como no caso das professoras Lúcia e Flávia.

A indefinição do componente curricular Arte é observada no planejamento das professoras Lúcia e Flávia, pois, na tentativa de cumprir a exigência da prática polivalente, as professoras acabam fragmentando o planejamento em quatro partes, cada qual com conhecimento teórico e prático de uma linguagem artística. Ademais, elas têm que reservar um tempo em cada bimestre para as artes integradas - atividades de integração das artes. Contudo, a interdisciplinaridade entre as Artes fica comprometida e no excesso de conteúdos e práticas, as professoras acabam por manter uma superficialidade no Ensino de Arte.

### 5.2.3.3 O tempo na organização do trabalho docente

Saber organizar e gerenciar a classe são procedimentos e saberes que fazem parte dos procedimentos docentes no cotidiano escolar. Na organização da sala de aula se incluem: a organização espacial das carteiras e alunos, o controle de frequência, a utilização de recursos didáticos, a gerência do tempo na apresentação dos conteúdos, o controle e a organização da avaliação. Essas habilidades revelam saberes e estratégias, das quais os professores utilizam em sala de aula.

A professora Lúcia tem sua forma pessoal de organização do espaço de sala de aula. Segundo ela, a configuração espacial da sala de aula e a distribuição dos alunos depende do tempo que ela dispõe em cada turma. Assim, não há uma regularidade ou rotina fixa para a organização espacial da sala e a verificação da frequência dos alunos: dias sim e outros não. A sua preocupação é com o tempo disponível para desenvolver as atividades de ensino.

Tem vez que eu chego tão empolgada que eu falo: "Vamos fazer isso." E esqueço de chamada. Depois que eu vou lá, eu faço a chamada mesmo, fora da sala de aula. Tem vez que eu nem faço chamada, porque se eu for chegar e me envolver com chamada não dá tempo. Então eu vou levando meio assim, meio tentando organizar (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 7).

Na fala de Lúcia, percebo uma preocupação com o desenvolvimento das propostas musicais planejadas, tanto que ela está disposta a deixar de lado algumas alguns procedimentos de gestão de classe, tais como a chamada oral da lista de frequência, por exemplo, para ter mais disponibilidade para as atividades práticas.

Já a professora Flávia demonstra maior preocupação em seguir um mapa de organização espacial da sala de aula segundo sugestão da escola. Desde o primeiro dia letivo, ela relata que segue rigorosamente o mapa de sala criado pelo professor conselheiro. Segundo Flávia, a justificativa é “porque o conselheiro é aquele professor que está há mais tempo lá na escola, que já conhecia a turma desde o ano passado e aí, ele que organizou o mapa, e ficou muito bom” (FLÁVIA, 2019, p. 7).

Conforme Flávia, a chamada e o mapa de sala já foram assimilados pelos alunos, facilitando a organização e a verificação da frequência. Sobre isso, ela relata que:

A chamada é o momento de eu saber quem veio, quem não veio, quem está presente. E o mapa da sala foi uma organização que nós fizemos no início do ano, que funcionou muito bem. [...] Então você vê a organização que é comum, eu chego e eles já sabem que estou entrando, já se organizam, já vão para a chamada, já vai para o mapa da sala, eu já falo: "O mapa da sala." Todo mundo já sabe. [...] Então já foi o combinado no primeiro dia. Do primeiro dia que eu entrei lá, nessa sala, que eles são assim, até o final (E. 2. FLÁVIA, 2019, p. 7).

A rotina de organização da sala estabelecida pela professora e o conselheiro é uma técnica que, para Flávia, ajuda e auxilia na sua organização do tempo disponível para as aulas de Música. Esse tipo de rotina parece ter sido incorporado ao saber experiencial da professora.

Tanto na prática docente de Lúcia quanto na de Flávia, a forma de organização do tempo na sala de aula é um fator importante e constitui um saber da experiência que é incorporado à seu repertório de conhecimento. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que o saber experiencial é mobilizado durante a experiência cotidiana docente. Contudo, Gauthier e colaboradores (1998) defendem que o saber da experiência precisa ser refletido, à luz da teoria e da pesquisa, para que não seja reproduzido automaticamente e se torne esvaziado de sentido e significado. Por outro lado, Azevedo (2007) ao refletir sobre o saber experiencial afirma que ele surge de forma tácita diante das necessidades pedagógicas do dia a dia em sala de

aula e precisa ser refletido para se configurar uma saber da ação pedagógica. Em suas palavras:

Portanto, em sua dinâmica cotidiana, os saberes experienciais, agem sob situações concretas e inusitadas do dia a dia na sala de aula, eles não passíveis de solução acabadas, mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Assim são saberes singulares, rotineiros ou improvisados, mas que apresentam uma dimensão social, pois podem ser compartilhados entre os pares (AZEVEDO, 2007, p. 83).

As situações do cotidiano da sala de aula, bem como o saber experiencial mobilizado pelos professores diante das dificuldades, podem ser peculiares em alguns contextos específicos. Porém, no caso de Flávia e de Lúcia, a experiência da rotina, diferente em cada professora, é explorada para maximizar o tempo disponível e para estabelecer uma interação com os alunos. Essas experiências, apesar de singulares, apresentam uma dimensão social, pois são compartilhadas na escola e podem se tornar práticas sociais da cultura escolar como a experiência do mapa de sala relatada por Flávia.

#### 5.2.3.4 Estratégias pedagógico-musicais

As estratégias pedagógico-musicais desenvolvidas pelas professoras Flávia e Lúcia são fundamentadas em suas concepções e princípios pedagógicos. Swanwick (2003), em sua proposta de ensino e aprendizagem musical elenca três princípios que devem permear o trabalho pedagógico-musical: 1) valorizar a música como discurso; 2) valorizar o discurso musical dos alunos e 3) promover fluência musical do início ao fim. Para esse autor e educador musical, o sentido da música não está no objeto em si, mas nas relações que o sujeito estabelece entre a estrutura musical e sua estrutura psicológica, articulando resíduos das experiências vividas, de caráter afetivo e subjetivo (SWANWICK, 2003, p. 18). Os princípios de Swanwick (2003) para a aula de música têm orientado e fundamentado a Educação Musical no Brasil no que se refere ao currículo escolar e à avaliação (HENTSCHKE e DEL-BEN, 2003). Na prática pedagógico musical de Lúcia e Flávia, suas estratégias pedagógico-musicais têm como ponto de partida o princípio de valorizar o discurso musical dos alunos

Lúcia defende aproximar do discurso musical do aluno, priorizando a sua preferência musical na audição e na escolha do repertório musical, a fim de conquistá-los, para, a partir desse ponto, poder ampliar o seu contato com a música.

[...] teve uma aula que eu preparei sobre gêneros e estilos, aí eu consegui descobrir mais um pouco de música que eles gostam, gênero musical que eles gostam, que eu posso estar também utilizando. Eu acredito que é por aí, estar levando esse tipo de música, começando pelo repertório deles. E a partir daí estar fazendo atividades que desenvolvem essa parte, audição. [...] eu já tentei ano passado, tentei com uma música que não era do repertório deles e não deu muito certo, entendeu. Então por isso que estou indo meio devagar (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 4).

Para a professora Lúcia, os alunos apresentam certa resistência em participar das aulas de Música, sobretudo quando ela desenvolve atividades com repertório musical que não faz parte do contexto deles. Dessa forma, para conhecer a preferência musical dos alunos, Lúcia desenvolve atividades sobre gêneros e estilos musicais, de modo a mapear o repertório musical dos alunos e, a partir disso, realiza as atividades de audição.

A professora Flávia, assim como Lúcia, também prioriza atividades que partam do repertório musical dos seus alunos, pois, do contrário, ela não conseguiria ter o “efeito” que deseja: a participação ativa dos alunos nas atividades musicais na sala de aula. Em complemento, Flávia afirma que a escuta musical só é possível quando se respeita a música que os alunos ouvem.

Se eu chegar colocando a música que eu quero trabalhar, eu nunca vou conseguir esse trabalho, ter esse efeito que teria que ter. Então, a princípio eu proponho para a sala que tragam um *playlist* de músicas que eles gostam, fazemos algumas seleções, e toda aula a gente ouve alguma música, toda aula. E aí, dentro da possibilidade, estar esclarecendo essa audição, sobre textura, sobre elementos da música mesmo, sobre a cultura, sobre o sincretismo, que aí vai sendo falado (E. 2. FLÁVIA, 2019, p. 4).

Após selecionar algumas músicas do repertório dos alunos, Flávia trabalha a audição dessas músicas com foco na textura e elementos musicais, e aborda também os contextos social e cultural presentes na música. Ademais, ao falar sobre sincretismo, Flávia refere-se à fusão cultural presente nos ritmos musicais brasileiros, nos quais grupos distintos adaptam e absorvem características musicais entre si.

Como estratégia para abordar novos conteúdos, Flávia procura conscientizar os alunos sobre a necessidade de conhecer outros ritmos e outras culturas. Nesse caso, a estratégia utilizada para conquistá-los parte sempre do que o aluno tem como referência musical.

Primeiro, é aquela coisa, conquistá-los, saber que é importante a música que eles ouvem, mas que eu tenho um algo para acrescentar para eles. [...] eu pude mostrar pra eles a ópera, eu pude mostrar a música erudita,

eu pude mostrar a construção do samba, do choro, da modinha em todas as turmas. Até porque, a partir do momento que eu trouxe para eles aquela confiança que eu não ia discriminar a música deles. E assim tem dado certo (E. 2. FLÁVIA, 2019, p. 3).

Flávia consegue desenvolver as atividades referentes aos gêneros musicais na medida em que demonstra considerar a música dos alunos. Contudo, tal como no caso de Lúcia, Flávia começa pelo repertório dos alunos e, em seguida, propõe conhecer e escutar outros gêneros e estilos musicais.

Nesse aspecto as professoras valorizam o discurso musical dos alunos, pois a música enquanto discurso, conforme Swanwick (2003) promove e enriquece a compreensão sobre o ser humano e o mundo. Nas palavras do autor:

A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em forma sonora. (SWANWICK, 2003, p. 29)

Considerando o exposto, conclui-se, pelas falas de Lúcia e Flávia, que ambas defendem o princípio da aproximação dos alunos com as atividades de seus interesses musicais para o sucesso na compreensão musical. Nessa perspectiva, cada aluno traz uma vivência e uma compreensão musical particular e intuitiva. Outrossim, é relevante que o professor também cultive momentos de autoanálise para conscientizar-se das competências e limitações musicais de seus alunos.

#### 5.2.3.5 Interação e preferência musical dos alunos

A interação dos alunos com o professor e com o conteúdo faz parte de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, inclusive no ensino de Música, sendo fundamental refletir sobre a qualidade dessas interações. Para isso, conhecer quem são os estudantes, segundo Grossmam (2005, p. 11 *apud* VIEIRA; ARAÚJO 2016, p. 91), é outro componente importante do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Muitas vezes, os professores tomam como referência, ao selecionar o conteúdo e as estratégias de ensino, as suas próprias trajetórias como estudantes, o que lhes causa dificuldades na tarefa, porque esperam que seus alunos tenham o mesmo grau de domínio de conhecimento e motivação que supõem terem tido quando frequentavam a escola secundária. Assim, no ensino de Música, é necessário que o professor também conheça a preferência musical de seus alunos para facilitar seu planejamento e atividades propostas.

Para a professora Lúcia, os alunos participam bastante quando o conteúdo é do interesse deles, isto é, quando tem relação com algo que já vivenciaram. Contudo, isso também depende da turma, pois há aquelas mais participativas e outras menos.

Os alunos, segundo Lúcia, demonstram uma certa preferência pelas artes visuais. Tal preferência pode estar ligada ao fato de os professores de Arte dos anos anteriores terem enfatizado as Artes Visuais como conteúdo nessa escola. Soma-se a essa hipótese ao fato de a professora Lúcia ter organizado o ensino de Música para o último bimestre, o que significa que essa relação de afinidade pela linguagem musical pode não ter sido construída nos alunos. Lúcia complementa afirmando que:

A gente entra na sala e eles querem desenho, querem pintar, e querem fazer essas coisas manuais relacionadas às artes visuais. A Música eu percebi que eles gostaram, mas eu teria que trabalhar um pouco mais para ver. Mas dentro do que eu trabalhei, eu percebi que a preferência foi pela Arte Visual. Até porque eu trabalhei Música por pouco tempo também. E teve muito corte no quarto bimestre, teve muito corte, teve sala de aula que eu quase não entrei, porque teve esses eventos, é a feira, teve... É olimpíadas, que teve, aí teve alguns feriados. Aí não trabalhei muito no quarto bimestre, que é a Música. Nos outros [bimestres] anteriores o que eu percebi foi a preferência deles foi Artes Visuais, eles se interagem bem, interagem bem entre eles, um ajudando o outro (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 2-3).

Lúcia destaca o interesse e a interação dos alunos em atividades manuais da linguagem visual nas aulas de Arte. Devido aos contratempos escolares, não foi possível desenvolver atividades musicais conforme planejou. Porém, o pouco trabalho com a música fez com que ela percebesse o gosto dos alunos pela linguagem musical. Isso pode ser visto, mais especificamente, em outra fala de Lúcia, quando ela narra sobre o entusiasmo de alguns alunos ao verem as atividades musicais que foram desenvolvidas em outra turma diferente da deles. Na opinião de Lúcia:

[...] eu acho que eles poderiam sim optar pela música. Pelo pouquíssimo tempo que eu trabalhei, eles gostaram. Inclusive, na outra turma, é que eu trabalhei com o sexto A, no sexto B eles me cobraram, eles falaram para mim: “Professora, por quê que você trabalhou aqueles instrumentos com a outra turma e não trabalhou com a gente? A gente viu alguns alunos trabalhando, a gente quer trabalhar também.” Só que aí nem deu tempo (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 3).

O relato de Lúcia evidencia a carência e o interesse de alguns alunos em vivenciar práticas musicais, porém a organização do tempo destinado pela

professora ao ensino de Música apenas no último bimestre letivo inviabilizou a efetivação das atividades musicais com maior amplitude e alcance entre os alunos da escola.

Embora a professora Flávia busque a participação na oralidade de seus alunos nas aulas teóricas sobre conceitos musicais, poucos alunos participam e questionam. Desse modo, a professora organiza pequenos grupos de trabalho e seleciona os alunos que mais participam durante a aula para trabalhar com os colegas que interagem com menor frequência. O objetivo é encorajá-los na participação.

Nas aulas de Música, Flávia busca a confiança dos alunos ao dialogar e valorizar a música que eles ouvem. Dessa forma, ela consegue acrescentar outras músicas que não são do repertório deles.

Conforme pesquisa realizada na escola pela professora, em especial sobre a preferência musical dos alunos, constatou-se o ritmo *funk* como predominante entre os alunos:

Eu fiz um trabalho do sexto ano ao Ensino Médio, esse ano, de escolha de música, 90% é funk, infelizmente (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 2).

Embora Flávia sinalize um descontentamento em relação ao número expressivo de alunos que têm como preferência musical o *funk*, a professora afirma que eles têm certa abertura em relação a outros ritmos dentro das atividades musicais propostas.

Essa geração... para trabalhar ritmo, musicalização, percepção, são bem tranquilos. Desde que você não ataque a música que eles gostam. Eu percebi, nessa escola mesmo, que do 6º ao 9º ano, são 10 turmas, três 6º ano, três 7º, dois 8º e dois 9º. Todas as turmas, o ritmo predominante é o *funk*. Então não tinha como eu falar assim, que não podia fazer *funk*. Tudo que você vai trabalhar com música, eles já pensam no *funk*. Vamos criar um ritmo? É um ritmo de *funk*. Vamos criar uma paródia? A paródia é um *funk*. Vamos fazer uma brincadeira musical? Tem que fazer um *funk*. Então é o que predomina, é o que eles conhecem. Mas eu percebo que quando eu falo que a gente tem que ouvir a música e ver a música como uma arte do som, eles respeitam, eles estão ouvindo música concreta, música eletrônica, música indígena, música africana. É claro que não tem aquela paixão, mas pelo menos eles estão ouvindo (E. 1. FLÁVIA, 2019, p. 4).

Depois de muito diálogo e respeito ao repertório dos alunos, Flávia tem conseguido abordar conteúdos de variados estilos e gêneros musicais. Contudo, a professora enfatiza que, para o ensino de Música não perder o seu foco, ou seja, para que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender e vivenciar a

música, o professor precisa conscientizar o aluno sobre a importância de ampliar o repertório musical. Para Flávia,

O que as crianças ouvem, hoje, é muito difícil... Você colocar para eles qual é a diferença da música popular, da música erudita, da música sacra, música profana, do que é cultura popular para eles, o que eles gostam, do que eles não gostam, isso é muito complicado. Então o professor, realmente, ele tem que estar embasado, ele tem que fazer essa combinação para que ele não perca o seu objetivo de trazer o conhecimento primordial sobre o que é música, sobre os princípios da música, sobre o que a música pode causar no cérebro, tudo isso. Mas ele tem que ter esse jogo de cintura, se não tiver ele não trabalha (E. 2, FLÁVIA, 2019, p. 4).

Como professora de Música, a meta de Flávia é proporcionar ao aluno os conhecimentos sobre música, além de seus princípios e benefícios. Para que isso ocorra, o professor deve estar muito atento para situar-se na linha tênue entre o que os alunos querem e o que o ensino de Música deve propiciar.

Assim, através do diálogo e de recursos audiovisuais, a professora Flávia tem mostrado aos alunos exemplos de manifestações artísticas, buscando ampliar não só a visão cultural dos alunos em relação à música, mas também outras linguagens artísticas. Essa estratégia de trabalho tem feito Flávia perceber a mudança de valor e de comportamento de alguns alunos em relação à maneira de compreender a arte e os gêneros musicais.

Para além disso, a aceitação e ampliação do repertório musical pelos alunos tem sido uma das dificuldades encontradas pela professora Lúcia. Ela acredita que o repertório musical dos seus alunos está reduzido, assim como dos alunos de Flávia, ao *funk*, de modo que o gosto pelo *funk* se tornou uma forte influência no pertencimento coletivo.

Então às vezes pode até gostar da música, mas como que está ali na coletividade é o funk, ali é muito forte, o funk, demais. [...] É demais, nossa. Todos os eventos têm funk, eles pedem para colocar, entendeu, então eles não têm uma variedade de repertório. Então eu acredito que essa questão da escuta tinha que fazer uma pesquisa, até observar eles mesmo, já estou fazendo isso. Que teve uma aula que eu preparei sobre gêneros e estilos, aí eu consegui descobrir mais um pouco de música que eles gostam, gênero musical que eles gostam, que eu posso estar também utilizando (E. 2, LÚCIA, 2019, p. 4).

Observa-se que a professora Lúcia sinaliza a necessidade de um mapeamento sobre a preferência musical dos alunos, a fim de descobrir quais músicas, além do *funk*, os alunos demonstram interesse, para, então, poder desenvolver as atividades musicais planejadas.

A preocupação das professoras Lúcia e Flávia, em relação ao repertório dos alunos para o desenvolvimento de práticas musicais, corrobora as ideias de Elliot (2005) sobre o fato de que o ensino de Música deve contemplar tanto a cultura musical dos alunos quanto a música de outras culturas, buscando facilitar o processo de compreensão e de envolvimento com essas práticas. Para tanto, no processo de aprendizagem musical, o professor deve refletir sobre a interação e percepção do fazer musical no contexto sociocultural do aluno. Para o autor:

O contexto em que se desenvolve a musicalidade deve refletir o fazer musical da cultura do aluno, bem como, contemplar o fazer musical de outras culturas. O currículo fundamentado na educação musical *praxial* deve ser organizado de forma a criar situações musicais em que os alunos possam se envolver com ações, transações e interações musicais muito perto da música real das culturas (ELLIOT, 2015, p. 13 *apud* AZEVEDO, 2003, p. 51).

A reflexão da prática pedagógico-musical deve ser uma preocupação corrente no dia a dia do professor de Música, a qual, conforme Azevedo (2007, p. 52), mobiliza saberes e transformações concretas na sua ação pedagógica. São saberes sobre o contexto sociocultural e musical dos alunos, sobre a reflexão crítica do contexto musical e sobre o desenvolvimento da musicalidade e capacidade de escuta musical do aluno (AZEVEDO, 2007, p. 52).

Assim sendo, a interação dos alunos com o conteúdo musical, segundo Lúcia e Flávia, deve ser avaliada constantemente pelo professor de Música. Nesse sentido, o professor deve partir das preferências musicais dos alunos para ampliação do repertório. Contudo, para não perder o objetivo principal do ensino de Música na escola, deve-se desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e vivenciar a música.

#### 5.2.3.6 Avaliação

O termo “avaliar” está relacionado a calcular, determinar ou reconhecer o valor de algo ou alguém (MICHAELIS, 2020). Conforme Rafael Miranda (2015), em pesquisa sobre avaliação em música e experiência docente, existe uma multiplicidade de modelos avaliativos no espaço escolar. Esses modelos podem ser apropriados pelo professor por meio da própria tradição curricular da escola, ou pesquisados em teorias contemporâneas sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão a respeito dos usos e funções da avaliação deixa claro o quão complexa é esta ação e como diversos modelos podem coexistir no ambiente escolar. Desde a “pedagogia do exame” e a busca pela mensuração do conhecimento até a avaliação formativa e qualitativa, focada na aprendizagem, todos os modelos são encontrados na realidade brasileira, alguns de forma tradicional, praticada quase que por inércia e outros emergentes e muito mais presentes nas teorias, com sérias dificuldades para implantação na realidade das salas de aula (MIRANDA, 2015, p. 15).

Miranda (2015), com base em Chueiri (2008), cita os modelos de avaliação presentes na realidade escolar brasileira, tais como a pedagogia do exame, a avaliação como mensuração do conhecimento, a avaliação formativa e a avaliação qualitativa.

“Pedagogia do exame” é o termo criado por Luckesi (2008 *apud* MIRANDA, 2015, p. 11) para denominar a avaliação escolar como sinônimo de exame. Tal avaliação induz os alunos à memorização de conteúdos para passar em provas geralmente de caráter seletivo, gerando competitividade na educação escolar (MIRANDA, 2015, p. 12). De forma mais detalhada, a avaliação como mensuração tem o propósito de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Essa avaliação ainda é muito presente no contexto escolar, seja pela cobrança dos administradores seja pela cobrança dos próprios pais.

Já a terceira avaliação citada por Miranda, nomeadamente a avaliação formativa, classifica e/ou regula o desempenho do aluno, além de possuir caráter somativo e contínuo. Tem como foco o resultado da aprendizagem. A avaliação qualitativa, por sua vez, está centrada no processo de aprendizagem dos alunos e não no resultado. Nesse contexto, a convivência, o acompanhamento e a observação são ações primordiais no processo avaliativo (MIRANDA, 2015, p. 15).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a avaliação do rendimento escolar é orientada como contínua, permanente e cumulativa, de acordo com o que prevê a alínea a do inciso V, do art. 24.

[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

A avaliação escolar na LDB apresenta características da avaliação formativa ao avaliar o desempenho do aluno de forma contínua, predominando o processo cumulativo.

Na Proposta Curricular do estado de Mato Grosso, a avaliação faz parte da prática pedagógica do professor e colabora para a regulação das aprendizagens, por meio da mensuração entre meta e resultado. É um procedimento que identifica possíveis falhas no processo de ensino-aprendizagem.

[...] o pensar e o fazer avaliativo devem ser uma das práticas pedagógicas que permitam verificar, qualitativa e quantitativamente, até que ponto se dá o grau de efetivação dos objetivos de aprendizagem, através da comparação das metas com os resultados, permitindo diagnosticar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem [...] a avaliação possibilita, tanto ao professor, quanto ao estudante, respectivamente, conhecer o processo de ensino-aprendizagem, quanto aos efeitos reais de suas ações docentes e a oportunidade de tomar consciência de suas dificuldades de aprendizagem e a interagir junto aos pares a fim de corrigir seus erros, formando novos construtos mentais (MATO GROSSO, 2018, p. 93).

Nesse aspecto, em particular, a avaliação busca verificar tanto o aprendizado do estudante quanto os processos de ensino utilizados pelo professor. Possui características da avaliação formativa e qualitativa, por meio do acompanhamento e observação constante do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, essencial para a efetivação do planejamento docente.

Na Proposta Curricular de Mato Grosso, a avaliação da aprendizagem em Arte refere-se a uma trajetória dinâmica da ação pedagógica e indica o princípio da Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, que avalia tanto a aprendizagem musical quanto as outras linguagens.

Tomando como princípio a teoria espiral de Swanwick, é possível transpor o seu pressuposto sobre o processo de construção do conhecimento em música para as demais modalidades, uma vez que as dimensões nesse processo serão equivalentes em cada uma delas. É importante ressaltar também que todas as atividades artísticas se concretizam na prática. Os elementos constituintes da arte pressupõem níveis qualitativamente diferentes e são sequenciados de maneira hierárquica e cumulativa (MATO GROSSO, 2018, p. 91).

A avaliação com base na Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, pela Proposta Curricular de Mato Grosso, corrobora a afirmação de Hentschke e Del-Ben (2003), que tratam a Espiral de Desenvolvimento Musical como orientadora do planejamento e da avaliação do ensino de Música em sala de aula.

Conforme a Espiral de Desenvolvimento Musical, as dimensões da aprendizagem musical podem ser organizadas e acumuladas em quatro níveis de experiência musical: *Materiais sonoros* (Sensorial e Manipulativo), *Expressão* (Pessoal e Vernacular), *Forma* (Especulativo e Idiomático) e *Valor* (Simbólico e Sistemático), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como forma de discurso simbólico. Cada dimensão avalia a profundidade do conhecimento do aluno e sua capacidade de socializar esse conhecimento (SWANWICK, 2003, p. 25 *apud* MATO GROSSO, 2018, p. 91).

A Proposta Curricular salienta que as metas estabelecidas no plano de ensino do professor de Arte devem ser o parâmetro norteador do processo de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas. O resultado, entenda-se “construção de um objeto artístico”, deve ser avaliado conforme as expectativas planejadas. De acordo com o documento curricular:

Assim se intenta uma avaliação baseada na construção de um objeto artístico, calcada na concretização de uma proposta, seja ela apresentada pelo professor, ou deliberada pelo grupo de estudantes, desde que atendam às expectativas veiculadas no plano de ensino do professor. Neste ponto, observa-se o resultado obtido em relação ao que havia sido previamente proposto (MATO GROSSO, 2018, p. 92).

Para alcançar as metas do planejamento, segundo a proposta curricular, Lúcia acredita que a avaliação da aprendizagem musical deve ser acompanhada de constante e cuidadosa observação dos alunos durante o processo de construção do saber.

Na observação mesmo, na observação. Quando, assim, sempre eu busco recapitular. Eu às vezes estou falando de alguma coisa, às vezes está fazendo alguma atividade que dá para *linkar* com outra que eu já dei, aí eu volto lá atrás. “Lembra daquela outra parte que a gente estudou, aquele conteúdo?” E a partir dessa recapitulação também eu vou vendo o que eles estão em dificuldade, que precisa ser mais trabalhado, que precisa voltar. É mais através da observação mesmo (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 8).

A professora Lúcia propõe a avaliação formativa com a observação contínua das dificuldades dos alunos durante as atividades. O foco reside na recapitulação de conteúdos anteriores, relacionando-os com novos conteúdos.

Que a gente tem que estar o tempo todo, eu acho que tem que estar o tempo todo ali observando seus alunos. Que fala, é avaliação continuada, é o tempo todo ali, você observando qualquer atividade que você passa. Já dá para a gente ter uma base, se o aluno tem dificuldade, senão, no que ele tem dificuldade (E. 2. LCIA, 2019, p. 6).

Em seu planejamento, Lúcia descreve uma avaliação formativa de caráter somativo e contínuo, individual e coletiva. Então, conforme disposto no planejamento:

O aluno será avaliado continuamente na sala de aula, seja individualmente, seja por meio de atividades em grupo. Além das verificações bimestrais por meio de provas escritas, serão utilizadas como método avaliativo: atividades em sala de aula, produções artísticas e apresentação de trabalhos. A disciplina, a pontualidade e o capricho também serão importantes no conceito final atribuído ao aluno (PL. LÚCIA, 2019, p. 02)

As “provas escritas” referidas por Lúcia são uma exigência da coordenação pedagógica da escola onde ela trabalha. A realização de testes de todos os componentes curriculares, no final de cada bimestre, faz parte da cultura da escola. Assim, embora Lúcia dê maior ênfase ao processo e às práticas artísticas, ela segue a orientação pedagógica quanto aos conteúdos teóricos que devem ser avaliados no final de cada bimestre, inclusive sobre os temas do projeto da feira cultural<sup>18</sup>. Assim, Lúcia afirma que:

Sempre gosto de ir na prática, e depois já vivenciado fica melhor para você explicar a teoria. E a teoria, assim, porque é cobrado. Prova lá, é cobrado. [...] Chega no final do bimestre tem que elaborar uma provinha, tem que dar a matriz lá para a coordenação, nós somos cobrados. Então tem que passar e planejar a prova em cima de algum conteúdo. E eles têm que ter esse conteúdo no caderno. A gente é cobrado e a gente tem que passar a teoria. Mas, assim, tomar cuidado para não ficar só na teoria (E. 2. LÚCIA, 2019, p. 8).

Devido a essa exigência conteudista, Lúcia demonstra preocupação sobre o risco de ficar apenas no âmbito teórico do conhecimento artístico. Do ponto de vista da avaliação, Flávia, por sua vez, considera importante verificar a mudança de comportamento dos alunos em relação aos preconceitos musicais. Como exemplo, a professora cita os ritmos africanos que, no começo das atividades, encontrou resistência. Contudo, ao contextualizar a cultura africana, os alunos passam a ter outro olhar. De acordo com Flávia:

[...] eu considero muito positivo quando eu vejo a fala deles [alunos], a expressão deles ou então: “Olha, eu não pensava que era assim” (E. 2. FLÁVIA, 2019, p. 9).

No planejamento da professora Flávia são elencados três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Na avaliação diagnóstica e somativa,

---

<sup>18</sup> Culminância anual do Projeto Educativo da escola que visa a interação das diversas disciplinas escolares, com apresentações sobre o tema desenvolvido durante o ano letivo.

é possível observar que a mensuração está na dimensão teórica do conhecimento como conceitos e contextos artísticos de cada linguagem. Já na avaliação formativa, Flávia indica os três modos de se relacionar com as artes: fazer, apreciar e contextualizar (com foco no processo de criação das linguagens artísticas). Assim, a professora avalia tanto a dimensão teórica dos conteúdos quanto a dimensão prática. Conforme o planejamento,

- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: Compreenderá fase inicial: perceptiva, observação, questionamentos, levantamento situacional referente à Temática em estudo. Compreensão prévia da concepção de termos e períodos da arte em relação ao mercado de trabalho e a formação técnica.
- AVALIAÇÃO FORMATIVA: Incluirão os âmbitos de aprendizagem significativa e sua articulação: fazer, apreciar e contextualizar – processo desencadeador da construção de saberes.
- AVALIAÇÃO SOMATIVA: Mediante critérios estabelecidos previamente (quantidade/qualidade) e instrumentos que envolvam tanto os processos como os produtos de aprendizagem, considerando os modos de ensinar/trabalhar os conteúdos (FLÁVIA, 2019, p. 03).

A partir desses dados, pode-se concluir que a avaliação das professoras Lúcia e Flávia é diversificada, com foco tanto no processo quanto no resultado, com caráter contínuo. Esta possui conformidade com a Proposta Curricular de Mato Grosso, de modo que o acompanhamento e a observação constante do aluno fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e são apontados no planejamento das professoras.

Todavia, embora a Proposta Curricular oriente uma avaliação específica da aprendizagem musical e demais artes, com base na Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, as professoras demonstram ênfase na avaliação conteudista e comportamental, de forma a ausentar a dimensão sonora na avaliação musical. Essa prática possibilita a observação das seguintes questões: 1) o planejamento polivalente em Arte tem descaracterizado o ensino de Música Escolar, inclusive a avaliação musical?; 2) O pouco tempo disponível para o desenvolvimento das práticas musicais no currículo polivalente dificulta as avaliações musicais em sua dimensão sonora?; 3) A exigência escolar da “pedagogia do exame” tem levado as professoras de Música a enfatizar uma avaliação conteudista?

Essas questões são relevantes para refletir sobre a avaliação musical na escola, principalmente, nesse contexto polivalente de Arte.

#### **5.2.4 Imagem do professor**

A imagem do professor neste tópico é relacionada ao aspecto das habilidades e competências que definem o professor de Música na visão das professoras pesquisadas, com abordagem dos saberes necessários para trabalhar com música na escola.

Segundo Lúcia, em geral, os alunos são atraídos pela segurança e firmeza do professor, isto é, daquele que sabe e/ou que é exemplo. Por isso, o docente deve estar bem preparado e embasado. O professor de Música, além de curioso e pesquisador, precisa possuir noções de música e metodologia para o ensino dela, uma vez que a música precisa estar aliada a uma boa didática para se obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

O professor ainda precisa ser um bom observador dos alunos para, finalmente, proporcionar um ensino significativo.

O que é importante é ele ser muito curioso, pesquisar bastante... Eu acho que ele precisa ter algumas noções de músicas, porque se ele não tiver alguma noção de música é difícil trabalhar. Eu acho meio complicadinho trabalhar, dar uma aula com qualidade. [...] Ele tem que ter noção e tem que ter ali uma boa metodologia. Que os dois caminham juntos, acho. Porque ele tendo a noção também e não tendo uma boa didática também eu acho que não adianta, então acho que os dois, essas duas coisas têm que andar junto. Eu já vi também professor que é muito bom em música e às vezes não tem uma didática boa. Eu acho que também ele tem que ter a competência de cativar o aluno também. [...] Porque se você não o cativar, buscar ele, ele não vai fazer o que a gente propõe (E. LÚCIA, 2019, p. 6-7).

Para conquistar a turma, segundo a professora Lúcia, é necessário também que o professor seja flexível. Em outras palavras, é preciso valorizar a individualidade dos alunos e seu contexto cultural, pois eles só realizarão as propostas do professor se forem por ele conquistados. A relação professor-aluno é muito importante na hora da participação dos alunos nas aulas de Arte.

Na opinião de Flávia, a imagem do professor de Arte deve estar além da função docente, ou seja, atrelada à vida artística do professor na sociedade, dado que os alunos relacionam a importância da arte na escola pela referência do professor-artista.

Tal como Lúcia, Flávia considera que o professor de Música deva estar bem preparado e embasado. Além disso, deve também ser flexível em sua proposta pedagógica diária com os alunos, buscando sempre conquistá-los a cada aula. Contudo, deve-se saber lidar com as frustrações, visto que as situações podem ser diversas em uma sala de aula. Para Flávia,

[...] a competência maior é essa conquista para trazer, para que ele [o professor] possa passar essas habilidades também. Aproximação com o aluno. Porque você não trabalha se você não tiver (E. 2. FLÁVIA, 2019, p. 9).

Com efeito, tanto para Flávia quanto para Lúcia, a aproximação professor-aluno é fundamental para que o ensino de Música se efetive na sala de aula. A intenção é buscar a conscientização dos alunos sobre a importância do conhecimento e vivência musical.

A imagem do professor de Música, segundo os testemunhos das professoras Lúcia e Flávia, está relacionada com as habilidades anteriormente descritas, ou seja, saber Música, ter boa metodologia, possuir segurança e firmeza, ser flexível, conquistar os alunos e ser referência como artista. Essas habilidades remetem ao campo dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, além da afetividade na relação dos atores envolvidos.

Outrossim, vale sublinhar a importância da dimensão afetiva para o desenvolvimento teórico e prático musical dos alunos, numa soma de conhecimentos adquiridos durante as fases da formação docente.

### 5.3 O CURRÍCULO E A PRÁTICA POLIVALENTE EM ARTE

As pesquisas sobre a prática docente em Música no contexto da Educação Musical Escolar não devem ignorar a relação entre as políticas educacionais e o currículo da Educação Básica, que inclui o componente curricular Arte. Essa categoria político-educacional e o currículo para Educação Básica discutem como o planejamento curricular e as práticas pedagógico-musicais das professoras Lúcia e Flávia são influenciadas pela legislação, pelas orientações curriculares nacionais e estaduais, e pelas instituições educacionais. Por isso, as falas das professoras, as observações de suas aulas de Música e o seu planejamento anual foram analisados e interpretados.

Nesse contexto de leis e orientação curricular, a prática polivalente tem representado um desafio para as professoras Lúcia e Flávia, nomeadamente na efetivação do ensino de Música. Tal desafio envolve desde a imagem que coordenadores e gestores possuem do professor de Música, visto como “decorador” escolar, até as exigências pedagógicas polivalente, ou seja, planejar e lecionar as quatro linguagens artísticas.

A luta política da Educação Musical pela legitimação da Música na Educação Básica ocorre desde a década de 1970, pois, após a homologação da Lei nº 5.692/71, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística, segundo Loureiro (2007), privilegiaram, principalmente, as Artes Visuais. A Música, aos poucos, foi sendo descaracterizada e a tradição do Desenho e das Artes Plásticas na escola emplacou em diversas instituições escolares, enfatizando a função do professor de Arte como “decorador escolar”. O entendimento da Educação Artística como uma atividade curricular e não como um componente curricular corroborou para essa situação.

Tal imagem da docência em Arte e prática polivalente ainda subsistem, em especial pela abertura interpretativa que a legislação educacional e as orientações curricular apresentam. Conforme Pimentel e Magalhães (2018, p. 228), os cursos superiores para docência em Arte são orientados por resoluções específicas para cada arte: 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. Tais resoluções não são consideradas nos editais de concurso docente e, por esse motivo, não contemplam a atuação docente na modalidade artística específica de sua formação, pautando-se, dessa forma, na polivalência.

A contratação do professor específico de Arte/Música depende da política educacional nos Estados, Municípios e Distrito Federal, o que acaba por favorecer, em alguns casos a polivalência. Por isso muitos gestores escolares, como no caso das coordenadoras pedagógicas de Lúcia e Flávia, reconhecem e adotam a prática polivalente em suas escolas. Portanto, a prática pedagógico-musical das professoras desta pesquisa são influenciadas pelas relações político-educacionais que orientam a Proposta Curricular de Mato.

### **5.3.1 Currículo na prática: “As políticas públicas, o currículo, você quer atender, mas, ao mesmo tempo, parece que não é muito possível.”**

Ao observar as pesquisas sobre a prática docente em Música no Brasil, percebe-se que a temática está estritamente ligada às políticas de formação inicial de professores de Música e à prática de ensino no componente curricular Arte. Desse modo, as discussões em torno do tema focalizam as legislações, os

currículos e o reflexo destes na formação e na prática escolar do professor de Música.

Visto que a Educação Musical escolar está sujeita às alterações curriculares, para entender o contexto político-educacional das professoras Lúcia e Flávia é necessário fazer uma reflexão sobre as mudanças curriculares e seus impactos na formação e prática docente das professoras participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, para contextualizar a situação do ensino de Música em Várzea Grande (Mato Grosso), neste tópico são tecidas algumas considerações sobre as orientações curriculares para o ensino de Arte no estado, baseadas nos seguintes documentos legais vigentes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e Proposta Curricular de Mato Grosso.

A legislação educacional brasileira estabelece os princípios e os objetivos que a nação deseja alcançar com a Educação Básica. As leis norteiam as várias dimensões da Educação, incluindo o direito à educação, à formação do professor, à avaliação da qualidade do ensino e ao financiamento destinado à educação pelos setores municipal, estadual e federal.

A legislação nacional que estabelece o ensino de Arte/Música nas escolas é a LDB nº 9.394 de 1996 - e suas alterações homologadas pela Lei nº 13.278/2016, que especifica as quatro linguagens artísticas como conteúdo curricular. Desde 1996, já se articulava a criação de um currículo nacional para orientar a prática docente nos diversos componentes curriculares, inclusive no ensino de Arte. Assim, essa é uma exigência legal prevista pela LDB em seu artigo 26º:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Entre os anos de 1997 e 2000 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. Esse material foi elaborado para orientar o trabalho docente nas atividades realizadas em sala de aula. Cada escola adaptava os conteúdos dos PCNs ao Projeto Político Pedagógico, documento que define as ações educativas necessárias à escola. Em 2017, porém, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a

Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, na atualidade, esse documento orienta a prática docente dos professores de Arte/Música no Brasil. Contudo, no âmbito da viabilização do ensino de Música nas escolas foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016, que trata sobre a inserção da Música na escola e normatiza as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Esses dois documentos orientam o Ensino de Arte e de Música nas escolas.

Em Várzea Grande, o currículo escolar é orientado, em âmbito estadual, pela Proposta Curricular de Mato Grosso, que, por sua vez, se baseava, até 2017, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Porém, a partir de 2018, a Proposta Curricular de Mato Grosso passou a contemplar as orientações da BNCC.

Na proposta Curricular do estado, o ato de aprender Arte está relacionado à ação de criar arte e à construção de conceitos artísticos. Seja na Música, na Dança, ou nas Artes Visuais, a vivência artística produz novos saberes.

A compreensão da aprendizagem artística perpassa de forma indispensável pelo modo como se aprende a criar as formas artísticas, as formas visuais, musicais, e de movimento em arte, assim como conhecer os aspectos que contribuem para a compreensão da arte. Ao se conceber a arte enquanto campo de conhecimento próprio, se considerará a aprendizagem artística como um saber pautado na experiência, na vivência, na construção de conceitos que, por meio dela, se articulam e dão suporte a uma diversidade de outros conhecimentos (MATO GROSSO, 2018, p. 67).

O “como se aprende a criar” dá ênfase ao processo e não ao resultado artístico. Por isso, o saber artístico é pautado pela experiência direta com a arte, bem como pela compreensão dos seus conceitos.

Dentre as alternativas para a melhoria do ensino, a Proposta Curricular de Mato Grosso considera a necessidade de se ampliar os espaços, adequando-os para todas as modalidades de Arte: Artes Visuais - bancadas, pia, armários, suportes; Dança - barra, espelhos; Música - instrumentos musicais, equipamentos de sons e teatro, como também a ampliação do tempo/aula por semana.

Embora o documento descreva aspectos que visam à melhoria da qualidade do ensino das linguagens da arte nas dimensões espaço e tempo, ele não indica a especificidade do professor como meta para melhoria do componente curricular Arte. Nessa perspectiva, parece que a polivalência é vista com naturalidade, sem a devida preocupação com a formação do professor de Arte.

Contudo, a situação de polivalência no ensino de Arte/Música no estado de Mato Grosso tem gerado um conflito profissional na prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia. A formação docente das professoras é específica e elas desenvolveram saberes, competências e habilidades na área de Música e da Educação Musical.

Ao refletir sobre esse dilema pedagógico, Lúcia revela viver uma ansiedade diante da dificuldade de atender às exigências curriculares. Ao planejar suas aulas abordando as quatro linguagens da Arte, conforme a Proposta Curricular, Lúcia percebe na prática sua inviabilidade, seja pela falta de conhecimento das outras linguagens ou pelo pouco tempo disponível.

Porque você quer, ao mesmo tempo, atender ao que vem, que chega lá da SEDUC, que vem do governo. As políticas públicas, o currículo, você quer atender, mas, ao mesmo tempo, parece que não é muito possível (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 4).

Essa ambiguidade tem gerado certa confusão e insegurança em Lúcia na forma de conduzir seu planejamento de aula. A professora não se sente confortável em lecionar as demais linguagens artísticas como é cobrado pela gestão escolar.

Para a professora Flávia, a polivalência é a maior dificuldade hoje do professor de Música, como também de outras linguagens, pois, além de o professor ter que trabalhar a sua linguagem de formação, é exigido que ele leccione as outras três linguagens. No entanto, a observância em seguir a prática polivalente em Arte já existia antes da BNCC, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mesmo havendo uma flexibilidade maior por parte dos administradores escolares quanto à exigência da polivalência.

Antes da BNCC a gente tinha os parâmetros curriculares que também dava suporte ao professor de educação artística antes. Trabalhava também com essa ideia polivalente de artes com as artes visuais, focava as artes visuais, depois música, teatro e dança. Então antes da BNCC eu trabalhei cada bimestre um segmento. Primeiro bimestre teatro, segundo bimestre artes visuais, terceiro bimestre dança e o outro, música (E.1. FLÁVIA, 2019, p. 2).

Entretanto, Flávia afirma que, no contexto da BNCC, a orientação sobre a abordagem das quatro linguagens artísticas no planejamento chega até ela em forma de imposição, seja pela Secretaria de Educação, ou pelos administradores escolares. A professora alega que cumpre a orientação curricular, ainda que ela limite a sua “liberdade” para ensinar:

[...] porque a própria BNCC [Base Nacional Comum Curricular] impõe lá que você trabalhe as quatro modalidades, as artes visuais, o teatro, a dança e a música (E. 1. FLÁVIA, 2019, p. 02).

No contexto da imposição citada por Flávia sobre as quatro linguagens artísticas pela BNCC, Romanelli (2016) aponta, na segunda versão preliminar da BNCC, que, embora o documento trate as linguagens artísticas em suas especificidades, essa mesma especificidade não alcança o docente, pois ele, geralmente, é especialista em apenas uma das linguagens da Arte.

[...] Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Tal divergência sustentada pela BNCC leva ao questionamento da eficácia do ensino de cada linguagem artística diante da perspectiva genérica da prática docente do único professor de Arte. Essa questão fica mais evidente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quando a “disciplina de Arte está consolidada como componente curricular obrigatório” (ROMANELLI, 2016, p. 486).

Convém, portanto, enfatizar que esta pesquisa não aborda a questão polivalente do professor unidocente na Educação Infantil e Anos Iniciais, mas a polivalência no ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, o qual é regido por professores especialistas.

O discurso da especificidade no ensino de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental é modificado na versão final. Pereira (2017), ao trazer a discussão sobre a formação de professores de Arte e a atual BNCC, expõe a alteração realizada no texto após a segunda versão. Em suas palavras,

[...] embora a segunda versão da BNCC (2016) tenha estruturado um posicionamento explicitamente contrário a polivalência após debates, a parte do texto sobre a necessidade de docentes de diversas linguagens foi removida da versão final da BNCC (2017), contrariando os pareceres para esta versão (PEREIRA, 2017, p. 1).

Diante da remoção dos argumentos pró-especificidade do professor de Arte nos documentos curriculares e da inserção na unidade temática Artes Integradas, Pereira (2017) faz um alerta para o risco de a área cair novamente no paradigma da polivalência, sob a falsa interpretação de uma interdisciplinaridade maquiada de

Artes Integradas, tendo em vista que, nesse caso, um único professor deve dar conta das quatro linguagens artísticas (PEREIRA, 2017, p. 1).

Também, no parecer de Lemos (2016), para a terceira versão da BNCC, o autor, ao considerar a especificidade de cada modalidade artística prevista na LDB - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, bem como a especificidade dos cursos de Licenciatura, endossa críticas às práticas polivalentes em Arte, pois vai na contramão da “evolução histórica” das linguagens da Arte. Ele recomenda que o documento deve induzir em sua normativa a coerência entre formação e atuação docente.

Parece-nos que, como documento normativo, a BNCC deva conduzir à abolição de práticas polivalentes que não mais coadunam com a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil, que deixaram de ser polivalentes desde a década de 1990. Há que se ter em vista que as normativas da BNCC, que impactarão, inclusive, os processos de contratação e concursos públicos na área, não podem estar em descompasso com a evolução histórica dos processos formativos de docentes. Assim, recomendamos que o documento induza a que haja finalmente coerência e organicidade entre a especificidade da formação dos docentes nas distintas modalidades artísticas, a elaboração dos editais de concursos públicos e a consequente admissão de docentes especializados nos sistemas de ensino (LEMOS, 2016, p. 4).

Embora Lemos (2016) recomende a especificidade das modalidades artísticas na BNCC como forma de proporcionar a uniformidade entre as instituições de formação e os sistemas de ensino, a versão final trilhou um caminho contrário ao seu parecer da terceira versão. Apesar de reconhecer a especificidade das linguagens artísticas, o autor defende a integração entre elas.

Como consequência, a BNCC indica a inserção das Artes Integradas na versão final, a qual contém um discurso interdisciplinar, inserida num intercâmbio entre as linguagens artísticas. Tal discurso sobre a integração das modalidades artísticas corrobora a sugestão de Baumer (2012), que ressalta que a prática docente em Arte traça interconexões a partir de sua linguagem específica com as demais, mas sem cair na generalização da polivalência.

Os conflitos com a exigência de um currículo polivalente é, na opinião da professora Flávia, um impedimento para o trabalho musical. Ela destaca a influência das políticas públicas na sua prática pedagógico-musical, o que, para ela, é algo que não tomou parte, mas que lhe foi imposto.

Esse contexto, em que as ações externas influenciam diretamente a prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia, demonstra a relevância de se

construir professores crítico-reflexivos e pesquisadores de sua prática na formação docente. Segundo Azevedo (2007), o agir do professor crítico-reflexivo exige uma atitude investigativa de sua prática, de modo a resolver os possíveis conflitos na e sobre a ação docente.

No sentido do pensamento crítico-reflexivo o professor é um pesquisador de sua prática que atua na e sobre a ação. Nesse sentido, ele identifica problemas, busca conhecimentos teóricos e práticos que o auxiliem a compreendê-los; analisa criticamente as interferências internas e externas à situação, para depois julgar e decidir, segundo os fins de sua função educativa (AZEVEDO, 2007, p. 45).

O olhar analítico do professor, nesse perfil, não se limita aos problemas internos da sala de aula, mas perpassa a dimensão externa, que, no caso das professoras de Música, é a imposição curricular para a prática polivalente. Logo, cabe a elas a decisão de acatar ou não, com coerência, tais imposições, considerando a finalidade educacional de sua atuação docente.

É possível perceber que, mesmo não concordando com as orientações curriculares para o ensino de Arte/Música, a prática docente e o planejamento de aulas das professoras Lúcia e Flávia refletem a organização curricular do estado para o componente curricular Arte.

#### 5.3.1.1 As dificuldades do contexto polivalente para as professoras de Música

Flávia, nesse contexto da imposição curricular, reforça a ideia de que o seu trabalho com a música fica comprometido pelas exigências curriculares e legais, além da cobrança dos administradores escolares. Com suas palavras, Flávia afirma:

Então, no estado a gente não consegue trabalhar só a música, por conta das políticas públicas, do currículo, da própria gestão escolar que às vezes não tem conhecimento de acompanhamento, saber o que que é realmente. Então é imposto a você se fazer um... Seguir um [perfil de professor] que já tinha (E. 1. FLAVIA, 2019, p. 2).

Ao expressar sua frustração, Flávia demonstra uma preocupação com a desvalorização da música na escola e, conseqüentemente, do professor de Música. Esse sentimento é provocado pela falta de conhecimento do componente curricular pela gestão escolar, o que reforça ainda mais a falta de identidade da área na escola. Sobre esse aspecto, Nogueira (2016) afirma que a polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade do componente curricular Arte. Ao invés da indicação de Arte ser no

singular, no sentido da Música, ou Teatro, Visuais ou Dança, especificamente, a comunidade escolar refere-se muitas vezes à disciplina como Artes, de forma genérica, deslegitimando o conhecimento específico da Arte.

É possível compreender os motivos que levaram a disciplina Arte, como é hoje, possuir em sua identidade diversas interpretações por toda a comunidade escolar que vai desde alunos, coordenadores, diretores, professores e administrativo. São costumeiras as experiências em que todos se reportam à disciplina Arte como “Artes” inclusive pelos próprios professores da cadeira (NOGUEIRA, 2016, p. 12).

Uma das dificuldades para Flávia no ensino de Arte/Música é a desvalorização do componente curricular e o desconhecimento sobre o papel do professor de Arte pela gestão escolar e pelos alunos. O professor de Arte acaba sendo idealizado somente como decorador e artista plástico:

[...] bastante dificuldade a gente encontra porque em um primeiro momento eles [gestão escolar] acham que o professor de artes é professor que vai decorar a escola, que vai fazer as peças escolares, e não é nada disso. E até os alunos mesmos pensam que eles só vão desenhar, só vão pintar (E. 1. FLAVIA, 2019, p. 2).

O desconhecimento da importância da disciplina de Arte no ambiente escolar se torna um desafio para os professores especialistas na concepção da Arte/Música como área de conhecimento. O estereótipo do professor de Arte como decorador e organizador de festas comemorativas perpetua na educação brasileira.

A Arte, conforme Proposta Curricular, tem um valor próprio e intrínseco à sua natureza. Ela não está a serviço de outras disciplinas, de modo que a música, assim como as demais linguagens artísticas, possui como finalidade ela própria. A importância do ensino de Música está na capacidade de compreender e vivenciá-la como atividade inerente ao ser humano. Nesse contexto, o valor da Arte/Música deve ser compreendido no espaço escolar e na vida do estudante. Portanto, conforme a Proposta Curricular:

A arte não deve ser entendida apenas como uma oportunidade para aliviar as tensões causadas pelas outras disciplinas, aquelas consideradas de maior relevância. Acima de tudo, a arte não pode estar vinculada apenas como prática de ilustração de fatos e eventos (MATO GROSSO, 2018, p. 77).

O componente curricular Arte ainda é visto por muitos no ambiente escolar como uma atividade sem propósitos educacionais, uma vez que se ocupa da subjetividade e da experiência sensível. Essa realidade é perceptível na fala da professora Flávia:

E a outra escola, onde tinha professores de artes que só passava datas comemorativas, e enfeitava a escola, as festas escolares. Então era essa a visão que eles [gestão escolar] tinham do professor de arte. Então quando eu estava trabalhando música, não estava dando aula, entendeu? Pra eles, eu sou aquela pessoa que decorava a escola, que enfeitava (E. 1, FLÁVIA, 2019, p. 3).

Conforme a fala da professora Flávia, o ensino de música na hierarquia das artes posiciona-se abaixo do decorador escolar. Essa é a imagem do professor de Arte cultivada na escola por outros professores, os quais, muitas vezes sem formação específica na área, lecionam o componente curricular Arte.

Amaral (2010, p. 20), ao buscar compreender o processo identitário do professor de Arte, pesquisou as narrativas das professoras de Arte que adaptaram sua prática docente à obrigatoriedade do ensino de Música a partir de 2008. O autor pôde constatar que a cultura escolar constrói identidades ao produzir sentidos sobre o professor. Dessa forma, a imagem das professoras Lúcia e Flávia revelam “vínculos, lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, o que algumas vezes é chamado de pertencimento”.

Assim, o contraste entre a formação inicial das professoras Lúcia e Flávia e a atuação em áreas que não pertencem à sua formação podem gerar desconforto, numa espécie, segundo Amaral, de identidade profissional constrangida.

Essa desvalorização do componente curricular Arte, conforme Peres (2017, p. 33), é, mais uma vez, propiciada pela organização curricular, pois a diluição da área Arte na BNCC, 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.

Uma das preocupações da professora Lúcia é a superficialidade das aulas e o receio de transmitir insegurança e falta de conhecimento ao lecionar uma aula com conteúdos que não sejam de sua formação.

A criança não vai vivenciar na prática, e a crianças precisam vivenciar na prática (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 5).

[...] você tem que buscar, porque senão você ou vai dar uma aula de má qualidade ou corre o risco também de passar vergonha, porque tem aluno crítico, que eles perguntam mesmo, querem saber às vezes um pouco a mais. E aí a gente não tem muita..., fica inseguro. Então, eu acho que é meio inviável essa parte da polivalência (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 6).

Observa-se em sua fala, mais uma vez, que a professora Lúcia se preocupa com a vivência prática das artes. Essa vivência artística dificilmente acontece se o professor não possuir conhecimento necessário para tal.

A preocupação com suas aulas, que podem se tornar superficiais e teóricas demais, e a possibilidade de ser constrangida pelos alunos por falta de segurança nos conteúdos fazem com que Lúcia reconheça a falta de tempo durante o ano letivo para trabalhar as quatro linguagens. A professora aponta que, além de dispor de apenas uma hora semanal com cada turma, ainda se depara com os impasses cotidianos que limitam ainda mais o tempo destinado ao ensino das quatro linguagens artísticas. Portanto,

[...] é muito pouco tempo em sala de aula, para você trabalhar as quatro linguagens. Um bimestre para você trabalhar [cada linguagem artística]. Tem bimestre que são 12 aulas, mas tem bimestre que são 10 aulas, e aí vem essa questão também do cotidiano lá da escola, tem vez que não tem água, não tem aula. E é muito pouco pra você trabalhar 1 ano com 1 aula de artes por semana para você trabalhar quatro linguagens. Fiz essa experiência esse ano e eu vi que é muito pouco (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 5).

A falta de tempo para Lúcia abordar cada linguagem específica da Arte acaba por superficializar o componente curricular. Nesse aspecto, Figueiredo (2013, p. 39) afirma que as administrações educacionais ainda solicitam professores polivalentes em seus quadros docentes para lecionar todas as áreas artísticas, provocando a superficialidade das artes, indo na contramão da reforma dos currículos das licenciaturas específicas para Música, Teatro, Visuais e Dança.

Essa dificuldade em administrar o tempo interfere também no planejamento de Lúcia, pois, devido ao curto tempo disponibilizado para o componente curricular, não consegue estabelecer uma rotina nas aulas.

Conclui-se que a ambiguidade entre a formação das professoras e as orientações curriculares para o ensino de Música têm gerado algumas dificuldades na efetivação das práticas pedagógico-musicais de Lúcia e Flávia.

Dentre as dificuldades encontradas pelas professoras para o efetivo ensino de Música na escola, considerando o contexto polivalente de Arte, está o pouco tempo disponível para o ensino musical e a falta de formação específica nas demais linguagens artísticas. A polivalência tem fortalecido a descaracterização do ensino de Música e das demais linguagens da Arte. Essa falta de identidade sobre a área na escola é promovida também pela falta de conhecimento do componente

curricular, tendo em vista que a gestão escolar não reconhece a importância da disciplina de Arte na sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das conquistas da Música no espaço escolar, as pesquisas demonstram que a prática polivalente permanece no ensino de Arte e a especificidade parece ser uma meta profissional, dependente de um engajamento político-educacional dos próprios educadores musicais. As secretarias de educação, lamentavelmente, ainda lançam editais de concurso para professor de Arte sem definir as especificidades das quatro linguagens artísticas, contribuindo para a continuidade da ambiguidade de atuação profissional no ensino da Música, bem como nas demais linguagens artísticas.

Contudo, recentemente, no estado de Mato Grosso foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do estado cadernos pedagógicos para orientar a prática docente do professor de Arte em sua formação específica. O caderno indica conteúdos para os quatro bimestres letivos, contemplando apenas Música, ou Teatro, ou Dança ou Visuais. Com base nessa proposta, o estudante deve conhecer e praticar o fazer artístico de maneira integral, indiferente da linguagem artística.

Contudo, no período de realização desta pesquisa, a prática docente do professor licenciado em Música, em Várzea Grande, estava sob a interpretação curricular de que o professor de Arte deveria lecionar conteúdo das quatro linguagens artísticas. Então, a prática polivalente em Arte era cobrada pela coordenação pedagógica e praticada pelos professores licenciados em Música.

Esta situação ambígua motivou esta pesquisa que objetivou investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande. E, mais especificamente: 1) analisar de que maneira a formação influencia essa prática; 2) analisar as atividades musicais que são planejadas e executadas em sala de aula; 3) identificar quais dificuldades são encontradas na prática docente.

Os objetivos demandaram uma abordagem qualitativa de pesquisa. O trabalho de campo envolveu entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e análise de documentos - planejamento de ensino e Proposta Curricular de Mato Grosso. Participaram da pesquisa duas professoras licenciadas em Música, atuantes no Ensino Fundamental, anos finais, em escolas estaduais de Várzea Grande - MT. Os dados gerados e coletados foram analisados de acordo com as

seguintes categorias: formação musical e docente, atuação docente; currículo e prática polivalente em Arte.

O diálogo dos dados com a literatura adotou um referencial teórico baseado em pesquisadores da área da Sociologia da Educação, como Garcia (1999), Gauthier e colaboradores (1998), Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2018), além de autores da área da Educação Musical, como Penna (2001, 2008, 2013), Figueiredo (2010, 2017), Azevedo (2007), entre outros.

Com relação aos objetivos desta pesquisa, os resultados apontam para uma dicotomia entre formação e atuação, assim como a literatura na área de Educação Musical tem discutido. As professoras licenciadas em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente de Arte como práticas limitadas pelo pouco tempo disponível. Assim, apesar de conseguirem desenvolver uma prática pedagógico-musical, Lúcia e Flávia demonstram certa insatisfação pela falta de tempo escolar para aprofundar os conteúdos e as experiências musicais.

Quanto ao primeiro objetivo específico, ou seja, de que maneira a formação influencia essa prática, os resultados demonstram que a prática pedagógico-musical das professoras tem influência de saberes e valores construídos, principalmente, em sua formação musical, tanto na iniciação musical quanto na formação inicial.

Quanto às atividades musicais que as professoras planejam e desenvolvem em sala de aula, a pesquisa revelou uma ênfase em atividades musicais que envolvem, principalmente, a técnica de leitura musical, a literatura sobre a música e a apreciação musical. As atividades de composição e execução ocorrem com menos frequência e privilegiam atividades musicais de exploração sonora e de criação musical como uma paródia em ritmo de *funk*. No relato das professoras, há um predomínio de atividades voltadas para o conhecimento sobre música: história da música e elementos sonoro-musicais (materiais sonoros). As experiências musicais dos alunos estão vinculadas, predominantemente, à dimensão dos materiais, que é a manipulação dos materiais sonoros. artísticas de música e de artes visuais, apesar delas contemplarem no planejamento de aulas as quatro linguagens artísticas. Também foi possível observar a predileção das professoras Lúcia e Flávia pelo componente curricular Música, no qual desenvolvem um trabalho pedagógico-musical específico, com base em sua formação acadêmica.

Sobre as dificuldades encontradas, o pouco tempo disponível para o ensino de música e a indefinição de conteúdo no componente curricular Arte foram observados na prática docente das professoras Lúcia e Flávia e relatado por elas. Na tentativa de cumprir a exigência da prática polivalente, as professoras acabam fragmentando o planejamento com conhecimento teórico e prático das quatro linguagens artísticas. Desse modo, no excesso de conteúdos e práticas, as professoras acabam por manter a superficialidade no ensino de Arte.

Ademais, é possível inferir que a prática docente e o planejamento de aulas das professoras refletem a organização curricular do estado para o componente curricular Arte, mesmo quando elas não concordam com as orientações curriculares destinadas ao ensino de Arte/Música.

Ao refletir sobre a inserção da música na Proposta Curricular de Mato Grosso, percebe-se que, para o desenvolvimento de habilidades no ensino de Música, é imprescindível a formação musical, como também habilidades específicas em Artes Visuais, Teatro e Dança. Apesar dessa especificidade, o estado mantém um único professor para o componente curricular Arte, o que gera a precarização da profissão e a desqualificação da identidade docente das professoras, levando à persistência da polivalência na docência em Arte.

No planejamento das professoras, as linguagens da Arte apresentam-se estanques, fragmentadas e compartimentadas por bimestre, o que demonstra a ênfase na generalização do componente curricular, a necessidade de especificidade e a falta de integração entre as linguagens. Contudo, é preciso defender a especificidade para que o ensino de Música não caia em interpretações equivocadas, descaracterizando as habilidades essenciais para apropriação musical pelos alunos da escola regular em detrimento da ampliação das temáticas do componente curricular Arte.

Nessa perspectiva, os cadernos pedagógicos recentemente disponibilizados pela Seduc MT podem indicar uma tendência a mudanças, favorecendo a defesa da especificidade do professor de Música e das demais linguagens artísticas.

No percurso investigativo desta pesquisa, gostaria de destacar a importância da reflexão contínua na e da prática docente, tanto no âmbito pedagógico-musical quanto nas questões externas que influenciam diretamente a prática docente, incluindo as políticas educacionais e orientações curriculares.

É nítida a preocupação das professoras de Música em atender às demandas do currículo, mesmo que isso custe a identidade de sua profissão. Nesse sentido, ao observá-las, foi possível estabelecer uma relação com a minha prática pedagógico-musical no contexto polivalente. A similaridade é surpreendente quanto à preocupação em atender ao currículo e, ao mesmo tempo, não perder o foco principal do ensino de Música na escola: proporcionar aos alunos a vivência musical consciente e diversificada.

Entretanto, além das discussões e lutas da área para a legitimação da Música no currículo escolar, com destaque para os últimos vinte anos, percebo a necessidade de engajamento político e social dos professores licenciados em Música para que o ensino musical na Educação Básica se concretize nas diferentes realidades escolares brasileiras.

Diante da nova realidade apontada no caderno pedagógico de Arte do Mato Grosso, as possibilidades para a prática pedagógico-musical expandem de forma quantitativa e qualitativa, contribuindo para a efetivação da inserção da Música na escola. Essas possibilidades podem solucionar as dificuldades encontradas pelas professoras licenciadas em Música.

Portanto, a partir desta dissertação, abrem-se novos caminhos de pesquisa sobre a prática pedagógico-musical de professores licenciados em Música, ou, ainda, dos professores formados em Educação Artística, no contexto da nova interpretação curricular do estado de Mato Grosso. Esta pesquisa mapeia a realidade do ensino de Música na Educação Básica e contribui para pesquisas futuras na área.

## REFERÊNCIAS

ABONÍZIO, Gustavo. Precarização do trabalho Docente: Apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais**, Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-28, jan./jun. 2012.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

ALVARENGA, Valéria M. de. O projeto de lei 7032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: Será o fim da polivalência? **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, 2014.

AMARAL, Alysson Custódio. **Processo identitário do professor de arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6943>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10550>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de Arte-educação e o ensino de Arte no Brasil: História e Política**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia\\_Bacarin.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; PAREYSON, Luygi. Um diálogo em prol de ressignificações sobre ensino aprendizagem de artes visuais. **“Existência e Arte” - Revista Eletrônica do Grupo PET**, Universidade Federal de São João Del-Rei, ano V, n. V, jan./dez. 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMER, Édina Regina. A Música no ensino da arte: Relações entre linguagens ou interdisciplinaridade? **POIÉSIS**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Número especial: SIMFOP/EDUCS, p. 161-175, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v5e02012161-175>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo as práticas educativo-musicais de três musicais de três professoras. **Em Pauta**, v. 12, n. 18/19, p. 95-129, abr./nov. 2001. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8538>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BELLOCHIO, Cláudia R.; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da ufsm/rs e da UDESC/SC. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/mh.v7i2.3303>>. Acesso em: 21 maio 2020.

BENEVIDES FILHO, Sérgio Armando. **A Polivalência como Ferramenta para a Produtividade**. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A Base Nacional Comum Curricular: ensino de Arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3; JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 12; ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS, 3., 2018, Campo Grande, MS. **Anais [...]**. Campo Grande, MS: [s. n.], 2018. ISBN: 978-85-99540-88-6.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. Dados Qualitativos. In: BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em educação** – uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 14-19.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. ISSN 2237-7719.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte**. Barueri: IBEP, 2018.

BRESLER, Liora. Metodologias Qualitativas de Investigação em educação Musical. **Journal Music, Psychology and Education**, n. 2, p. 5-30, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2399>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista-abem/article/view/286>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Câmara Federal, 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 CNE, de 20 de dezembro de 2019**. Superior. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 42,11 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acessado em: 02 maio 2019.

BRITO, Carlos Renato de Lima; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2019.

COUTINHO, Rejane Galvão; *et al.* **Se liga na arte**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: Profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de Polivalência e professor polivalente: uma análise histórico legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1186-1204, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645863>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010.

DEL-BEN, Luciana Marta. A delimitação da Educação Musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras do ensino fundamental. **Em Pauta**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 12, n. 18/19, p. 65-94, UFRGS, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8537>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DEL-BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3342>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/polivalente>> Acesso em: 17 dez. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22623>>. Acesso em: 03 maio 2020.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 75-87, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducaçao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/365>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais, *In*: JORDAO, Gisele *et al.* (Coords.). **Música nas escolas**. São Paulo: Ministério da Cultura; Vale, 2012. p. 85-87. Disponível em:

<<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista FAEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n48.p79-96>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/239/0>>. Acesso em: 05 maio 2020.

GARCÍA, Marcelo C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Edição UNIJUÍ, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação). ISBN 85-7429-003-3.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Silvia Trentin; HILDEBRAND, Hermes Renato. A aprendizagem ativa e a leitura de imagens artísticas por meio de um jogo. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 26., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1152-1163.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, p. 49-58, set. 2001. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/442>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GROSSI, Cristina de Souza. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 39-47, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/290>>. Acesso em: 10 maio 2019.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301>>. Acesso em: 10 out. 2019.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2003-2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56>>. Acesso em: 10 maio 2019.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. *In*: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaber, 2014. *E-book*.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. **Atas Investigação Qualitativa na Educação**. Aracaju: CIAIQ, 2015. p. 243-247. v. 2. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>>. Acesso em: 05 maio 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, ago. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2176>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LEMOS, Maya Suemi. **Parecer 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Componente Curricular Arte, Ensino Fundamental, encaminhada pelo Ministério da Educação em 22/12/2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_4\\_AR\\_Maya\\_Suemi\\_Lemos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maya_Suemi_Lemos.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Estado Mato Grosso**. Ensino Fundamental anos finais. Cuiabá, MT: Secretaria Estadual de Educação, 2018.

MELO, Luiz Gonzaga de; FINCK, Silvia Christina Madrid. Formação docente e prática pedagógica dos professores de educação física: uma análise das relações no contexto escolar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012.

MIRANDA, Rafael Alves. **Avaliação em música**: reflexões a partir de experiência docente no ensino médio do DF. 2015. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/13396>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. Professor de música: legislação e formação em questão. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2016.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 25 maio 2020.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **Motivação na formação inicial**: um estudo com licenciandos em música do Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015. 230f.

PENA, Rodolfo F. Alves. Toyotismo e acumulação flexível. **Brasil Escola**, [2018]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/toyotismo-acumulacao-flexivel.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PENNA, Maura (Org.) *et al.* **É Este O Ensino De Arte Que Queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa, PB: Editora Universitária/CCHLA PPGE, 2001.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>>. Acesso em: 10 out. 2019.

PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013.

PERES, João Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei nº 13.278 e a BNCC. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/621>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 1ª ed. em e-book baseada na 8ª ed. impressa. São Paulo: Cortez Editora, 2018. *E-book*.

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**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

PINHEIRO. Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Revista ANALECTA**. Guarapuava, Paraná, v.10, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 81-88, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/403>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p. 69-76, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROCHA, Rafael Beling. A recusa do licenciando em música na atuação em escola regular: problemas e soluções apontados por discentes e docentes de um curso de licenciatura em música. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 01, v. 05, p. 78-86, jan. 2019. ISSN: 2448-0959.

ROCHA, Simone Albuquerque da; SOUZA, Solange Dourado da Silva; MARTINS, Rosana Maria. A música na formação de professores: licenciados em busca de sentidos. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 149-166.

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**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p476-490>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ANPAD, 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SILVA, Daniel Neves. O que eram os Jesuítas? **Brasil Escola**, [2016]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-eram-os-jesuistas.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, Rainer Gonçalves. Fordismo e Taylorismo. **Brasil Escola**, [2016]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/fordismo-taylorismo.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8, p. 7-10, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/408>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, v. 11, p. 241-254, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639849>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa *et al.* (Orgs.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 101 p. (Serie Pesquisa, 4). ISBN 85-98843-03-2.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. *E-book*. ISBN 978-85-326-4428-2.

TREVISAN, Rita. O que a base propõe para o ensino de arte? Conheça as unidades temáticas. **Nova Escola**, [2018?]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/14561/o-que-abase-propoe-para-o-ensino-de-arte>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução CONSEPE N.º 19, de 28 de fevereiro de 2005**. Dispõe sobre a criação do curso de licenciatura em Música, no Instituto de Educação e extinção gradativa do curso de Educação Artística – Habilitação Música. Cuiabá: Mato Grosso, 2005. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=019&txtAno=2005&tipoUID=2>>. Acesso em: 10 jun. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**. Reestruturação curricular do curso. Cuiabá/MT: UFMT, mar. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Site da PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/2444/PROEG>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

UTUARI, Solange *et al.* **Por toda parte**. São Paulo: FTD, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2015.

## APÊNDICE A - Termo de livre consentimento e autorização



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ....., professora efetiva da disciplina Arte da rede estadual de educação de Mato Grosso, RG nº ....., CPF Nº ....., estou sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado profissional em Artes da mestranda Anni Marisi Ribeiro Ortiz, RG 1369433-2, CPF 940385461-87, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Arte - ProfArte do Instituto de Arte da Universidade de Brasília - UNB sob matrícula nº 180155776 e com orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, RG 1544158 e CPF 777022637-68. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na sua Dissertação de Mestrado *A prática docente dos professores licenciados em música: o contexto polivalente em Arte em Várzea Grande*, que tem por objetivo *investigar como os/as professores/as licenciados/as em música das escolas estaduais de Várzea Grande - MT percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais em Várzea Grande*. Nesse sentido, concordo em conceder entrevista e receber a mestranda em minha sala de aula para observação da minha prática docente com os alunos do ensino fundamental anos finais da escola estadual.....de Várzea Grande. Declaro que estou ciente dos procedimentos éticos de pesquisa e fui informada sobre os objetivos e procedimentos da entrevista e das observações. Entendo que minha participação é voluntária e que tenho plena autonomia para decidir se quero ou não participar, bem como retirar minha participação a qualquer momento. Não serei penalizada de nenhuma maneira caso decida não participar ou desistir durante a pesquisa. Contudo, estou ciente que minha participação é muito importante para a execução da pesquisa e para melhor compreensão da inserção da música na Educação Básica. Estou ciente também da confiabilidade e privacidade das informações concedidas e de que meu nome não será divulgado sem o meu consentimento. Tenho consciência que posso a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, solicitar do pesquisador informações sobre minha participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo. Fui informada ainda que a entrevista terá a duração de aproximadamente uma (1) hora e será gravada, sendo que, depois, a transcrição literal da gravação será submetida a minha aprovação para posterior utilização na redação e na divulgação da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não acarreta nenhum risco a minha pessoa e que, caso me sinta desconfortável durante a entrevista ou observação tenho liberdade de solicitar interrupção do procedimento e solicitar explicações ou mesmo declinar da minha participação.

As dúvidas e esclarecimentos poderão ser solicitados a pesquisadora Anni Marisi Ribeiro Ortiz pelo correio eletrônico ..... ou pelo telefone número 65999773886.

Por fim, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.  
Várzea Grande, \_\_\_\_\_ de abril de 2019,

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À direção da escola

Prezado(a) Diretor(a),

Eu, **Anni Marisi Ribeiro Ortiz**, matrícula UNB **180155776** mestranda do Mestrado Profissional em artes, venho por meio desta solicitar autorização para **observar as aulas de arte/música da professora Luciene** Ferreira de Moraes que serão ministradas neste estabelecimento de ensino, nas turmas do 6º ano D do ensino fundamental durante o semestre letivo de 2019. As observações e entrevistas fazem parte da geração de dados da minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo *investigar como os professores licenciados em música desenvolvem sua prática docente no contexto polivalente*.

Nesse sentido, solicito permissão para a realização dessa atividade e me coloco a disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente,

Em

---

ANNI MARISI RIBEIRO ORTIZ

## APÊNDICE B - Roteiros de Entrevistas e Observação

### Roteiro da Primeira entrevista - Professora Lúcia e Flávia

Data da entrevista:

Duração:

#### 1) Formação e atuação:

Fale um pouco sobre você: idade, formação, escolha da profissão, tempo que trabalha como professor de música

#### 2) Planejamento:

Como prepara o planejamento e porquê?

### Roteiro da segunda entrevista - Professora Flávia

Data da entrevista:

Duração:

#### 1) Organização e metodologia (sobre a observação da aula)

- Vi que utilizou vídeo como recurso didático durante a aula. Como foi a escolha e como pensou essa aula?
- No vídeo houve um trecho que fazia a comparação da mistura das cores com a harmonia? O que você acha disso?
- Sobre o conceito de harmonia. O que pensa da possibilidade de trabalhar mais a audição da harmonia para facilitar a compreensão? De que forma que a aula pode ser mais musical?
- Vi que a aula estava organizada em chamada e organização da sala, teoria e prática, me conta como pensa a organização do tempo da aula?
- Percebi que na primeira aula você partiu dos conceitos e na segunda aula iniciou com uma prática musical. Quais possibilidades dessas sequências você geralmente utiliza?

#### 2) Prática-pedagógica em música

- Sobre a construção do conhecimento dos alunos. Como isso acontece? Como trabalhar a audição com os alunos?
- Sobre a pouca participação dos alunos, sendo 3 ou 4 que mais participava respondendo. Como você percebe essa situação?
- Como avalia o conhecimento das atividades e práticas? Até que ponto você acha que eles estão aprendendo?

### 3) Imagem do professor

- O que você acha que é importante saber para trabalhar com os elementos musicais? E quais suas dificuldades?
- Para uma aula de música, o que o professor tem que saber? Quais habilidades e competências definem a aula do professor de música?

## **Roteiro da segunda entrevista - Lúcia**

Data da entrevista:

Duração:

### 1) Organização e metodologia (sobre a observação da aula)

- Vi que as duas aulas foram conduzidas pelo tema arte indígena, tema proposta pela feira cultural. Me conta como funciona a organização dos conteúdos para feira escolar.
- Sobre o artesanato que produziu com os alunos: Houve uma contextualização anterior? como foi? Porque escolheu o trançado para fazer na oficina?
- Me conta como pensa a organização do tempo da aula?

### 2) Prática pedagógica em música

- Como você percebe a interação e aprendizagem dos alunos? Eles demonstram preferência por alguma linguagem artística específica?
- Como vc pensa sobre o trabalho da escuta musical dos alunos? De que forma que a aula pode ser mais musical?

- Como avalia o conhecimento das atividades e práticas? Até que ponto você acha que eles estão aprendendo?

### 3) Imagem do Professor

- O que você acha que é importante saber para trabalhar com os elementos musicais? Quais suas dificuldades?
- Para uma aula de música, o que o professor tem que saber? Que habilidades e competências definem a aula do professor de música?

### **Roteiro da terceira entrevista - Flávia**

#### 1) Iniciação Musical

Como foi sua iniciação musical?

#### 2) Iniciação docente

E sua experiência docente após concluir a licenciatura, conte um pouco

#### 3) Dificuldades na posse do concurso

Como foi a posse no Estado? Teve algum problema?

### **Roteiro de observação das aulas de arte/ música - professoras Lúcia e Flávia**

Data:

Duração:

#### 1. Sobre a professora

##### 1.1 Prática pedagógica

- 1) Quais atividades desenvolve nas aulas de música?
- 2) qual o repertório musical utiliza?
- 3) Quais habilidades músico-pedagógicas utiliza em sala?
- 4) Qual sua metodologia para as aulas de música?
- 5) Quais conteúdos musicais aborda?

- 6) Como aborda os conteúdos e práticas nas aulas de música?
- 7) Quais recursos a professora utiliza para o ensino de arte/ música?
- 8) Como a professora organiza as suas aulas?
- 9) Quais dificuldades a professora possui na prática docente?

## 2. Sobre a interação alunos e conteúdo:

- 1) Como os alunos interagem com as atividades propostas?
- 2) Quais são as respostas verbais dos alunos nas aulas?
- 3) Quais as dificuldades dos alunos nas aulas de música?

## APÊNDICE C - Categorias de Análise

### Categorias de análise - Entrevista, Observação e Planejamento

#### **1 FORMAÇÃO MUSICAL E DOCENTE**

##### **1.1 Musical**

- 1.1.1 Iniciação musical
- 1.1.2 Aprendizagem informal
- 1.1.3 Aulas particulares
- 1.1.4 Aulas de instrumento
- 1.1.5 Aprendizagem musical na formação docente
- 1.1.6 Dificuldades na aprendizagem musical (teoria musical e ritmo)

##### **1.2 Formação Inicial Docente**

- 1.2.1 Escolha/ opção profissional
- 1.2.2 Licenciatura em Música
- 1.2.3 bacharelado/licenciatura [Não queria dar aulas, apenas aprender um instrumento]

#### **2 ATUAÇÃO DOCENTE**

##### **2.1 Contexto de Atuação**

- 2.1.1 Informal
  - 2.1.1.1 Igreja
  - 2.1.1.2 Aulas particulares
- 2.1.2 Formal
  - 2.1.2.1 Escolas particulares -
  - 2.1.2.2 Escolas Públicas

##### **2.2 Prática Pedagógico Musical**

- 2.2.1 Princípios Pedagógicos
- 2.2.2 Objetivos Pedagógicos
- 2.2.3 Atividades
- 2.2.4 Conteúdos musicais
  - 2.2.4.1 Repertório musical
- 2.2.5 Recursos Didáticos (tecnológico)
- 2.2.4 Avaliação
- 2.2.5 Planejamento
  - 2.2.5.1 Organização da aula
  - 2.2.5.2 Interação e a reflexão sobre a aula

##### **2.3 Imagem do professor**

- 2.3.1 Pelo professor e
  - 2.3.1.1 Habilidade e Competências do professor de música
- 2.3.2 Pela equipe gestora

### **3 O CURRÍCULO E PRÁTICA POLIVALENTE EM ARTE**

#### **3.1 Currículo escolar**

3.1.1 A legislação educacional

3.1.2 Prática Docente Polivalente em arte

3.1.3 Dificuldades