



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA

**AULA DE MÚSICA NA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Uberlândia, novembro de 2024.

CARLOS DANIEL DA COSTA

**AULA DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Monografia apresentada em cumprimento parcial de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Licenciatura em Música – Violão, da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, novembro de 2024.

Agradecimentos

Essa etapa final da graduação representa não apenas a conclusão de um ciclo acadêmico, mas também o fechamento de uma fase da vida repleta de descobertas, aprendizados e experiências marcantes.

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me dado força, esperança e fé durante todo esse período na graduação, pois foram vários dias de lutas para que eu tivesse a oportunidade de fazer o Curso de Música, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Agradeço a minha mãe que já não está mais aqui, mas que sempre me apoiou nos estudos musicais, me matriculando na adolescência no Conservatório Estadual de Música de Araguari-MG.

Agradeço aos lugares onde trabalhei que me favoreceram condições de fazer o curso e aos colegas de trabalho que fizeram parte do meu convívio social.

Agradeço aos parentes que perdi durante a pandemia e ao logo do tempo, mas que me ajudaram muito durante a vida, e que sempre me apoiaram nos estudos.

Sou eternamente grato a Deus pela oportunidade de ter Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves como minha orientadora, por ter me acompanhado e acreditado em minha capacidade e esforço, pela sua disponibilidade em me ajudar aprimorar a escrita, pela sua forma de ensinar, me capacitando para tornar-me um professor de música e ser uma pessoa melhor.

Agradeço ao prof. Roberto Caimi que sempre me apoiou nos estudos do violão durante a minha formação no Curso Técnico em Música em Araguari e me preparou para a prova de habilidade específica em violão, em 2017, na UFU.

Agradeço ao professor André Campos que esteve comigo durante as minhas aulas de violão no Curso de Música.

Agradeço a todos meus professores e colegas da Universidade Federal de Uberlândia com quais eu tive o prazer de conviver, sendo um fator muito importante na minha formação.

A todos meu muito obrigado!

Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral levantar práticas pedagógico-musicais de professores de música em aulas de música na educação básica; e os objetivos específicos são conhecer as bases sob as quais o professor se orienta para organizar suas aulas na escola; levantar conteúdos musicais ensinados na aula de arte/música na escola de educação básica; apresentar estratégias utilizadas para dar aula de música; identificar que mecanismos e recursos que o professor de música utiliza na aula; levantar dificuldades encontradas por esses professores na organização de suas atividades no espaço escolar. O procedimento metodológico de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada com dois professores e uma professora de música que atuam na educação básica em escolas de Uberlândia-MG. Concluiu-se, a partir das entrevistas e do estudo da literatura, que o ensino de música nas escolas brasileiras sofreu transformações significativas ao longo do tempo não só no que se refere à forma como a música é valorizada, mas também como é trabalhada na escola de educação básica, evidenciando mudanças nas políticas educacionais, nos contextos socioculturais e nas percepções sobre a importância da educação musical.

Palavras chave: música na escola de educação básica, professores de música, aula de arte, práticas pedagógico-musicais.

Lista de siglas

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música ().

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ISME *International Society of Music Education*

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Sumário

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 Os objetivos e a justificativa	8
1.2 A organização deste trabalho	10
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
2.1 O ensino de música nas escolas brasileiras (Decreto nº 630 de 1851 ao Decreto-Lei nº 8.529, de 1946)	11
2.2 O ensino de música a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional	16
2.3 Formação de professores para o ensino de música nas escolas brasileiras	20
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 Tipo de pesquisa	25
3.2 Participantes da pesquisa	26
3.3 Procedimento de coleta de dados: a entrevista	26
3.3.1 Elaboração do roteiro de entrevista	27
3.3.2 Realização das entrevistas	28
3.3.3 Transcrição das entrevistas.....	29
3.4 A análise	29
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ESCOLA	31
4.1 A importância da música na escola.....	31
4.2 Como a música e o professor de música são vistos na escola	34
4.3 Professor e o ensino das outras artes	35
4.4 Princípios de ensino do professor música.....	37
4.5 Conteúdos musicais ensinados.....	39
4.6 Interesses musicais dos alunos.....	42
4.7 Estratégias utilizadas na aula de música	45
4.8 Material didático e recursos	49
4.9 Dificuldades enfrentadas pelo professor de música.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	71

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o estudo de práticas pedagógico-musicais vividas por professores de música em escolas de educação básica da cidade Uberlândia-MG. É um trabalho que está no escopo de uma discussão sobre a arte na escola, que é ampla e tem sido pauta de debates ao longo dos anos. Esses debates passam por focar nas políticas públicas relacionadas ao ensino de arte (Penna, 2004, Pimentel; Magalhães, 2018), sobre modalidades artísticas presentes na escola como artes visuais, dança, música e teatro e os desafios do seu ensino, e vivendo atualmente a expectativa dos seus rumos na escola, quando as modalidades artísticas, centradas no eixo “Linguagens”, são denominadas na BNCC (Brasil, 2017; 2018) de “unidades temáticas” (música, dança, artes visuais, teatro e artes integradas).

Muitas vezes tem se buscado justificar a arte como componente curricular na escola. Moreira (2014), por exemplo, afirma que

através da Arte, temos a oportunidade de nos comunicar mais profundamente com o mundo. Precisamos dos recursos da arte, pois através dela temos a oportunidade de entender melhor o funcionamento das ações e pensamentos do outro e também os nossos. Entender os recursos de expressão das diferentes linguagens e compartilhar desse processo de aprendizagem é o que a arte, também, dentro das escolas, pode nos proporcionar como desenvolvimento (Moreira, 2014, p. 2).

Scandar (2014) realizou uma pesquisa de conclusão de curso que buscava compreender os argumentos que pesquisadores apresentaram em defesa da aula de música na escola em artigos publicados na Revista da ABEM do número 1 (1992) ao 27 (2012). Essa autora também trouxe argumentos em favor da música na escola expostos por pesquisadores-educadores musicais importantes no campo da educação musical como: Michael Mark¹; David Elliot², Paul Lehman³. De alguma forma, esses autores coadunam com as ideias da *International Society of Music Education* (ISME) em favor da educação musical na vida das pessoas e na escola, bem como apresentam a importância do professor

¹ Michael Mark é professor emérito do Departamento de Música da Universidade de Towson (Scandar, 2014, p. 25).

² David Elliot é trombonista, compositor e educador musical, muito influente na área da educação musical (Scandar, 2014, p. 26).

³ Paul Lehman trabalha em várias instituições americanas na área de educação musical, dentre elas a Universidade do Colorado (Scandar, 2014, p. 28).

de música na escola, além, é claro, das concepções que deveriam permear essa prática na escola. Scandar (2014) sintetiza algumas dessas ideias:

É importante que todos tenham oportunidades de aprender música e que a participação ativa de seus praticantes em seus vários aspectos é essencial para o bem estar das pessoas e da sociedade, além de ser essencial para satisfazer cada um com suas necessidades, interesses e capacidades musicais diferentes. Na concepção dessa associação, o ensino de música deve ter como base “as músicas do mundo”, sendo que a integridade e o valor dessas músicas devem ser plenamente respeitados (Scandar, 2014, p. 24).

Quando se trata da música na escola sabe-se que ela sempre esteve presente. No entanto, a aula de música como política pública esteve ora presente, ora ausente. As ações relacionadas com a aula de música na escola têm estado à mercê das iniciativas de grupos específicos, outras vezes somente em alguns estados ou cidades brasileiras e, algumas vezes, foi implementada nas escolas a partir de políticas públicas como, por exemplo, a do ensino do canto orfeônico durante o Governo Vargas (Brasil, 1934) - com a coordenação de Villa-Lobos. Também foi proposta durante a vigência da Lei 5692/71 (Brasil, 1971) que instituiu a educação artística na educação brasileira, bem como da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008)⁴ que aprovou a inserção dos conteúdos de música no componente curricular arte nas escolas brasileiras.

Para Souza *et al.* (2002, p. 19-20) há quatro configurações quando se trata da música na escola no Brasil.

A primeira é a música sendo como atividade opcional, a segunda é as aulas de música constituindo uma disciplina específica ministrada por professores especialistas, a terceira são aulas de música sendo como parte da disciplina de educação artística, ministrada por professores polivalentes e quarta e última é as aulas de música como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental ministradas por professores unidocentes (Souza *et al.*, 2002, p. 19-20).

As iniciativas mencionadas e as configurações que o ensino e a aprendizagem de música se apresentam na educação básica brasileira, bem como seus problemas, ao longo dos anos têm sido tema de estudos, de lutas e debates em várias instâncias acadêmicas, políticas, e de associações de classe como da Associação Brasileira de

⁴ A lei 11.769/2008 (Brasil, 2008) foi revogada pela Lei nº 13.278/2016).

Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Por último, viveu-se no Brasil discussões sobre fundamentos, estratégias de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), nas escolas brasileiras, e o ensino de música não foi exceção. Segundo Santos (2019),

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, conforme o Ministério da Educação (Santos, 2019, p. 55).

De acordo com Camargo (2020), a BNCC é mais um documento dentre os vários documentos e leis que norteiam o ensino nas escolas brasileiras. Segundo essa autora, na BNCC “cada uma das linguagens” – música, artes visuais, dança e teatro – constitui uma “unidade temática” que é articulada a seis dimensões do conhecimento artístico: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Há também a unidade temática “Artes integradas”, “que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação” (Camargo, 2020, s.p).

Essas considerações apontam para a complexidade do tema, tendo em vista as muitas abordagens de uma temática de tal envergadura na educação brasileira. Enfim, esse estudo é uma iniciativa que passa por meu interesse de conhecer cada vez mais esse universo da aula de música na educação básica.

1.1 Os objetivos e a justificativa

Como mencionado, com vontade de me adentrar nessa temática e conhecer mais sobre o ensino de música nas escolas é que me interessei em como as aulas de música têm sido realizadas em escolas da cidade de Uberlândia⁵. Para isso, a pergunta da pesquisa é a seguinte: Que práticas pedagógico-musicais têm sido realizadas por professores de música em escolas de educação básica de Uberlândia?

Assim, ficou definido o objetivo geral da pesquisa:

⁵ Uberlândia é uma cidade situada no triângulo mineiro e, de acordo com o senso de 2022, tem uma população de 713.224.

- Levantar práticas pedagógico-musicais de professores de música⁶ em aulas de música na educação básica.

E os objetivos específicos são os seguintes:

- Conhecer as bases sob as quais o professor se orienta para organizar suas aulas na escola;
- Levantar conteúdos musicais ensinados na aula de arte na escola, na educação básica;
- Apresentar estratégias utilizadas para dar aula de música;
- Identificar que mecanismos e recursos o professor de música utiliza na aula de arte na educação básica;
- Levantar dificuldades encontradas por esses professores na organização de suas atividades no espaço escolar.

Práticas pedagógico-musicais na escola é um tema que já vem comigo desde o início do Curso de Música da UFU. Em 2018 e 2019 fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual pude acompanhar de perto as aulas de arte na escola, realizando atividades de música e procurando compreender como o professor de arte trabalha a música na aula.

Nessas experiências do PIBID tivemos como supervisores na escola professores de arte e não professores de música. Dessa forma, nós tivemos que elaborar, junto com a coordenadora do PIBID-Música, profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, atividades que tivessem como foco entender como se davam as aulas de arte na escola, bem como realizar intervenções pedagógicas que relacionassem a música às artes visuais nas aulas de arte do professor supervisor do PIBID, que abordassem conteúdos musicais, estimulando o interesse dos pibidianos pela música na escola.

Foi a partir dessas atividades que eu passei a me interessar cada dia mais pela música na escola. Como os professores de arte e supervisores do PIBID na escola não ministravam conteúdos de música, meu olhar era cada vez mais direcionado para como um professor de música realizaria sua aula de música. Inclusive, sou de uma geração que também não teve ou raramente teve experiências com/em aulas de música na escola.

Nesta pesquisa, ao me propor levantar práticas pedagógico-musicais de professores de música na educação básica, busco trazer experiências de professores de música que ensinam música em escolas de educação básica da cidade de Uberlândia.

⁶ Apesar de reconhecer os movimentos e lutas femininos, neste trabalho, que tem como participantes dois professores e uma professora, adotaremos a escrita neutra para facilitar a escrita me referindo a todos como “o/s professor/es”.

Acredita-se que esta proposta de pesquisa pode auxiliar a professores em formação, ainda na licenciatura, a perceberem possibilidades de ensino de música na escola. As dificuldades enfrentadas pelos professores em atividade na escola, como falta de recursos, também poderão servir para licenciandos em música como uma preparação para enfrentamentos na docência, destacando trajetórias possíveis que esses licenciandos poderão seguir na sala de aula. Da mesma forma, acredita-se que essa proposta poderá mostrar a importância de se ter um professor de música na aula de arte na educação básica.

1.2 A organização deste trabalho

Este trabalho está organizado em cinco partes.

Na primeira parte, apresento a Introdução, na qual exponho os objetivos e a justificativa desta pesquisa. Além disso, relato o meu interesse pelas práticas pedagógico-musicais na escola, mencionando também minha experiência como bolsista do PIBID-Música.

Na segunda parte, destaco a revisão bibliográfica com foco em estudos relacionados ao ensino de música regulamentado por decretos, desde sua inserção nas escolas brasileiras até o contexto atual. Também apresento reflexões sobre as perspectivas de três autores a respeito da formação de professores de música para a educação básica.

Na terceira parte, descrevo a metodologia adotada nesta pesquisa, especificando os processos metodológicos. Detalho o tipo de pesquisa realizada, os participantes envolvidos e o procedimento de coleta de dados, que incluiu a elaboração do roteiro, a realização e transcrição das entrevistas, além da análise dos dados.

Na quarta parte, exponho as vivências relatadas pelos professores de música entrevistados no contexto das aulas de arte na educação básica, com o propósito de compreender como o ensino de música está sendo realizado na sala de aula.

Por fim, na quinta parte, apresento as considerações finais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta parte do trabalho, apresento a revisão bibliográfica deste trabalho.

Sabe-se da amplitude da temática quando se trata de realizar uma revisão sobre música nas escolas. Ampla tanto no que se refere à abordagem da temática quanto na sua trajetória dissonante em um país com tamanho continental como o Brasil.

Diante dessa consideração, decidiu-se por trazer uma abordagem inicial para se ter uma ideia sobre esse tema a partir da legislação, sabendo que também há uma distância grande quando há a aprovação de uma lei e sua efetiva implementação, haja vista a aprovação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que não foi efetivamente implementada nas escolas brasileiras.

Por último, fechando essa revisão bibliográfica, trago alguns autores que refletem sobre a formação de professores para atuação no ensino e aprendizagem de música em escolas de educação de básica.

2.1 O ensino de música nas escolas brasileiras (Decreto nº 630 de 1851 ao Decreto-Lei nº 8.529, de 1946)

Ao longo dos anos a música esteve presente nas escolas brasileiras, ora sua inserção se deu a partir de alguma lei ou decreto, ora independente da legislação, a música de alguma forma esteve presente nas escolas de educação básica brasileiras, já que o seu uso nos vários momentos e rituais da escola é frequente.

Segundo Grezeli e Wolffenbüttel (2021, p. 3), é no Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, que se tem “pela primeira vez na história das leis brasileiras, a citação do ensino de música em uma proposta educacional”. Esses autores mencionam ainda que esse decreto “dividia as escolas públicas de instrução primária em duas classes, a primeira e a segunda classe, sendo o ensino de música ofertado para os estudantes da primeira classe” (*Idem*). No texto desse Decreto consta:

Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se à leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas.

Nas de primeira classe o ensino deve, além disto, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia

nacional, desenho linear, musica e exercicios de canto (Brasil, 1851, p. 2)⁷.

Segundo Grezeli e Wolffenbüttel (2021, p. 3), como “música e os exercícios de canto” estão presentes nas aulas da “primeira classe, entende-se que seus conteúdos fossem direcionados para estudantes mais velhos e com uma bagagem de conhecimentos gerais prévios”.

Quando se trata do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de, 1854 (Brasil, 1854), que consiste no “Regulamento da instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte”, Grezeli e Wolffenbüttel (2021, p. 3-4) mencionam que “apesar de esta regulamentação ser destinada ao Rio de Janeiro, [ela também] servia de modelo para as demais províncias do país”. Nesse decreto, foi exposto que “o ensino primário nas escolas públicas compreende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. *Póde* compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações práticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícius de canto [...]” (Brasil, 1854, s.p).

Segundo Queiróz (2012, p. 26), a palavra “pode” que aparece no texto do Decreto nº 1.331, de 1854, coloca os conteúdos “noções de música e exercícios de canto” como complementares e optativos, mas, segundo ele, “não diminui a importância de a música ser elencada entre os conhecimentos considerados relevantes para a formação do indivíduo”. Esse autor também salienta ainda que “noções de música” é um aspecto mais geral da música, enquanto que “exercícios de canto” é uma atividade mais específica, enfatizando “a forte valorização que a prática do canto teve no Brasil, principalmente durante o Império” (Queiróz, 2012, p. 26).

Segundo Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 175), esse Decreto nº 1.331, estava destinado aos estabelecimentos públicos e particulares de ensino existentes, e não apresentava faixa etária para cada nível educacional, porém tinha componentes de cada nível. Enquanto Queiroz (2012) focou no uso da palavra “pode” em sua terminologia, Quadros Jr. e Quiles (2012) salientam que essa perspectiva estaria no sentido de “poderia”, no caso uma definição das matérias componentes de segundo grau deveria ser realizada a partir de proposta elaborada pelo inspetor geral. O referido decreto engloba desenho, música e dança como um corpus artístico único no ensino secundário, diferentemente do tratamento dado ao ensino primário, que sugere a existência de um

⁷ Manteve-se a escrita original, ou seja, a ortografia da época.

professor polivalente que ensinava três conteúdos simultaneamente. Quadros Jr. e Quiles (2012) constataram que as cadeiras música, desenho e dança eram lecionadas separadamente, com professores específicos com cada uma delas (Brasil, 1854).

Em 1879 foi publicado o Decreto nº 7.247, conhecido como Reforma “Leoncio de Carvalho”. De acordo com Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 177) nesse Decreto, com relação a área artística, ocorreu a mudança na nomenclatura dos elementos relacionados ao ensino de música para “rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto” (Brasil, 1879). Outra informação importante foi a obrigatoriedade da disciplina “música vocal” na formação de professores, sendo realizada nas escolas normais do estado (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 177).

Queiróz (2012) menciona que a próxima aparição da música na legislação acontece em novembro de 1890, no Decreto nº 981, que “aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (Brasil, 1890). Segundo Queiróz (2012, p. 27), esse Decreto, em relação ao anterior, trouxe definições mais pontuais acerca dos conteúdos de música que deveriam fazer parte da formação na instrução primária e secundária. O decreto faz menção, então, a conteúdos musicais como: “Canticos escolares aprendidos de outiva. [...] Conhecimento e leitura das notas. [...] Conhecimento das notas, compassos, claves. [...] Primeiros exercicios de solfejo. [...] Exercicios de solfejo. Dictados [...]” (Brasil, 1890, s.p).

Grezele e Wolffenbüttel (2021), em relação às aulas de música, afirmam que pela primeira vez esta passou a ser conteúdo obrigatório para os estudantes mais novos; neste caso, os estudantes de primeiro grau. No Art. 3º desse Decreto 981, o ensino de música recebia o nome de “Elementos de Música” (Brasil, 1890). Esses autores mencionam ainda que

para exercer o magistério nas escolas públicas primárias, era exigida a formação nas escolas normais, conforme o Art. 14. Para os estudantes do primeiro grau, as aulas de música consistiam em praticar cânticos escolares aprendidos, conforme consta, “de ouvido”, e conhecimento de leitura das notas (Grezele; Wolffenbüttel, 2021, p. 6).

Quadros Jr. e Quiles (2012) afirmam que para entender a presença da música na estrutura educacional da época torna-se necessário o esclarecimento sobre os níveis de ensino. O 1º grau era composto por três cursos (elementar, médio e superior com duração de dois anos cada) e o 2º grau por três classes (duração de um ano cada), com relação as

disciplinas, observou-se que a música estava presente tanto no ensino primário quanto no secundário (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 177).

A música no Decreto nº 981, de novembro de 1890 está dessa forma composta:

- Primaria 1º grau curso elementar
 - 1º ano - Cânticos escolares aprendidos de ouvidos
 - 2º ano - Cânticos. Conhecimentos e leitura das notas
- Curso ensino médio
 - 1º ano conhecimentos das notas, compasso, clave. Primeiro exercício de solfejo e cânticos.
 - 2º ano revisão, exercício graduado de solfejo e cânticos.
- Curso Superior:
 - 1º ano revisão, com desenvolvimento dos elementos da arte musical. Exercícios de solfejo. Ditados, cânticos a uníssono e em coro.
 - 2º ano desenvolvimento do programa precedente, solfejo graduado, ditados e coros.
- Primaria 2º grau
 - 1º classe: Elementos da arte musical. Solfejo graduado, coros.
 - 2º classe: Solfejos. Coros. Ditados (Brasil, 1890, p. 3194-3205).

Segundo Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 178) um dado interessante nesse Decreto é a presença da disciplina acústica na 2ª classe do 2º grau, na qual estudava-se os seguintes conteúdos: som e sua propagação; Eco; Fonógrafo; Diapasão; Cordas vibrantes; Escala musical. Já com relação ao ensino secundário, a música estava ausente apenas nos últimos dois anos, essa legislação estabelecia apenas a carga horária de 2 h, e não os conteúdos que seriam trabalhados (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 178).

Queiróz (2012, p. 28) traz o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, destinado ao Distrito Federal, que está relacionado com a “organização do ensino secundário” e legitimação do canto orfeônico no Brasil. Segundo esse autor, esse Decreto “apresentava diretrizes para o ensino secundário que, de maneira geral, acabaram sendo ampliadas para muitos contextos de ensino existentes no território nacional”.

Esse Decreto destaca o canto orfeônico nas diferentes séries do ensino secundário:

- Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:
 - 1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – *Música (canto orfeônico)*.
 - 2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática

– Ciências físicas e naturais – Desenho – *Música (canto orfeônico)*.

3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – *Música (canto orfeônico)*. [...] (Brasil, 1931).

Uma observação que o autor faz em seu texto é que “não há nas diretrizes do decreto uma proposição do perfil dos professores e da formação exigida para a sua atuação na escola” (Queiróz, 2012, p. 28).

Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 179) também destacam a relevância do canto orfeônico no ensino secundário, salientando também importância da fundação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que tinha como objetivo organizar a capacitação do maior número de professores de música em menor tempo possível para atuarem nas escolas no canto orfeônico.

Três anos mais tarde, após o estabelecimento do canto orfeônico no ensino secundário, o Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934 (Brasil, 1934), em seu art. 11 menciona que “o ensino do Canto Orpheonico previsto pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública” (Brasil, 1934). Queiróz (2012, p. 29) destaca que o notório nesse Decreto 24.794 “foi a intenção de se expandir as atividades do canto orfeônico”. Nesse Decreto ficaram explicitados fundamentos para o canto orfeônico no processo educacional:

[...] que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; [...] que a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia (Brasil, 1934).

Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 179) salientam em seu texto a projeção do canto orfeônico definido pelo Decreto n. 24.794, de 1934, por ele se estender para aos demais estabelecimentos de ensino, não só para os do Distrito Federal. Nesse decreto o canto orfeônico era visto “como meio de renovação e de formação moral e intelectual, [...] uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”. O decreto “não só reconhecia a utilidade do canto e da música como fatores educativos, como também a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia” (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 179).

Já com o Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942), com o projeto de Villa-Lobos, que contava com grande apoio do governo, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico “com o objetivo de qualificar profissionais para atuar em diferentes localidades de ensino do país, especificamente com o canto orfeônico” (Queiróz, 2012, p. 28). O canto orfeônico passou a ter uma legislação que contemplava nacionalmente características e princípios no país. Queiróz (*Idem*), salienta que “diferente dos demais documentos [...], esse decreto tem dimensões nacionais, evidenciando que, a partir dessa época, o canto orfeônico já era aceito como atividade reconhecida e legitimada para o ensino de música em escolas de diversas realidades do Brasil”.

E o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (*apud* Queiróz, 2012), conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Primário”, como mencionado por Queiróz (2012), consolidou a inclusão do canto orfeônico como parte integrante do currículo do ensino primário, reconhecendo sua relevância não apenas como uma disciplina artística, mas também como uma atividade educativa essencial para a formação integral dos estudantes.

Segundo Queiróz (2012, p. 29), o decreto evidenciou a importância de incorporar o canto orfeônico à estrutura educacional da época, refletindo um esforço de valorização das práticas culturais e musicais no contexto escolar. Além disso, o autor destaca que, embora o tema possua significativa relevância histórica na área da educação musical, ainda carece de pesquisas mais aprofundadas sobre documentos e fontes históricas que possibilitem uma compreensão detalhada e abrangente do seu impacto no sistema educacional brasileiro.

2.2 O ensino de música a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira foi a LDB 4.024/1961 (Brasil, 1961) e, segundo Queiróz (2012, p. 29-30), essa lei tem sido alvo de equívocos na literatura da área de educação musical. Isso porque ela é vista “como a lei que instituiu a educação musical nas escolas, informação que pode ser encontrada, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Queiróz, 2012, p. 30). Esse autor menciona que no texto dos PCN aparece: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o

Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (Brasil, 1997, p. 22⁸ *apud* Queiróz, 2012, p. 30).

Grezele e Wolffenbüttel (2021), por exemplo, são autores que afirmam que “o canto orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical” (p. 8). No entanto, conforme enfatizado por Queiroz e Marinho (2009, p. 61⁹ *apud* Queiróz, 2012, p. 30), essa lei “não faz qualquer referência ao termo educação musical”. Nesse sentido, afirma que “o que mais se aproxima do campo da música nesse documento é a definição do artigo 38, parágrafo VI, ao estabelecer, entre as ‘normas’ que devem ser observadas ‘na organização do ensino de grau médio [...]’, o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística”. Os autores ainda salientam que o termo “iniciação artística” é “genérico e pouco claro, e não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música” (p. 30).

Queiróz (2012) salienta que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que

estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país” aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (Queiróz, 2012, p. 30).

Penna (2004, p. 20) ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, após um longo processo de gestação, iniciado em 1946, “é a primeira lei de alcance nacional [antes eram as Leis Orgânicas do Ensino] que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Dessa forma, a “inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5.692” (Saviani, 1978, p. 187¹⁰ *apud* Penna, 2004, p. 21), tendência essa atenuada

⁸ Obra citada pelo autor: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Arte. Brasília: Mec, 1997. v. 6:

⁹ Obra citada pelo autor: QUEIROZ, Luis Ricardo. S.; MARINHO, Vanildo M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**, n. 1, p. 60-75, 2009.

¹⁰ Obra citada pela autora: SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil 1978. p. 174-194.

pelo caráter humanístico da educação artística. Assim, “sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado no próprio corpo da lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, fica a cargo do Conselho Federal de Educação” (art. 4º, da 5.692/71) (Penna, 2004, p. 21).

Com duração de apenas 10 anos a “ideia de Educação Musical” foi excluída dando lugar para Educação Artística, ao ser aprovada a Lei 5692/71 (Brasil, 1971), já no governo militar, estabelecendo diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não se constituindo para alguns uma LDB por focar somente nessa parte da educação brasileira. Essa lei também é conhecida como “Reforma do Ensino de 1º e 2º graus”.

Queiróz (2012, p. 30) resalta em seu texto a importante contribuição da lei 5692/71 para a educação básica, já que essa Lei

estabeleceu definições mais precisas relacionadas à organização, gestão e financiamento da formação do indivíduo nos 1º e 2º graus. Entre outras conquistas, essa lei definiu como responsabilidade do governo a gestão da educação básica, garantindo o direito e o acesso dos cidadãos brasileiros a, pelo menos, oito anos de formação básica em ensino público. Os conteúdos trabalhados nas escolas, de acordo com a definição dessa lei, deveriam ser organizados em disciplinas, áreas de estudo e atividades. O art. 5 estabelece disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultam das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento (Queiróz, 2012, p. 30).

A partir da Lei 5.692/1971 foi, então, estabelecida a Educação Artística na escola. Conforme o art. 7 dessa Lei ficou sendo 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 [...]” (Brasil, 1971). A efetivação da educação artística nos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil, deu apoio ao fortalecimento do movimento da educação artística nas escolas brasileiras, cujo professor polivalente, que ministrava aulas de artes visuais, dança, música e teatro, era o ideal de formação para atuação como professor de arte nas escolas.

Queiróz (2012, p. 31) afirma que há equívocos no entendimento dessa Lei e um deles é que “a educação artística seria uma “atividade” e não uma “disciplina” obrigatória para a educação básica, como tem sido enfatizado inclusive por textos da área de educação musical”. Esse autor menciona ainda que outros documentos posteriores foram

esclarecendo e regulamentando acerca da função e dos diferentes componentes, mencionados no art. 7º da Lei 5.692/71 (Queiróz, 2012, p. 31). Um exemplo citado por Queiróz é o Parecer nº 540, no qual aparecem expectativas em relação à inserção da educação artística na realidade escolar, e enfatiza que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida (Brasil, 1982, p. 11¹¹ *apud* Queiróz, 2012, p. 31).

Já Lei 9.394/1996, LDB vigente, segundo Queiróz (2012, p. 32), “consolidou novas perspectivas e diretrizes em relação à organização, formação, atuação docente, componentes curriculares, entre outros aspectos, nos diferentes níveis educacionais”. Nessa Lei o termo “educação artística” não aparece como anteriormente, na Lei 5.692/71, que em seu art. 26 menciona que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) (Brasil, 1996).

Após muitas lutas de associações, professores, artistas, deputados houve a necessidade de que houvesse uma clareza maior sobre o que seria o ensino da arte, mencionado na LDB de 1996. Buscando uma legislação que desse apoio às atividades de música na escola é que foi aprovada a Lei 11.769/2008, que alterou o art. 26 da LDB, acrescentando o parágrafo 6º, com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). Após movimento de inclusão e explicitação das demais modalidades artísticas também no rol dos componentes da arte na escola, foi publicada a Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016a), que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei alterou o Art. 26, parágrafo 6º da LDB, Lei 9.394/1996.

¹¹ Obra citada pelo autor: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **Educação Artística**: leis e pareceres. Brasília: PRODIARTE, 1982.

No entanto, essa última lei, a 11.769/2008, foi revogada pela Lei nº 13.278/2016, que em seu § 6º considera 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, 2016a). Um contrassenso foi a aprovação da Resolução 2/2016 (Brasil, 2016b) que foi criada para operacionalizar as diretrizes para o ensino de música na educação básica, quando a lei 11.769/2008 já não estava vigente.

Por último, outro documento que tem ligação com música na escola é a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 (Brasil 2017). Organizada em uma perspectiva de “competências específicas”, a serem aprofundadas em “práticas nas diferentes linguagens artísticas” (Brasil, 2017, p. 63-64), essas foram organizadas por níveis do ensino enquanto habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de arte na educação infantil, do 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano, também em atividades relacionadas à corpo, gesto e movimento. Importante mencionar que as modalidades artísticas são consideradas “unidades temáticas”.

No campo da educação musical ainda são necessárias muitas reflexões sobre esse documento. A interdisciplinaridade, segundo França (2020, p. 35), “enquanto o preceito central da BNCC é promissor”, por outro lado, é importante não esquecer que a experiência com a polivalência foi uma perspectiva bastante incompreendida na organização e efetivação das práticas pedagógicas artísticas nas escolas brasileiras.

2.3 Formação de professores para o ensino de música nas escolas brasileiras

Outra temática importante trata-se da formação de professores que, junto com as questões envolvendo políticas públicas e a legislação relacionada com a música nas escolas, são duas temáticas que, apesar de não ser as únicas, estão intrinsecamente interligadas quando se trata da abordagem do ensino de música nas escolas.

Quando se trata da formação de professores sabe-se da complexidade envolvendo essa temática:

Não existe um conceito único e imutável com relação ao que significa formação, sendo esse um conceito temporal e complexo. “Vemos, portanto, o conceito de formação, tal como muitos outros na nossa área

de conhecimento, é suscetível de múltiplas perspectivas (Garcia, 1999, p. 14¹² *apud* Bellochio; Garbosa, 2010, p. 249).

Para Bellochio (2013, p. 76), pensar na formação de professores para escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade e de incertezas. Apesar de estar sob a organização de políticas e diretrizes específicas, “a formação de professores está vinculada na educação de estudantes na escola e em outros espaços educativos ainda que, em seus desdobramentos se vincule às orientações mais amplas da área da educação” (Bellochio, 2013, p. 76).

Mais do que pensar sobre a formação de professores para escola de educação básica, Bellochio (2013, p. 82) destaca que essa abordagem significa pensar na instituição a partir de suas práticas, instituição com vida e não apenas com projeção de um espaço neutro de realização do trabalho do docente”. Para essa compreensão, na educação musical essa autora menciona que cabe-nos pensar: “como a escola relacionam – se com as músicas? Que músicas tem a escola? Como elas manifestam-se no cotidiano na existência escolar?” (Bellochio, 2013, p. 82).

Fernandes também destaca algumas reflexões, tais como:

Que desenho, elementos, características, contextos de projeto de formação contínua em música podem auxiliar na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de música nas escolas, e na incorporação de novos paradigmas desse ensino? (Fernandes, 2012, p. 133).

Quando se trata da formação de professores fala-se em formação inicial e continuada. Segundo autores como Bellochio e Garbosa (2010, p. 249), “a formação inicial de professores tem sido muito discutida com intuito de melhorar a qualidade da educação básica, através da qualificação pessoal, crítica e reflexiva, e de conscientização acerca da responsabilidade para as questões educacionais, formais e não formais”. Isso porque a formação inicial de professores pode ser compreendida em três funções: (1) de formação e preparação de futuros professores, (2) de controle de certificação para a

¹² Obra citada pelas autoras: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999. 272 p.

docência e (3) de agente de mudança do sistema educativo (Garcia, 1999, p. 14¹³ *apud* Bellochio; Garbosa, 2010, p. 249)

Pensar na formação continuada de professores como ensino de música para a educação básica exige um papel fundamental que é a pesquisa e o desenvolvimento de projetos nos quais

a formação contínua deve ter a escola como lócus de referência ou ressonância. Trata-se da análise das práticas com a mediação da teoria, que pode ser feita na escola ou a partir dela, porque é aí que o professor trabalha e pode realizar o seu desenvolvimento profissional. Deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e refletir ainda o entorno da escola, que é o contexto institucional, histórico e social no qual a ação do docente está inserida (Lima, 2001, p. 172-173¹⁴ *apud* Fernandes, 2012, p. 132).

A formação contínua de professores de música tem alguns aspectos a serem considerados. Esses aspectos, segundo Fernandes (2012), se dão de duas formas: de uma forma ampla e outra específicos. Os aspectos amplos envolvem

- Trabalho com linguagem musical que faça sentido e envolva professores e alunos, necessitando de uma dinâmica de diálogos mais frequentes na relação da escola com tempos/espacos próximos e distantes.
- Conhecimento e prática da linguagem musical por parte dos educadores, bem como de metodologias de ensino de música
- Conexões e parcerias com a educação informal, com profissionais, instituições, grupos que desenvolvem trabalho na área musical e com manifestações culturais e artísticas (Fernandes, 2012 p. 133).

Já os aspectos específicos nos mostram

- Uma reflexão sobre o ensino e o aprendizado de música na escola e fora dela, e a necessidade de se trabalhar com músicas do meio sociocultural.
- Construção de conhecimento teórico prático sobre música enquanto linguagem e, portanto, como forma de expressão e de comunicação (interpretação, improvisação, composição) considerando três eixos de ensino e aprendizagem de música: fazer, apreciar, contextualizar. (Fernandes, 2012, p. 133).

¹³ Obra citada pelas autoras: *Idem*.

¹⁴ Obra citada pela autora: LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

.No que se refere ao professor de música, Gonçalves (2012, p. 36) destaca a importância de alguns conhecimentos para sua atuação na prática pedagógica:

o professor necessita, portanto, em sua formação, conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos cidadãos o estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir-se na finalidade básica de uma educação musical e cabe ao professor promover essa mediação (Gonçalves, 2012, p. 36).

Para Gonçalves (2012, p. 33) tanto na formação inicial quanto na continuada, o professor também “necessita ter consciência do objetivo específico da educação musical que é musicalizar”. Ele necessita, nessa perspectiva, “tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, instrumentalizando com eficácia os processos espontâneos e naturais” (Gonçalves, 2012, p. 33).

Um fato relevante é se ter em vista a compreensão do que seja “ser professor de música”, que é tida como

uma profissão que se constitui a partir de singularidades próprias e complexas, construídas sobre, para e na docência. Um ponto comum é o fato de que professores de música são envolvidos, quer em sua formação, quer em suas ações profissionais, com pressupostos musicais e pedagógico-musicais (Bellochio, 2013, p. 80).

Segundo Bellochio e Figueiredo (2009¹⁵ *apud* Bellochio, 2013, p. 80), a diferença entre esses pressupostos musicais e pedagógicos musicais seria que:

a formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, apreciar, compor, etc. Já a formação pedagógico-musical vincula-se às relações entre o conhecimento musical e suas possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido (Bellochio, 2013, p. 80).

Diante de várias situações que colocam em questão a formação do professor de música, Gonçalves (2012), com base em Tardif, acredita que há um professor de música ideal para atuar nas escolas de educação básica, que seria:

¹⁵ Obra citada pelos autores: BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio Luis. Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 36-47, 2009.

alguém que deve conhecer os conteúdos da disciplina e o programa e deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia para que possa desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002¹⁶, p. 68 *apud* Gonçalves, 2012, p. 33).

E, para finalizar esse tópico, Fernandes (2012, p. 132) traz um fato importante que para se ter música na escola “é indispensável saberes específicos como saber música e o saber ser professor de música, para que se possa ter, efetivamente, ensino/aprendizagem de música nas escolas”.

¹⁶ Obra citada pela autora: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo definição de Chizzotti (1995, p. 78), é “uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais”.

Chizzotti (1995, p. 82) ressalta que na pesquisa qualitativa o pesquisador é parte fundamental no levantamento dos dados, e ele deve preliminarmente, “despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos”. Nessa perspectiva,

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 1995, p. 79).

Nesta proposta de pesquisa, busco compreender como o ensino de música está presente na aula de música na educação básica a partir de práticas pedagógicas de professores de música, uma ideia que me acompanha desde que era bolsista do PIBID, quando já me interessava sobre a arte, e mais especificamente, sobre o ensino de música na escola.

Esse tipo de pesquisa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 1995, p. 79). Ao me propor a desvelar práticas pedagógico-musicais de professores de música da educação básica, a ideia é que “através de fenômenos simples e de fatos singulares” expõe a “complexidade da vida humana e evidencia significados ignorados da vida social” (Chizzotti, 1995, p. 79).

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 3 professores de música que atuam em aulas de música (componente curricular arte) em escolas de educação básica em Uberlândia. Foram convidados alguns professores e esses 3 se dispuseram a participar da pesquisa: dois homens e uma mulher.

O primeiro entrevistado foi o professor Rodolfo¹⁷, que trabalha em um bairro periférico, cujo tempo de magistério na aula de arte na escola são 6 anos e no conservatório 10 anos. Atualmente ele trabalha no ensino fundamental 1 e 2, mas, segundo ele, “já ministrou aulas na educação infantil e no ensino médio” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 6). Por isso ele diz “sabe de onde cada aluno vem e o que escutam” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 9).

O segundo professor entrevistado foi Diego, que atua no magistério na educação básica desde o início do ano de 2023. Trabalha na escola no ensino fundamental 2 e ensino médio na modalidade EJA, em um sistema prisional. Por atuar nesses níveis e serem adultos, a faixa etária dos seus alunos é de 18 a 40 ou 50 anos.

Já terceira entrevistada foi a professora Ieda, cujo tempo de magistério na educação básica, como professora de arte, é de 12 anos. Trabalha na escola no ensino médio, sendo que a faixa etária dos alunos do ensino médio é de 15 a 17 anos.

3.3 Procedimento de coleta de dados: a entrevista

Esta pesquisa adotou como procedimento de coleta de dados a entrevista.

A entrevista é uma atividade interativa realizada, no caso desta pesquisa, entre pesquisador e o professor de música que atua na educação básica. Segundo Haguette (2003, p. 86), a entrevista pode ser definida como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

É bom mencionar que quando se considera o caráter da interação social da entrevista, Szymanski (2004, p. 11) menciona que “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que

¹⁷ Os nomes dos participantes são fictícios escolhidos por mim.

aparece”. Nesse sentido, “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para a para aquela situação” (Szymanski, 2004, p. 12).

Adotou-se, nesta pesquisa, o tipo de entrevista semiestruturada que é aquela em que se elabora um roteiro guia, mas que é possível desviar dele na medida da necessidade durante o momento face a face com os participantes (professores) da pesquisa.

3.3.1 Elaboração do roteiro de entrevista

O processo de elaboração do roteiro das entrevistas aconteceu no ano de 2022 quando eu estava cursando a disciplina Pesquisa II. O roteiro teve como orientação os objetivos deste trabalho que passou por levantar práticas pedagógico-musicais desses professores em suas aulas de música. Os objetivos específicos conduziram para as seguintes categorias de perguntas: bases sob as quais o professor se orienta para organizar suas aulas na escola; conteúdos musicais ensinados na aula de arte na escola, na educação básica; estratégias utilizadas na aula de música; mecanismos e recursos que o professor de música utiliza na aula de arte na educação básica; dificuldades encontradas por esses professores na organização de suas atividades no espaço escolar (APÊNDICE).

Na primeira categoria estão perguntas que buscam saber como o professor elabora o seu plano de ensino e os planos de aula, se ele tem algum tipo de orientação da escola para essa elaboração, como ele escolhe os conteúdos a serem ensinados, como ele organiza os conteúdos na aula, se tem alguma ordem, alguma sequência.

Na segunda categoria estão organizadas perguntas que focam em: se o professor utiliza algum método específico para ensinar música na escola, como ele escolhe as atividades musicais a serem realizadas, para “manter a disciplina” quais estratégias ele usa; os meios, recursos que utiliza para manter ou chamar a atenção dos alunos na aula de música.

Na terceira categoria estão as perguntas relacionadas com os materiais pedagógicos que o professor utiliza na aula de música, quais ele mais utiliza, como ele escolhe os recursos, se ele utiliza o livro didático, como se dá o fornecimento dele pela escola.

Na quarta categoria estão as perguntas que buscam levantar as dificuldades que o professor enfrenta ao organizar suas aulas no que se refere ao espaço físico, como ele adapta sua aula aos interesses da escola, que habilidades pedagógicas e musicais ele acha que precisaria ter para realizar melhor suas aulas.

3.3.2 Realização das entrevistas

Como mencionado, participaram da pesquisa professores de música que dão aula de música na educação básica. Particularmente eu nunca tinha realizado uma entrevista, mas diante da necessidade de levantamento de dados para essa pesquisa realizei 3 entrevistas.

A primeira entrevista foi com o Rodolfo, foi a mais longa e que deu mais trabalho para transcrever. Dias antes já havíamos conversado pelo *Whatsapp* sobre o tema, e ele logo aceitou participar da entrevista. A entrevista com o Rodolfo ocorreu de forma tranquila, suas respostas eram longas, às vezes respondia incluindo outra(s) pergunta(s). Em geral, foram proveitosas suas reflexões sobre o ensino de música na sala de aula e suas experiências vividas como professor de música na aula de arte.

O segundo entrevistado foi Diego, quem eu já o conhecia por ter estudado algumas disciplinas com ele no Bloco 3M, do Curso de Música, no Campus Santa Mônica, da UFU. Os primeiros contatos para a realização da entrevista ocorreram nos corredores do bloco do Curso de música. Tínhamos o costume de falar sobre as designações para professores do estado, até que eu soube que ele estava atuando como professor de arte. Logo ele aceitou o convite para participar da pesquisa. Um ponto que me chamou a atenção na entrevista dele, foi que a diretora da escola em que ele trabalha, até o momento da sua designação, não olhava a música como uma linguagem das artes, sendo que ele teve que recorrer à Superintendência Regional de Ensino para obter a vaga. No entanto, logo ela mudou sua concepção e passou entender como funciona as linguagens da arte.

A terceira entrevistada foi Ieda, que conheci no conservatório esse ano. Ela, além de atuar na educação básica como professora de arte, também ministra aulas no conservatório como professora de prática de conjunto. Para a realização dessa entrevista, muitas vezes, em um intervalo de uma aula para outra no conservatório, eu conversava com ela sobre meu projeto de pesquisa, foi aí que ela aceitou participar da pesquisa.

No quadro abaixo apresento um resumo de aspectos das entrevistas:

Quadro 1 – Características das entrevistas realizadas

Participante	Nível de ensino e sistema de ensino em que atua	Dia da entrevista	Onde foi realizada a entrevista	Duração da entrevista
Rodolfo	Ensino Fundamental I e II - Sistema municipal de ensino	31/01/2023	<i>Google Meet</i>	1h21m
Diego	Ensino Fundamental II e Ensino Médio, EJA - Sistema estadual de ensino (sistema prisional)	27/07/2023	<i>Google Meet</i>	1h13m
Ieda	Ensino Médio Sistema estadual de ensino	12/05/2024	<i>Whatsapp</i>	47m

Fonte: Elaborado pelo autor para este trabalho.

Este quadro mostra características gerais das entrevistas realizadas. As entrevistas tiveram uma duração média de 1h13m, com um total de 3h21m de áudio gravado. Os professores que participaram das entrevistas atuam nos ensinos fundamental 1 e 2, além do ensino médio, nos sistemas municipal e estadual de ensino.

3.3.3 Transcrição das entrevistas

As transcrições das 3h21m de entrevistas foram realizadas a partir das gravações em vídeo e áudio, sendo que utilizei como recurso para as transcrições a ferramenta digitação por voz do *Google* Documentos.

A primeira entrevista foi realizada com Rodolfo, pelo *Google Meet*. O próprio entrevistado gravou em um programa e subiu para o Youtube.

A segunda entrevista foi com Diego, também foi realizada pelo *Google Meet*, eu gravei em programa no computador chamado *Wondershare Filmora*, e também subi para o Youtube.

Já a terceira entrevista foi feita com a Ieda, a gravação foi realizada pelo *Whatsapp*, com registro apenas em arquivo de áudio.

3.4 A análise

A análise das entrevistas ocorreu a transcrição das mesmas.

Após as transcrições, as entrevistas foram organizadas em um “Caderno de entrevistas”, em arquivo *Word*, com 44 páginas, organizado na ordem das entrevistas

realizadas. Essa numeração de páginas serviu de base para a indicação da localização das falas recortadas dos entrevistados para as referências nas citações.

Após a organização desse caderno partiu-se para categorização de todo o material levantado pelas entrevistas. Todo material foi “etiquetado” com as temáticas, que, no geral, estavam relacionadas com os objetivos específicos do trabalho. Ao mesmo tempo, foi criado um novo arquivo para registro das categorias levantadas, já pensando na classificação em estrutura de tópicos das temáticas.

A partir dessa organização dos dados, partiu-se para escrita da análise dos dados deste trabalho.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ESCOLA

4.1 A importância da música na escola

Pensar sobre a importância da música na escola passa por entender, por um lado, qual o seu papel na vida das pessoas, como se apresenta como atividade social nos vários espaços sociais no quais está inserida. Por outro lado, essas compreensões indicam sua importância na escola.

A partir das entrevistas, quando se trata desse tema, Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 25-26) acredita que a música é importante porque ela está

presente no nosso dia a dia. Por exemplo, você sai na rua você ouve um carro tocando música, está debaixo do chuveiro você está cantando uma música, tem uma peça publicitária na televisão é por meio de música que eles fazem publicidade. Então, a música está presente em várias culturas... culturas isoladas no planeta que nem tem a palavra música para poder designar atividade musical né... Acho que a gente valoriza pouco a música enquanto material educacional pedagógico... (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 25-26).

Ele considera ainda que a presença da mídia nessa mediação com a música, como entretenimento, também é importante. No entanto, acredita que, mesmo diante de toda forma que a música se apresenta na vida, ainda se tem “pouco a noção da potência educacional que está presente nela” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 25-26).

Diego (entrevista dia 27/07/2023, p. 25-26) defende ainda que seria importante ter uma disciplina no ensino fundamental e médio que não estivesse dentro do componente curricular arte e que fosse dedicada somente à música. Acha que não se pode deixar de pensar na valorização da música dos currículos escolares, pois a considera como sendo fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, ao abranger possibilidades de desenvolver nos alunos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Flora, Beatriz e Rita, três professoras que são identificadas por nomes fictícios, em uma pesquisa feita por Del Ben e Hentschke (2002) em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre-RS, também defendem a valorização da música como disciplina nos currículos escolares. “Elas se esforçam para transmitir que a música não é mais uma coisa isolada da escola, que ela também é uma forma de conhecimento, que ela também pode levar o aluno a pensar” (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52). As três professoras fazem uma breve reflexão do que a música como disciplina pode nos proporcionar.

As aulas de música não têm como função somente preparar “musiquinhas” para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares. A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52).

Tendo em vista, que há justificativas sobre os benefícios que a música proporciona tanto na vida das pessoas quanto em sala de aula, na escola acredita-se no seu potencial para “desenvolvimento cognitivo das crianças”. Só por isso, “a música já deveria ser componente obrigatório na educação básica há muito tempo” (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 37).

Pensando em benefícios que a música pode trazer para aula de música na educação básica, Gifford (1998¹⁸ *apud* Souza *et al.*, 2002, p. 22), ao analisar justificativas para a educação musical nas escolas australianas, discute várias funções e propósitos que a música pode assumir no currículo escolar.

- a - A música como prazer e divertimento
- b - Música e educação como lazer ligada a ideia de divertimento da categoria anterior
- c - Música visando a transferência de aprendizagem
- d - Música como meio de integração das disciplinas
- e - Música como um agente de socialização
- f - Musica herança cultural
- g - Música como auto expressão ou expressão de emoções
- h -Música como linguagem
- i - Música como uma forma única de conhecimento
- j - Música como educação estética (Gifford, 1998 *apud* Souza *et al.*, 2002, p. 22).

Além dos muitos aspectos nos quais a música está presente na vida das pessoas, para Tourinho (1993a), a música desempenha um papel significativo na escola. Ela destaca seu potencial na organização e validação do tempo e do espaço nas atividades escolares. E também

coopera com essas necessidades indicando, limitando, e preenchendo os tempos e espaços em que se divide a atividade da educação na escola. Ela indica ações (entrar/sair das salas, lavar as mãos, fazer silêncio...) no tempo em que devem ocorrer; estabelece o limite da duração de

¹⁸ Obra citada pelas autoras: GIFFORD, E. F. Na australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. **British Journal of Music Education**, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.

ações em relação a seu próprio tempo (quando a música termina todos devem estar sentados em suas carteiras) e preenche organizadamente os tempos e espaços a música contribui para legitimação das condições estruturais que são estabelecidas para a atividade educacional na escola (Tourinho 1993a, p. 69).

Tourinho (1993a) ressalta ainda a importância das atividades musicais no ambiente escolar como uma forma de manejar momentos de espera e promover comportamentos aceitáveis entre os alunos. A música, “seja ao ouvir ou cantar, atua como uma ferramenta pedagógica que pode preencher lacunas de tempo ocioso e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de um ambiente mais harmônico e disciplinado na escola” (Tourinho, 1993a, p. 69).

Para a professora Rita (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 53), a presença da música nos currículos escolares possibilita aos alunos desenvolverem outras linguagens com uma formação mais abrangente. Na visão dela,

a importância de se desenvolver a linguagem musical deve-se ao fato de que “a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa”. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura” (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 53).

Já para a professora Beatriz (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 53), a importância da música nos currículos escolares se deve ao fato de que, através de seu conteúdo verbal, “a música pode interagir com aquilo que você precisa ouvir ou que você quer ouvir”. Além disso, é importante por ser capaz de trabalhar os alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos e psíquicos”.

A professora Flora (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 53) destaca a importância do ensino musical nas escolas pensando na ampliação dos conteúdos curriculares, como

uma forma de resgatar valores culturais, artísticos e de proporcionar o contato com o aluno com esse tipo de linguagem, que é uma linguagem não-verbal”. Flora refere-se à “habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal” de uma maneira geral, mas especifica que, no caso da música, essa expressão ocorre “através do som, do ritmo”. (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 53).

Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 37-38) acha que nas escolas de educação básica a música ainda “é pouco trabalhada”. Ela defende a criação de projetos musicais,

o que considera como “uma fórmula” de levar a música de maneira mais consistente para escola, como afirma:

o professor de música tem um papel [...] não só de levar o ensino de música propriamente dito nas suas aulas, mas também criar projetos, alguma coisa... usar o horário de módulo para poder propor aulas de música no contraturno, por exemplo. Eu acho que a gente poderia fazer mais para levar o ensino de música para educação básica, já que aqui em Minas Gerais as aulas de música não são obrigatórias, elas são inseridas nas aulas de arte. Como professora de arte nas disciplinas, eu vejo que existe muito pouco... mas, de acordo com o conteúdo que a gente está trabalhando, podemos propor projetos naquele momento, para aquele bimestre (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 37-38).

O que se percebe é que a música na escola se apresenta de várias formas. Diante dessa importância, pode-se dizer que ela não apenas proporciona entretenimento e prazer, mas também tem um grande impacto no desenvolvimento emocional e social dos alunos.

4.2 Como a música e o professor de música são vistos na escola

Dependendo de fatores como a cultura da instituição, a comunidade local e a importância atribuída à educação musical, a música e o professor de música podem ser vistos de várias maneiras pela/na escola.

Tourinho (1993a) levanta uma reflexão interessante sobre o papel da música no currículo escolar ao evidenciar a forma como a música muitas vezes é tratada no ambiente educacional, destacando que ela é vista apenas como mais uma disciplina, sem que se reconheça sua profundidade enquanto forma de conhecimento (Tourinho, 1993a, p. 68).

Muitas vezes a música na escola é tida como um momento de distração e o professor de música é visto como a pessoa que tem a função de entretenimento. Na escola onde Rodolfo trabalha, a música é vista na data comemorativa, no sentido que “está lá para fazer festa” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 7). No que se refere aos alunos, ele completa: “A arte é uma disciplina que é de expressividade, que é de liberdade, só que as pessoas confundem né... eles acham que é subir na parede para fazer qualquer coisa, mas não e assim né... (Idem, p.17-18).

Nessa perspectiva, para os alunos, a aula de arte, segundo esse professor, geralmente é vista como um momento de descontração, e como muitos desses alunos vivem a música em casa, a escola pode ser o espaço de experiências musicais com os colegas. Segundo Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 17), “esse momento [da aula de

música na escola] é um momento da zoeira, um momento do *spa...*” no entanto, pondera que “a aula pode ser um momento que ele vai poder conversar, porque muitos alunos não têm convívio social fora da escola”.

Na escola onde Diego trabalha, a diretora vê a música e o professor de música como “uma boa forma de fazer eventos”. Então, segundo ele, aconteceu que ele acabou virando um músico de evento: “é aniversário da escola, é aniversário de alguém, sempre chama para poder tocar violão e agora estão pedindo para montar um coral de fim de ano” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 29). Ele diz ainda que a escola o vê como um professor que leva entretenimento, eles não o veem como um educador musical. E ele completa:

música é uma coisa assim inexistente né... eles pensam música como uma coisa complementar, tipo assim... professor de matemática toca violão aí ele entra com violão para ensinar música, dá matemática com música, a igreja vai lá para evangelizar entra com os instrumentos de sopro, para eles assim... música não é uma área mesmo de fato, é só uma coisa assim... lúdica, só um hobby, não é uma área que se estuda, que tem uma graduação (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 27-28).

Para Souza *et al.* (2002, p. 20), “a música na escola e nas aulas têm um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas como geografia, história e português”.

4.3 Professor e o ensino das outras artes

Sabemos que a aula de arte envolve outras modalidades artísticas, além da música, pelo menos na forma que se tem entendido o ensino de arte tal como está na LDB, 9394/96. Diego acredita que o professor regente necessita ter um certo conhecimento dessas outras artes no momento de trabalhar o conteúdo, para não ficar muito teórico, já que a escola em que trabalha quer que ele também aborde essas outras modalidades artísticas (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 30). Sendo assim, ele procura “despertar o lado artístico dos alunos”, mas primeiro ele se atenta ao que eles não gostam de fazer. Segundo ele:

tem alguns [alunos] que não têm afinidade em dançar, outros já não gostam de moda e fazer desenho... nesse caso, procuro conversar com eles porque alguns alunos acham que entra entretenimento, que a aula

de música tem que chegar na sala com um violão e tocar uma música com/para eles (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 30).

Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 39) afirma que, ao entrar em sala de aula, não pensa como uma professora de música e sim de arte. E completa:

por mais que eu não entenda, por mais que eu não saiba técnicas de desenhar, por mais que eu não saiba uma coisa ou outra, eu posso ler e entender a teoria. Então, me esforço bastante, além de estar aprendendo a gostar daquele assunto porque, através das aulas de arte, eu pude descobrir outras habilidades artísticas que eu gosto muito de aprender. Eu não eu não utilizo a prática de experimentação nelas, mas a teoria delas, eu gosto muito de saber, eu acho bem interessante. Então, eu trabalho todas as habilidades artísticas, desde que estejam pré-definidas nos conteúdos para aquelas séries (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 39).

Em relação aos conteúdos das demais modalidades artísticas, Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 41), por ser licenciada em música, menciona que está sempre buscando alternativas quando se refere a abordagem de outras artes em suas aulas. Cita como exemplo: o que é o Teatro do Oprimido? Então, ela leva vídeos com algumas peças de teatro e aí ela vai desenvolvendo o conteúdo.

Freitas (2013, p. 52) menciona que:

a disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens específicas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), com possibilidades de intersecção e quebra de fronteira entre elas e seus saberes específicos, demandando professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade (Freitas, 2013, p. 52).

Realizar o ensino de arte nessa perspectiva é necessário que se tenha outra concepção de ensino de arte e outra perspectiva teórica do que seja a presença da arte na escola. Bresler (1996¹⁹ *apud* Souza *et al.*, 2002, p. 22) descreve o currículo operacional de artes em três escolas americanas e mostra quatro orientações ou funções do ensino de artes nas escolas.

¹⁹ Obra citada pelas autoras: BRESLER, Liora. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. **International Journal of Music Education**, n. 27, p. 24-35, 1996.

- a - Orientação social, onde as artes funcionam como meio de ligação entre a escola e a comunidade;
- b - Orientação das artes como subservientes às demais disciplinas escolares, onde as artes possibilitam novas formas de se abordar os conteúdos das outras disciplinas;
- c - Orientação afetiva onde as artes são vistas como uma forma de auto-expressão e um meio para relaxamento dos alunos;
- e - Orientação que concebe as artes como disciplina em si (Bresler 1996²⁰ *apud* Souza *et al.*, 2002, p. 22).

Em geral, o papel do professor de música pode se expandir para o ensino de outras artes, de forma complementar, aproveitando a conexão entre as diferentes linguagens/modalidades artísticas. Essa abordagem interdisciplinar pode até enriquecer o aprendizado dos alunos, e também reforçar a percepção da arte como um campo integrado.

Autores como Fusari e Ferraz (1999) ressaltam que

o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos”. Além disso, afirmam que "na concepção de ensino de arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte" (Fusari; Ferraz, 1999, p. 21²¹ *apud* Freitas, 2013, p. 54).

Na perspectiva dessas autoras, em geral, o papel do professor de música pode se expandir para o ensino de outras artes, de forma complementar, aproveitando a conexão natural entre as diferentes linguagens artísticas. Essa abordagem interdisciplinar não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também reforça a percepção da arte como um campo integrado. Muitas vezes, mais do que interdisciplinaridade, essas abordagens colocam em questão os impasses entre a polivalência e a formação específica no campo da arte (Oliveira; Penna, 2019).

4.4 Princípios de ensino do professor música

Acredita-se que seja fundamental que o professor de arte tenha princípios e saiba sob quais bases organiza o seu ensino, pois pode promover um ambiente de aprendizagem mais direcionado e de forma clara os seus objetivos. Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023,

²⁰ Obra citada pelas autoras: *Idem*.

²¹ Obra citada pela autora: FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

p. 15) tem como referência, para organização das suas aulas, as habilidades musicais previstas para serem desenvolvidas pela BNCC, pois seu plano anual é bem abrangente, mas para ele tem que ficar atento, pois alguns conteúdos estão ou ficam fora. Para tentar remediar isso ele procurou adaptar esses conteúdos em suas aulas:

toda escola você está... em uma instituição, é muito diferente de você ter uma escola própria, fazer o seu trabalho né... A instituição ela prevê certas coisas... está dentro dessa questão, toda institucionalidade tem o PPP, que é o plano de ensino da escola, tem as regras internas da escola, tem várias coisas que vão ajudar certos tipos de trabalho e outros nem tanto... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 8).

Em se tratando do planejamento de aulas, ele prefere não usar as orientações da escola e fazer um planejamento adequado para cada turma. Esse professor prefere estar sempre mudando as atividades em suas aulas, dependendo muito da faixa etária: “questões motoras, por exemplo, atividades que têm que andar na sala ou ter que bater palmas, os alunos têm muita dificuldade, outros já saem bem” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.v12). Sendo assim, ele procura estar sempre atento no que pode tirar ou não em relação às atividades realizadas.

No que se refere aos fundamentos das suas aulas de música, as professoras que participaram da pesquisa de Del Ben e Hentschke, mencionaram que

em seu dia-a-dia, apoiam-se em um ou outro princípio disponível em seus estoques de conhecimento, conforme exigem as diferentes situações de seu trabalho. Esses princípios não resultam, necessariamente, de um processo de racionalização e, menos ainda, de conceituação científica, pois emergem na experiência cotidiana do mundo. Por isso, nem sempre serão lógicos, claros e consistentes (Schutz, 1979²² *apud* Del Ben; Hentschke, 2002, p. 54).

Já na escola onde Diego trabalha, a supervisora acha que ele leva a sério demais a questão da aula em si. Segundo ela, ele precisa ser mais tranquilo em relação ao conteúdo (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 31). Diego destaca que seus princípios pedagógicos vieram da sua formação na UFU:

o Curso de Música fornece muito essa visão pedagógica né... as nossas professoras da licenciatura, do estágio sempre são preocupadas em trazer esses conteúdos... por exemplo, essa visão mais sociológica da

²² Obra citada pelas autoras: SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

música. As disciplinas com música como prática social me ajudaram muito, sabe? Os autores, por exemplo, que ela trouxe durante o curso eu lembro até hoje, que eu penso em um contexto, que eu reflita e busco até hoje para poder fundamentar as minhas aulas (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 35).

Diego também destaca que o Curso de Música da UFU foi muito importante sobre seus princípios quando elabora o seu plano de aula. Ele diz: “sou muito feliz assim... pelo nosso curso porque eu nunca fui atrás de plano de aula em lugar nenhum, porque a gente aprende a fazer né... o plano de aula a gente tem tudo lá, é diferenciado mesmo” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 35).

Já na escola onde Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 39) trabalha, “nunca teve orientação pedagógica individual, mas soube que tem reuniões pedagógicas para discutir na elaboração do plano de ensino”. Diz que quando foi contratada recebeu orientações básicas como o horário de trabalho e as turmas, sem conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sem conhecer o livro didático (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 38). Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 39) diz que até compreende a dificuldade da orientação da escola com os professores, pois são muitos, quase cem, sendo que três são de arte. Diz ainda que costuma orientar o seu ensino através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²³ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela diz também que está sempre de olho no PCNA-Arte²⁴ e costuma elaborar suas aulas com base no livro didático e no que planejamento que, geralmente, elaboram no início do ano (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 37).

4.5 Conteúdos musicais ensinados

Nas escolas, os conteúdos musicais abordados podem variar de acordo com a faixa etária dos estudantes e o enfoque pedagógico adotado pela instituição, mas, de forma geral, inclui atividades práticas e teóricas que têm como objetivo desenvolver habilidades musicais e o gosto pela música.

²³ PNLD – Programa Nacional do Livro didático “O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo”. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>

²⁴ PCNA – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte para o ensino fundamental foram publicados em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC).

Uma atividade que desempenha um papel significativo no ensino e aprendizagem de música nas escolas, no desenvolvimento das crianças e na criação de um ambiente educacional rico e colaborativo é “o canto”. Segundo Tourinho (1993a), ele atende a muitas questões fundamentais que devem orientar as práticas educacionais, contribuindo de maneira abrangente para a formação integral dos alunos. (Tourinho, 1993a, p. 72).

Muitas vezes, o foco das aulas de música nas escolas tende a se concentrar em aspectos técnicos, como teoria musical e prática instrumental, deixando de lado outras abordagens criativas que envolvem a verbalização, o uso do corpo e a exploração de imagens. Tourinho (1993b) destaca que a verbalização, por exemplo, pode ser uma ferramenta poderosa como atividade para estimular a expressão dos alunos, seja por meio da descrição de sentimentos e sensações que a música provoca, seja por meio da construção de histórias ou interpretações relacionadas a peças musicais. Segundo ela, “o objetivo da verbalização é instrumentalizar a reflexão sobre a percepção e a experiência musical” (Tourinho 1993b, p.112-113).

Quando se trata dos conteúdos musicais escolares, uma outra questão que é sempre importante mencionar é “o repertório”. Na educação escolar, o repertório musical é um tema importante e que abrange diversas dimensões do ensino da música. Segundo Tourinho (1993b, p. 115), pode-se falar de um repertório que apresenta, ou é reapresentado aos alunos, e de um repertório que aceita que os alunos criem. Segundo ela, a questão do repertório pode funcionar de duas formas:

ampliando as experiências dos alunos através da variedade de tipos de música que é ouvida/executada em sala de aula; ou preservando a estratificação entre o que é considerado música séria e o que se qualifica como música popular. No primeiro caso, o objetivo é expandir a habilidade de entender, analisar e criar música. No segundo, um objetivo seria separar e isolar, de um lado, a música como uma disciplina escolar, e de outro, a música como uma experiência cultural da qual todos podem tomar parte (Shepherd *et al.*²⁵, 1977; Vulliamy, 1976²⁶, 1980²⁷ *apud* Tourinho, 1993b, p. 115).

²⁵ Obra citada pela autora: SHEPHERD, J. P.; VIRDEN, G.; VULLIAMY, G.; WISHART, T. **Whose music**: a sociology of musical languages. Londres: Latimer New Dimensions, 1977.

²⁶ Obra citada pela autora: VULLIAMY, G. What counts as school music? *In: Exploration in the politics of school knowledge*: studies in education Ltda, Naggerton, 1976.

²⁷ Obra citada pela autora: VULLIAMY, G. Music education and music language. **International Society of Music Education**, v. 3, p. 295-303, 1986.

A música na escola é ensinada não só na aula de música, pois, segundo Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 12), o professor regente também trabalha questões musicais nos outros componentes curriculares quando diz, por exemplo, que “sempre tem alguma música para alfabetização”.

Assim como Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 12) refere-se à música para trabalhar o desenvolvimento da alfabetização, Diego costuma planejar os conteúdos musicais em suas aulas em atividades que envolvam e tenham sentido com as letras. Afirma que algum tempo atrás ele levou a música de Geraldo Vandré, “Para não dizer que não falei das flores”, com o intuito “de trabalhar um ritmo simples como guarânia, sem entrar na questão de teoria musical, para que os alunos pudessem acompanhar no Cajon” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 31).

Em suas aulas, quando vai trabalhar conteúdos de música, Rodolfo também procura atividades práticas como percussão corporal e pulso (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.14).

Já Ieda costuma levar para sala de aula, atividades relacionadas com a vida de compositores como:

Hermeto Pascoal que gosta muito de improvisar nas suas músicas, usar instrumentos peculiares com coisas do cotidiano como materiais e objetos e daí a gente usa uma síntese rapidinho sobre ele e pronto, sem muita profundidade (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 38).

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 6) acha que o conteúdo de música na aula de arte deve desenvolver a “musicalidade dos alunos”, a escuta em um “desenvolvimento oral da percepção mais global”, dos timbres dos instrumentos e o conhecimento dos gêneros musicais”. Ele ainda acha que quando se trata da percepção não seria o caso de, por exemplo, “reconhecer intervalos esse tipo de coisa assim... pode até chegar a isso, mas não necessariamente isso. Seria conseguir chegar até uma escuta, [...] mais consciente” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 6-7). Ele completa:

o caminho seria partir da escuta. A gente vai conhecendo os códigos... Por exemplo, a pessoa a primeira vez que vai escutar uma música com instrumento de corda friccionada, não vai saber o que é aquilo né... então, eu vou e mostro separado só o violino, mostro o vídeo da pessoa tocando violino e tal... e aí a pessoa começa a ver como é que aquele som é produzido sozinho e depois no contexto né... Então, tudo isso assim... é uma questão de percepção (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 6-7).

Uma dica importante que Rodolfo traz, quando ele vai trazer o conteúdo de música na aula de arte, é “não ficar preso apenas na teoria musical europeia, na harmonia, melodia, tempo e ritmo, o professor deve ter a mente aberta para trazer conteúdos que estão mais à sua volta” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.14-15).

Segundo Rodolfo, o fator vivência em sala de aula como professor ao trabalhar com uma variedade de conteúdos influencia muito na escolha das atividades e na preparação do plano de aula. Ele dá uma dica:

antes de qualquer coisa é imaginar como aquele conteúdo vai ser feito né... e planejar muito bem o passo a passo, porque sempre vai ter muita gente que não está entendendo nada disso, tipo assim... se metade entendeu, metade não está entendendo nada, complica muito... Então, tem que ser o mais direto possível, é mais fácil para eles... eles precisam do passo a passo. Você precisa de coisas muito simples mesmo, porque você acha que ninguém vai ter dúvida, as pessoas têm... então, é muito difícil (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.16-17).

Diego também traz alguns conteúdos para a sala de aula, como o grafite e o rap e considera:

o grafite é uma forma de arte né... que se tornou muito popular nos anos 1980 e 1990 que trazia ali a demanda de uma determinada sociedade [...] eu procuro trazer para as aulas alguma música de rap que traga mesma demanda ali social, que o grafite traz também (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 26).

De modo geral, pelo que foi pesquisado através de textos sobre os conteúdos musicais ensinados nas escolas de educação básica, pode-se dizer que eles variam, conforme o currículo e as bases curriculares nacionais e os objetivos educacionais de cada rede de ensino. No entanto, nas escolas os professores buscam abordar diferentes aspectos da música com o intuito de desenvolver habilidades artísticas, cognitivas e sociais nos alunos.

4.6 Interesses musicais dos alunos

Nas escolas de educação básica tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os alunos procuram ouvir mais o que está se destacando no momento. Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 6) aponta que “eles são muito reféns das tecnologias atuais,

das redes sociais e tudo mais. Então, eles não têm um universo sonoro abrangente, eles ficam muito presos nos estilos e artistas muito comerciais”.

Em se tratando de estilos e gêneros musicais, os mais escutados pelos estudantes são o sertanejo e o funk. Rodolfo diz que propõe para eles expandirem suas referências musicais: “vamos procurar outras coisas, vamos escutar outra música, vamos sair, vamos conhecer outras coisas, vamos expandir a nossa escuta ne... com outras possibilidades...” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 10).

Rodolfo salienta que na escola onde trabalha os alunos do 7º e 8º anos são os que menos se importam com a questão da qualidade sonora:

Nossa senhora!!! No 7º e 8º ano é o bicho pegando, galera destruindo... a questão sonora também, lógico... aquela questão de preconceito minha também. Eu acho a questão do som da música muito ruim assim né... a questão da mixagem mesmo... para gente escutar, para expandir essa questão, ela e todas as mensagens são muito saturadas... com a compressão ao máximo assim... então essa questão da dinâmica, não tem (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 11).

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 7), muitas vezes, prefere realizar atividades com composição de letras, pois acha que ajuda os alunos a se expressarem melhor e trabalhar gêneros musicais variados. Ele também procura ouvir o que os alunos trazem, pois acredita que essa proposta ajuda manter o interesse deles. Entrando na questão de gêneros musicais, ele menciona que o gosto musical de boa parte desses alunos é o funk, o rap e o sertanejo. De uma maneira geral, afirma que, na realidade desses alunos, “não existem outros gêneros, outras escutas fora do que eles gostam e vivenciam em seu dia a dia”, ele como professor procura também levar outros conceitos e variedades musicais (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 9).

Um meio que os alunos utilizam nas aulas de arte para acessar os conteúdos e a internet é o celular, mas Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 9) teme que eles fiquem reféns da tecnologia, pois, segundo ele, os alunos estão sempre repetindo os mesmos artistas que fazem sucesso no momento.

No ensino fundamental 2, Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 14-15), para atender aos interesses dos alunos, utiliza uma variedade de conteúdos na aula de arte em geral: desde hip-hop, rap, *break* e grafite e também o “patrimônio imaterial como músicas de candomblé...” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.16). Quando ele traz alguma atividade referente ao cinema, ele trabalha trilha sonora e paisagem sonora, nesse caso

entra na questão visual. Segundo ele, “é muito difícil ficar só no plano sonoro, porque ele é muito inatingível, muito efêmero” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.14-15).

De fato, segundo Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 28), seus alunos mudaram suas concepções sobre a arte. Menciona que eles não sabiam que são todas essas modalidades (música, artes visuais, dança e teatro), incluindo, o cinema e a teledramaturgia. Segundo Diego, “o cinema, enquanto arte, pode trazer uma reflexão para nós da sociedade atual... aí eles entenderam que arte não era só desenho...” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 29).

Onde Diego trabalha, no início de sua atividade como professor, ele diz que a diretora não encarava a música como ferramenta importante pedagógica que pode transformar vidas, mas ela mudou sua concepção e passou a ver como oportunidade de fazer eventos. Segundo Diego,

tento desmistificar um pouco essa coisa midiática da música. Mostrei que existem pessoas, que existe um cenário diferente da música, por exemplo, não é só aquela música que a gente vê na mídia, mas existe o funk da favela que não é o funk de mídia da Anita, mas é aquele funk que traz as necessidades né... do indivíduo. Ali tentei trazer também o grafite. Foi um grafiteiro uma vez lá também, que entrou na sala e contou sobre como que ele ganha a vida hoje em dia fazendo grafite, a arte dele né... Então, quis mostrar esse lado alternativo da arte na questão da diversidade (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 29).

Diante do exposto, o professor de música, no componente curricular arte, precisa desenvolver muitas habilidades, incluindo, se adaptar, estudar outras perspectivas artísticas para abordar conteúdo da sua área. Certamente quando o professor está ministrando suas aulas ele tem suas habilidades pedagógicas para realizar suas atividades, mas há crenças, paradigmas ou métodos de outros séculos que são difíceis do professor abrir mão. Segundo Rodolfo, essa habilidade do professor de

tentar sair dessa questão da teoria musical europeia sabe, porque ela teria uma história e traz com ela vários preconceitos já né... do que é música boa... música boa tem que ter melodia, harmonia então em várias coisas que traz ali e a gente fica carregando muito tempo... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 23).

Pelo que pude notar, durante as entrevistas com os professores de música, que os interesses musicais dos alunos em uma escola podem variar bastante, dependendo de fatores como idade, cultura, região e tendências do momento.

4.7 Estratégias utilizadas na aula de música

Pensar em estratégias utilizadas na aula de música é pensar também o conceito da didática musical. Autoras como Souza *et al.* (2002, p.21) afirmam que:

a área de educação musical se empenha cada vez mais em fazer uma auto análise e uma reflexão científica sobre a didática da música. A didática da música se ampliou especialmente a partir de seu contato com a educação geral e disciplinas vizinhas, como a sociologia, a antropologia e a psicologia. Não se deve subestimar a função da área da educação e das outras ciências como impulso para reflexão científica da educação musical e da reflexão sobre a didática da música (Souza *et al.*, 2002, p. 21).

Del Ben e Hentschke (2002) destacam em sua pesquisa qualitativa com as três professoras de música que, em questão de estratégias, elas procuram

desenvolver habilidades, hábitos, atitudes e valores, são considerados necessários para que os alunos sejam capazes de atuar no mundo paralelo e posterior à escola. Buscam ainda auxiliar ou reforçar a aquisição de conhecimento nas demais áreas curriculares, procurando fazer com que os alunos percebam as relações da música com outras formas de conhecimento ou com os conteúdos trabalhados em outras aulas (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52).

Dentro da sala de aula, tanto na questão organizacional quanto na abordagem dos conteúdos musicais, o professor necessita de estratégias, pois o que é fácil para um é difícil para outro, conforme dito por Rodolfo:

muitos alunos têm um pouco, uma facilidade né... mais do que outros. Então, a gente pega esses alunos, traz ele um pouco mais para frente, assim dá oportunidade para essas pessoas, não vão ter às vezes acesso nunca mais na vida né... uma aula que tem a música né... Geralmente, esses alunos passam todos os anos da vida escolar, sem ter zero conteúdo musical né... E aí, então, a questão é tentar dar esse acesso para essas pessoas também (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 7).

Na questão organizacional da sala, Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 40-41), “não utiliza nenhuma estratégia”, segundo ela, “chega na sala, vê as cadeiras enfileiradas, e os deixam à vontade, mas quando vai aplicar o conteúdo, ela pede para eles prestarem atenção”.

No que se refere às estratégias de ensino, Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 8) dá a dica ao professor de “nunca chegar na aula com coisas muito fechadas e sim chegar

com algo que vai dar frutos mais adiante”. Para isso ele sugere “tentar agregar coisas mais globais aos controles da BNCC, que são bem abrangentes” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 10). Para não causar perda de interesse dos alunos, ele completa:

É complicado né... porque os professores acabam caindo nesse ciclo de apresentar conteúdo e não sei o quê... e cobrar conteúdo e aí o aluno não traz nada né... Então, às vezes quando eu vejo que está assim muito apático, muito sem interesse, eu tento ver o qual é o interesse deles, as vezes não quer uma coisa musical não está a fim daquele dia né... está a fim de fazer uma outra coisa, então, não é sempre que você vai chegar e vai conseguir desenvolver uma coisa relativa só à música (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 9).

Uma outra dica que Rodolfo destaca quando as coisas não dão certo em relação ao entendimento dos alunos na aula é:

primeiro conseguir ter uma relação com a sala, conseguir que todos se escutem, para depois iniciar os conteúdos né... então é muita pesquisa na internet mesmo, em sites específicos né... de escolas, mas assim... é muito ruim às vezes porque eu não gosto muito daquelas aulas: “Ah, as habilidades musicais que são explicitadas na BNCC tal... e faz isso... e faz aquilo né... geralmente, a proposta da BNCC para a música não funciona muito né... porque é uma aula que não dá para você chegar injetar, tocar e passar o negócio de fazer aula que dá certo... mas você tem que ter maleabilidade na hora de fazer (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.15).

Ieda, onde foi designada, ela começou dar aulas no mesmo dia, aí disse que utilizou a seguinte estratégia:

eu fui para sala de aula elaborei uma aula bem rápido e conversei um pouco com eles sobre o que que eles acham que é arte? qual a importância das artes para eles na escola? se eles gostam das aulas de arte e o que que eles esperam né das aulas... já nesse ano de 2024, então, elaborei basicamente essas perguntas (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 38).

E ainda ela completa “que sempre está testando ferramentas, estratégias e metodologias para poder ter eficiência naquilo que ela está propondo para os alunos na sala de aula através dos conteúdos” (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 40).

Já Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 26) diz que com a EJA ele opta trabalhar com “atividades que têm aspectos lúdicos” voltadas para sua área de formação, por ser um público específico com privação de liberdade. Nesse sentido, sua aula é voltada para

“reflexão social”. Por serem turmas pequenas com cinco, seis, sete alunos, ele diz que “dá para fazer um rodízio, dá para cantar, fazer uma rodinha lá... fazer um negócio assim com pouco instrumental” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 30).

Uma outra forma de manter os alunos interessados na aula, segundo Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 10), é procurar “ouvir o que o aluno traz...”, mas salienta que mesmo assim há desafios porque a realidade é diferente de cada um dos alunos. Nesse caso, a estratégia utilizada por ele é:

conseguir juntar essas diferenças em uma massa única e tentar fazer um trabalho que seja, tenha sentido para todo mundo, que tem a validade para todo mundo, acho muito complicado, mas é um desafio diário, assim todo dia e uma vitória ou uma derrota (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 10).

Quando se trata de manter os alunos interessados na aula, Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 34) procura criar expectativas futuras e, nesse sentido, acredita que o aluno se interessa na próxima aula, como ele conta quando inicia suas aulas: “Pessoal o que vocês gostariam de aprender? Vamos montar um coral? Então, quem gostaria? Por exemplo, nesse coral que a gente vai montar quem gostariam de fazer o quê? Tem alguém que prefere tocar cajon ou tem alguém que prefere cantar?”.

Na sala de aula, construir uma conexão com os alunos é muito importante para o professor ter o “controle”, sendo que essa conexão vai muito além da organização das atividades com cada turma específica. Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 10) diz que:

às vezes o professor tem que vir construindo com a turma... outra coisa é você tentar fazer aquelas coisas tipo... mesma atividade para todas as turmas, não dá certo! porque você tem que construir com cada uma... uma ideia, então, é essa mesma atividade em outra turma que funcionou, em outra já não vai funcionar. Às vezes, até a questão do horário que você vai entrar na sala muda muito, primeiro horário é uma realidade, segundo e terceiro horário e o último já é outra coisa (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 10).

Uma forma de estratégia para manter os alunos conectados nas atividades com música na aula de arte se dá através de atividades musicais envolvendo a escuta, segundo Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 11). Para isso, ele diz: “antes de começar a atividade de escuta, eu faço o esquema de ter um silêncio, mas depende do tipo de música”. Acredita que trabalhar a escuta e o silêncio nas aulas ajuda ter uma percepção mais desenvolvida.

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 14) ressalta ainda que nas atividades musicais ele sempre procura buscar o que os alunos estão escutando, utilizando estratégias para isso:

Ah, não... legal! Deu certo! Então, vamos tentar ir por aí né... então traga outras músicas... o trabalho que foi feito antes e adiciona alguma coisinha depois e também tento ligar que o que eles escutam também tem sempre tentar, ver se tem alguma coisinha nova né... então semanalmente sempre vou tentando avaliar o que foi feito e adicionar coisas novas e tentar agregar o que o aluno traz também né... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 14).

Já Diego, além de procurar aprender o nome dos alunos, para mantê-los conectados nas atividades, ele levanta uma discussão sobre um tema, por exemplo, o que é cultura? E interage com os alunos buscando opiniões de cada um deles. Ele completa que “aprender chamar o pessoal pelo nome, gera um menor índice de dispersão possível” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 31).

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 20) procura trazer atividades fora do livro didático como, por exemplo, “um vídeo de um acordeom e tal... traz imagem do acordeom, mostrar dois tipos de acordeons no Brasil e acordeom na França, ah... agora você conheceu né... aí ah vamos ver viola portuguesa, viola no Brasil e tal ... então, só isso já fez muito mais do que o livro previa né...” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 20).

Ieda também dá a dica de não ficar só lendo livro didático para os alunos. Segundo ela, essa ação “não proporciona um efeito legal, sendo assim ela procura usar a linguagem deles, para poder ter ferramentas mais contemporâneas” (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 41). Já em uma outra situação, se ela achar que o livro didático está complexo para os alunos, ela usa outras estratégias para ministrar o conteúdo, tornando os elementos mais interativos e mudando a linguagem escrita do livro (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 41).

Para uma aula de 50 minutos, Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 15-16) aconselha que é sempre bem-vindo ter um plano B, caso se uma atividade falhar. Diz que no ensino fundamental no 7º e 8º anos sempre usa outras alternativas:

esses jovens aqui não estão indo... você já pula para outra coisa... tem que ter, às vezes, um plano B, plano C porque não pode deixar esses alunos ociosos, porque eles já começam a ficar muito agitados, se não

é só querer fazer... tacar bolinha, levantar não sei o quê... sair da sala encher o saco de todo mundo, brigar... Então é... assim você tem que estar sempre trazendo eles de volta, assim então tem que ser coisas que também tipo assim... que dependem da faixa etária. Igual... esses alunos do 7º e 8º anos não pode... ser coisas que tem que explicar demais... Sabe uma coisa muito longa que você tem que falar 20 minutos para entender? Nossa! Eles quase morrem [rsrs]... 5 minutos já está todo mundo perdido. Você fala e fala e ninguém entendeu nada, tipo assim... tem que enxugar aquilo ao máximo possível, mais simples possível, mais direto possível, com auxílio visual, auxílio de vídeo e som, tem que buscar muita alternativa para conseguir passar por esse tempo (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 15-16).

Fala-se em ter um plano B para a aula de música quando não ocorre o esperado. Pelo contrário, se as atividades estão ocorrendo dentro do esperado, ele acredita que de alguma forma os alunos estão compreendendo e assimilando o conteúdo e o importante é deixar fluir “se as pessoas estão prestando atenção e ali está dando resultado, então vai seguindo, mas na hora da aula é muito difícil mudar muita coisa...” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 16).

4.8 Material didático e recursos

O professor de arte precisa estar sempre munido de materiais didáticos e recursos que enriqueçam suas aulas. Gimeno Sacristán (2000²⁸, p. 157) afirma que os materiais didáticos “são recursos muito importantes para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas” (*apud* Oliveira 2007, p. 78).

Castro e Costa (1991) ressaltam que os materiais didáticos desempenham um papel crucial no processo educacional, sendo considerados meios de ensino que atuam como elementos mediadores entre o ensino e a aprendizagem. Além disso, segundo os autores, esses materiais influenciam diretamente os principais agentes do processo educativo: os professores e os alunos (Castro; Costa, 1991²⁹, p. 223 *apud* Oliveira 2007, p. 80). Em relação a isso, a professora Marina, citada por Oliveira (2007, p. 80), comenta que material didático para ela:

²⁸ Obra citada pela autora: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

²⁹ Obra citada pela autora: CASTRO, Léa. S. Viveiros de; COSTA, André P. O professor, a produção de conhecimento, os materiais didáticos e seus percalços. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 215-226, set./dez. 1991.

é aquele que vai me ajudar na aprendizagem do aluno. Que irá concretizar o conhecimento que eu quero transmitir ao aluno. São os recursos que eu uso. Tudo que eu levar para a sala de aula, e que me auxiliar na conceituação de conhecimento pelo aluno, eu considero material didático. Os materiais didáticos são o meio que irei utilizar (Oliveira 2007, p. 80).

Segundo os professores citados por Oliveira (2007, p. 80), há uma ampla variedade de materiais didáticos, que podem ser classificados, conforme Lima, Scopinho e Grinkraut (1995)³⁰, em três categorias principais: materiais escolares, como folhas, cadernos, lápis, borracha, quadro e giz; materiais bibliográficos, que incluem livros, métodos de ensino de música, exercícios, arranjos e partituras; e equipamentos, como aparelhos de som, televisão, vídeo, DVD e computadores. Esses recursos diversificados contribuem para enriquecer o processo de ensino e aprendizado (*apud* Oliveira 2007, p. 80).

Os materiais didáticos também têm a função de concretizar ou ilustrar os elementos a serem trabalhados em aula, facilitando o entendimento dos alunos. Sobre isso, a professora Adriana citada por Oliveira (2007, p.80), comentou:

[...] o material ajuda muito na ilustração das aulas, a partir dos conteúdos que vou trabalhar, eu procuro um material que possa ilustrá-lo. O ritmo eu posso vivenciar no corpo, os sons posso vivenciar na voz. Busco gravações, instrumentos para ilustrar minhas aulas (Oliveira 2007, p. 80).

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 11 e 18) diz que sempre leva uma caixinha de som, junto com um projetor de imagem e vídeo para tornar a aula mais atrativa e interessante para os alunos. Ele também gosta de trabalhar bastante a leitura do livro, mas antes procura pesquisar sobre o autor e ver se está dentro da BNCC (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.19).

Segundo Oliveira (2007, p. 78), diversos estudos têm sido realizados com o intuito de descrever e analisar os conteúdos musicais presentes em livros e materiais didáticos e

são relevantes para a área na medida em que proporcionam uma compreensão maior aos professores de diversos aspectos envolvidos

³⁰ Obra citada pela autora: LIMA, M. C.; SCOPINHO, G. A. V.; GRINKRAUT, M. L. Recursos didáticos existentes nas escolas estaduais do município de São Paulo. **Estudos de Psicologia**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 39-46, set./dez., 1995

nos processos de ensino e aprendizagem musical, tais como: a utilização e função do canto no ensino de música, as estratégias de iniciação musical, as justificativas para o ensino de música na escola básica, e as etapas de desenvolvimento do senso rítmico, da acuidade auditiva e da criatividade da criança (Oliveira 2007, p. 78).

Sobre o uso do livro didático como recurso na aula de música, Rodolfo, (Entrevista dia 31/01/2023, p.19) vê “o livro didático como um suporte inicial”. No livro de arte ele procura às vezes conteúdos voltados para música folclórica como, por exemplo, “Escravos de Jó” e “Atirei o pau no gato”, isso para séries do ensino fundamental, mas, segundo ele, é difícil achar algo nesse sentido e vê falhas em relação a busca desses conteúdos (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 20). Quanto ao fornecimento de livros didáticos pelo governo federal, Rodrigo menciona que tanto os professores quanto os alunos recebem seus exemplares. Esses livros são substituídos a cada três ou quatro anos, e os professores têm a oportunidade de escolher a editora responsável (Rodrigo, entrevista em 31/01/2023, p. 20).

Já para Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 33), como o livro didático não é muito regional, não apresenta nada da cultura mineira, então, ele abriu mão do livro. Quando quer fazer alguma homenagem, devido a alguma data comemorativa para os alunos e não acha na internet e nos livros, ele mesmo cria um texto para prestigiá-los (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 33).

Ainda em suas aulas, Diego costuma trazer instrumentos musicais como o cajon e o violão. Segundo ele, esses instrumentos são de fácil acesso para trabalhar na sala de aula e que os alunos começam a tocar de “maneira espontânea” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 26). Como atividades ele procura trabalhar ritmo mais fácil como a guarânia que dá para os alunos acompanharem no cajon, sem ser necessário usar a questão métrica da teoria musical (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 31).

Um dos recursos que ele adota para despertar o interesse dos alunos é o instrumento musical, como o violão:

Quando eu entrei a primeira vez com violão, o pessoal ficou doido, né? Então, assim, não há quem não queira, não tenha curiosidade de saber como que funciona um violão né... O pessoal engaja muito na aula com os instrumentos... então, um dos recursos é a música, é fazer o aluno se sentir importante né... Eu peço para ele fazer uma escolha pessoal: “- Escolha, faça uma lista de música que você gosta e na próxima aula eu vou trazer para a gente tocar cantar e escutar”. Então, é o recurso que eu uso para poder trazer ele sempre para aula (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 32).

Diego ressalta que na escola tem dois violões e que agora ficou apenas um. O cajon ele que comprou para realização das atividades nas aulas, pois, segundo ele, “o cajon é um instrumento bem intuitivo e que chama a atenção e desperta o interesse deles, ele até pensou em levar o pandeiro, mas ele já é um instrumento complexo para os alunos” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 32). Tourinho (1993b) já destacava a situação, muitas vezes precárias, dos instrumentos musicais nas escolas. Menciona que,

em sua maioria, as escolas possuem apenas os instrumentos convencionais de percussão tais como; (tambores, pratos, coquinhos e triângulos) e em casos especiais, instrumentos construídos pelas crianças. A condições físicas desses instrumentos é um empecilho real para a realização de experiências em sala de aula (Tourinho 1993b p. 104).

Uma das situações destacadas por ele que dificulta sua atuação como professor e restringe o uso de recursos didáticos é não poder trabalhar com recursos de mídia, como *tablet* e computador, por ser um sistema prisional. No caso, ele procura utilizar recursos visuais como televisão, *pen drive* e instrumentos musicais (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 32).

Dentre os recursos utilizados por Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 38), consiste na utilização de vídeos, trabalhando a escuta porque seus alunos não tocam nenhum instrumento musical. Além de usar vídeos como recurso, ela também utiliza o livro didático. No que se refere ao conteúdo do livro, ela diz:

eu olho o livro, vejo que tem lá para o primeiro ano do ensino médio, segundo ano do ensino médio e terceiro ano do ensino médio e sigo aquilo ali... já chego, decido o que vou e o que não vou trabalhar, isso aqui, desse jeito aqui, eu vou mudar um pouco, mas assim... a escolha do conteúdo vai de acordo com o que tem no nosso livro, ele vem de acordo com uma Base Nacional Comum Curricular e ele também é muito alinhado com os PCN's (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 40).

Ieda vê o livro didático como essencial em suas aulas, segundo ela:

toda criança e qualquer jovem, ele tem acesso às informações através de um manual de livro, quem elaborou aquele livro foram pessoas altamente capacitadas em música, em artes visuais e cênicas para poder propor aqueles conteúdos, eu vejo que é muito rico e jamais iria dizer que não iria usar aquele livro (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 41).

No que refere ao conteúdo do livro, às vezes, no máximo ela diz que muda a ordem que ali está, mas segue sempre exatamente o que está propondo (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 40). Ela também utiliza como recurso o livro digital, baixado pelo celular, “pois muitos desses alunos são jovens e não gostam de usar o papel, o livro impresso” (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 42). Em relação a escolha do livro, Ieda também diz que sempre procura saber quem são os autores que escreveram o livro porque, segundo ela, “não vai muito por editora, pois tem muito professor que procura editoras mais conhecidas mais famosas” (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 42).

Ieda antes de levar conteúdo da música na aula de arte, assim como Rodolfo, ela procura ouvir o que os alunos trazem de gênero musical de suas plataformas de *streaming* e o Youtube.

4.9 Dificuldades enfrentadas pelo professor de música

As contratações para o professor de arte na educação básica não são realizadas com foco em uma linguagem específica, já que esse professor pode ser tanto da área da música quanto das artes visuais, teatro ou dança. O professor habilitado em música pleiteia não só vagas nas aulas de arte, mas também em conservatórios, escolas de músicas e projeto sociais. Em se tratando de aulas de arte, o professor de música muitas vezes não é visto pela escola como esse regente específico. Segundo Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 27), na escola onde ele trabalha, mesmo mostrando o diploma conclusão de Curso de música – Licenciatura, a escola não o considerava como um professor de arte, no caso ele teve que entrar com recurso e comenta:

eu fiz licenciatura em música! quer dizer né... eu cursei todas aquelas matérias pedagógicas para poder dar aula né... mas a diretora teimava que tinha que ter escrito a palavra arte no meu certificado. Eu fui lá na Superintendência, conversei com inspetora e falei assim: “-Ela está me negando uma vaga que eu tenho direito, porque na classificação eu estava acima de uma outra pessoa lá, entendeu... que tinha um diploma de artes visuais”. Ela achava que essa pessoa tinha mais direito que eu, mas só que eu estava com uma classificação melhor né... E aí a inspetora pegou ligou para ela “-Não! música é o seguinte... quem pode dar aula, não existe é faculdade... não existe curso superior em arte como área, por isso que a disciplina chama Arte, tem a artes visuais que é um dos segmentos da arte né... mas quem está habilitado a dar aula em arte... desde que tenha licenciatura né... não tem uma hierarquia dentro dessas áreas aí né...” (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 27).

Dentre as várias dificuldades enfrentadas pelos professores, outra questão trazida, trata da aula de música no componente curricular arte, que, geralmente, tem apenas um horário para trabalhar todas habilidades artísticas, como afirma Ieda:

as aulas de música... aliás nas aulas de arte, não é algo assim que sobressai. É muito pouco, eu vejo né... que trabalha lá todas as habilidades artísticas na sala de aula em 50 minutos uma vez por semana resume o resumo se torna até algo muito marginalizado e banal, a escola não liga muito também (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 38).

Nesse contexto da educação básica, Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p.7), diz que “dentro do contexto escolar, a arte em geral é vista como uma coisa meio subjugada”. Já na escola onde Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 28) trabalha, para os alunos, a “arte é sinônimo de desenho”. Já na escola na qual Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 43) atua ela demonstra ter bons olhos com as perspectivas interdisciplinares no ensino de arte, mas acha que é fundamental que haja a implementação de cursos de capacitação para professores de arte, com o intuito de aprimorar melhor os conteúdos elaborados para sala de aula de todas habilidades artísticas.

Eu acho que o governo ele poderia pôr cursos de capacitação para professores que trabalha com todas as habilidades urgente! Para podermos elaborar melhor nossas aulas, quando a gente for trabalhar conteúdos de artes visuais, quando for trabalhar conteúdos de teatro, nem que seja através de forma remota ou através de cursos à distância para que fosse proposto a gente entender melhor como trabalhar essas técnicas (Ieda, entrevista dia 12/05/2024, p. 43).

A questão do espaço físico é um outro fator bem peculiar para o professor de música devido as condições da escola. Na primeira escola onde Rodolfo trabalhou, ele diz que “era muito difícil, não dava para pôr música na sala que todo mundo reclamava e não tinha nenhum outro espaço ou recurso” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 8). Além das condições que, muitas vezes, são precárias em relação ao espaço físico tem também a questão da falta de recurso para o professor de música trabalhar, o que o leva fazer muitas adaptações. Segundo Rodolfo:

you vai adaptar o que é possível fazer ali né... tipo assim... chegar numa escola que tem instrumento musical, não! Então, dá para fazer tal coisa, não tem na sala de música, não tem sala separada para arte, então não dá para fazer certas coisas também, então não adianta ter um método

sem saber onde vai ser aula. Tem também da escola querer impor certas coisas. Não dá certo, porque, imagina você ter que ensinar a cantar uma escala. Não tem sentido cantar uma escala maior, sendo que a pessoa não escuta nada... não conhece sobre um gênero e tal né... então é complicado (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 13-14).

Flora e Beatriz, duas professoras que participaram da pesquisa de Del Ben e Hentschke (2002), também enfrentavam dificuldades com a falta de espaço físico e recursos materiais na realização das suas aulas de música. Segundo elas,

ainda enfrentam a solidão profissional, pois se sentem isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52).

E mesmo se sentindo isoladas profissionalmente, essas professoras disseram que

procuram integrar aquilo que fazem em sala de aula com o que está sendo vivenciado pelos alunos em outras aulas ou disciplinas. Ao mesmo tempo, se empenham para transformar as concepções de educação musical tanto da escola quanto dos pais, procurando mostrar possibilidades que ultrapassem a visão de que a aula de música tem como objetivo somente preparar os alunos para apresentações, festividades e comemorações (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52).

Já nessa última escola, onde Rodolfo trabalha atualmente, quando ele pensa em um espaço maior como a quadra, já gera outro problema que é a questão da disciplina, pois “os alunos do 7º e 8º ano começam a sumir, você procura e o aluno está lá do outro lado da escola, então é muito difícil, além da dificuldade de movimentação por ser turmas de em torno de 30 alunos” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 20-21).

Quando se trata da escola na qual Diego atua, ele diz:

O espaço físico é uma outra questão, porque a sala de aula na verdade é uma cela né... então, você tem que passar para dentro, tem que levar tudo o que você precisa porque não tem como você deslocar com nada né... você está preso naquele recinto ali e é naquele recinto que você tem que fazer a coisa acontecer, você não tem possibilidade nenhuma de sair dali (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 33-34).

Assim como professor de música muitas vezes tem problemas quanto ao espaço físico, não se pode esquecer do “barulho” que a aula de música gera, provocando um conflito na escola. A escola, como ambiente educacional, deve promover um espaço que

favoreça a concentração, o aprendizado e o respeito mútuo. Sons excessivos podem ser percebidos como falta organização, afetando o ambiente de aprendizagem de outras salas de aula na escola.

Descombe (1984 p. 139)³¹ afirma que “a música era não somente uma das disciplinas mais sujeitas as interferências de barulho externos, como a que implicitamente possuía as características de interferir nas lições das salas adjacentes” (Descombe 1984 p.139 *apud* Tourinho 1993b, p. 99). Tourinho (*Idem*) destaca que “ter que fugir ao barulho leva os professores, então, a sujeitarem-se a determinados tipos de atividades”.

Na rede pública quando se fala em espaço físico não se pode pensar apenas no tamanho da área ou das salas de aulas, mas sim em um todo. Isso porque sabe-se que não adianta ter um espaço grande cheio de cadeiras quebradas, prateleiras e livros mal organizados e deixados de qualquer maneira. Um pouco disso acontece na escola onde Rodolfo trabalha. Segundo ele:

tem bicicleta, tem geladeira, tem cadeira de rodas, [...] todos os restos de atividades que existem estão enfiadas em algum lugar. Então, a questão do espaço físico, esse negócio, acho que ele atrapalha muito, né... E aí agora tipo assim... na sala lá, a escola está com falta de cadeira né... Aí eu que pegar duas mesas grandes e pôr assim... aí todo mundo tem que sentar junto, aí vira uma doideira, né... (Rodolfo, entrevista dia 31/1/2023, p. 21).

O professor de música na aula de arte, muitas vezes, quer passar uma atividade de escuta mais abrangente e qualificada como na escola onde Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p.11) trabalha, mas fatores externos devido a um ambiente com bastante ruído interfere bastante. Ele diz:

Eu trabalho muito essa questão, tipo assim... que eles estão emitindo muito som o tempo inteiro. E eles não percebem o que querem... porque não tem silêncio hora nenhuma na escola, né... é um lugar muito barulhento, todo mundo falando muito, muita meninada, muita coisa... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 11).

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p.11-12) traz uma reflexão do que vem acontecendo na escola onde trabalha por essa falta de dinâmica nas músicas atuais que acaba influenciando no gosto musical dos alunos.

³¹ Obra citada pela autora: DESCOMBE, M. Keeping em quiet: the significance of noise for the practical activity of teaching, *In: Readings on interaction in the classroom*. New York: Mehuen and Co, 1984.

Eles ouvem música sempre com som no máximo e acaba no máximo. Então, isso... acho que talvez reflete muito o que a sociedade tem hoje no todo, muito barulho né... sai na rua muito barulho... toda música é muito alta e aí, geralmente... Por exemplo, no contexto que eles consomem música em ambiente, então vai estar muito alto, não tem essa escuta dinâmica né... Uma coisa que você ouve um instrumento mais alto e um instrumento mais baixo, a dinâmica se perdeu muito... na música popular. No Brasil, a gente teve muita produção, com muita dinâmica como a MPB, samba e tal... é tudo que já existiu nesse chororô, agora atualmente a gente não tem dinâmica nenhuma né... é tudo muito alto então... não sei se é esse o reflexo da sociedade atual também né... muitas vezes tem isso, a aquela coisa que tem que ser tudo muito rápido, né... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 11-12).

Um dos quesitos de grande dificuldade do professor não só de música, mas em geral na educação básica, é a questão da disciplina dos alunos. Na escola onde Rodolfo trabalha, por exemplo no ensino fundamental, “os alunos não têm disciplina individual, eles agem meio que em bandos, assim aquela coisa meio animal mesmo, então é uma coisa muito doida você tem que ficar o tempo todo apagando fogo praticamente” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.18).

Outra grande dificuldade mencionada pelos professores participantes da pesquisa é manter os alunos interessados nas aulas. Rodolfo afirma que

no ensino fundamental I e II devido a faixa etária dos alunos é muito difícil trabalhar com projetos pela inexperiência deles. Quando eu vejo que está muito difícil, nada gera interesse, eu procuro realizar atividades mais vinda deles. Hoje tem muito esse problema, porque na aula de arte é a hora que o cara quer ficar de boa ali, quer trocar uma ideia tal [rsrs] [...] um outro fator é a questão da aprovação. No final do ano, ele escreve uma prova lá e passa lá mais ou menos de ano e vai embora né... (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 8).

Rodolfo traz ainda que “as artes no ensino fundamental 2 é uma disciplina que não tem nota, quando o aluno descobre isso ele pensa que pode fazer o que quiser” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.18).

Já nas turmas onde Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 31) ministra suas aulas, o problema enfrentado diz respeito a dispersão dos alunos:

se você não fizer uma aula que realmente que prenda o pessoal, eles param de frequentar a aula né... mesmo com a remissão que lá é cada dia de aula, cada três dias de aula frequentada é menos um de cadeia né... as turmas começam cheias e depois vai sumindo aos poucos né... então, você tem que fazer aulas ainda com interesse da escola, e não fechar a turma né... porque senão a Superintendência começa a cobrar.

Eles têm que ter um mínimo, acho que de cinco alunos por turma, alguma coisa assim... Então, a gente é muito cobrado nesse sentido né... E aí é ruim para todo mundo, é ruim para a escola, é ruim para nós, para as pessoas também, né... então, a gente tem que lutar para não fechar a turma para chegar com essa turma até o final do ano (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 34).

A questão da frequência na educação básica também é vista como uma dificuldade e um sério problema, pois o aluno, devido ao número de faltas, tem muita dificuldade de aprender o conteúdo. Segundo Diego (Entrevista dia 27/07/2023, p. 34), nas turmas em que ele trabalha muitos deles vão uma semana e falta um mês.

Outro fator que pesa é a questão emocional, pois:

às vezes a pessoa entra em depressão entendeu... lá tem trabalho também para ir, então muitas vezes por exemplo, surge uma empresa lá... igual surgiu uma empresa de tabaco, eles muitas vezes preferem trabalhar do que estudar, porque lá no trabalho pelo menos eles têm uma renda, né... Na hora que eles saírem de lá eles têm uma poupança (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 34).

Na educação básica outra dificuldade enfrentada pelo professor de música é levar conteúdo de música como, por exemplo, por trabalhar com alunos com privação de liberdade não é mesma coisa de abordar conteúdo como e com adolescentes, têm que ter todo um planejamento específico (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 35).

Já Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 42) diz que sua dificuldade é justamente por ter que “trabalhar todas as habilidades artísticas e, às vezes, precisa sair da sala de aula e utilizar outros espaços”.

Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p. 12-13), ao retratar as dificuldades enfrentadas na sala de aula em questão do conteúdo de música, diz que a faixa etária, às vezes, coisas simples se tornam difíceis:

“você acha que a faixa etária nossa, que é tranquilo de chegar lá não consegue né... uma coisa você acha que é super simples, muitas vezes, é para faixa etária ou contexto daquela sala não foi trabalhada né... às vezes, questões motoras de escrita mesmo, as pessoas de especialidades né... por exemplo, atividades que você tem que andar ou fazer coisas com a mão assim muitas vezes é o primeiro e segundo ano eu achei muito difícil... achei que ia ser mais fácil, mas assim cheguei lá e falei: “-Nossa, esses meninos aqui têm uma dificuldade motora ainda muito grande e tal...” e a partir disso você vai pensando outros meios de ensinar (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p. 12-13).

Diante dessa questão das dificuldades dos alunos em aprender o conteúdo de música, Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p.13-14) ainda menciona que “às vezes, se tiver muita dificuldade você volta atrás... tenta fazer pulso, tenta fazer coisas assim... mas a escola geralmente não... não tem ninguém que vai conseguir te auxiliar nisso” (Rodolfo, entrevista dia 31/01/2023, p.13-14).

Muitas dessas dificuldades citadas por Rodolfo (Entrevista dia 31/01/2023, p.13-14), enfrentadas pelos alunos em relação a aprendizagem do conteúdo musical, se assemelha com o que Souza *et al.* (2002, p. 20) ressaltam:

as concepções de educação musical ainda são permeadas de afirmações com poucos argumentos científicos, o que leva a crer que a ausência de uma teoria da pedagogia musical consistente talvez seja uma das causas somada a outras do pouco valor que a música adquire na escola. (Souza *et al.*, 2002, p.23)

Na educação básica o professor de arte pode ser licenciado em música, artes visuais, teatro e dança. Algumas escolas dificultam a contratação do licenciado em música para o cargo de professor de arte como aconteceu com Diego ao pleitear o cargo de professor de música dentro do componente curricular arte:

quando eu levei meu certificado de conclusão de curso para concorrer a vaga né... a diretora não queria me dar o cargo, eu tive que ir na Superintendência. Ela disse você é formado em música, a gente precisa de um professor de arte... aí eu falei para ela, mas a música é uma das áreas da arte né... aí ela então, você precisa do CAT aquela autorização provisória para dar aula por exemplo... (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 26-27)

Ieda (Entrevista dia 12/05/2024, p. 39-40) enfrenta um outro problema com as designações do estado, que é a mudança de escola para escola, segundo ela essas mudanças todo ano dificulta muito a aprendizagem dos alunos.

Em se tratando ainda das dificuldades enfrentadas pelo professor de música, o livro didático, muitas vezes, é complexo como destaca Diego:

eu tentei usar os da EJA, mas são difíceis, são horríveis. Eles são junto com outras disciplinas... por exemplo, é um livro dessa grossura só que a arte fica a última disciplina e deve ter umas 19 folhas, só bem depois do inglês. É muito genérico sabe? Traz algumas formas de artes ali que não é muito da nossa região né... traz alguns artistas por exemplo... um artista do Ceará que fazia bonequinho de argila né... aí eu pensei assim, se for para trazer essa coisa regional, de arte regional vou falar do

congado aqui de Minas né... que é muito mais próximo da realidade deles (Diego, entrevista dia 27/07/2023, p. 33).

Esse último tópico da entrevista foi o que mais foi assunto das respostas dos entrevistados, pois são inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor de música. Esses desafios podem ser superados com investimento em formação contínua, recursos adequados, reconhecimento do papel fundamental da música no desenvolvimento dos alunos e uma gestão escolar que valorize a arte como parte integrante do currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho teve como objetivo principal levantar práticas pedagógico-musicais de professores de música em aulas de música na educação básica. Partindo de um interesse da minha parte em explorar mais essa temática e compreender melhor o ensino de música nas escolas, meu foco passou a se concentrar na maneira como as aulas de música vêm sendo realizadas nas escolas por professores, que aceitaram participar desta pesquisa e atuam na educação básica.

A partir das entrevistas percebeu-se que, ao longo do tempo, a forma como a música é valorizada e trabalhada na escola básica sofreu transformações significativas, evidenciando mudanças nas políticas educacionais, nos contextos socioculturais e nas percepções sobre a importância da educação musical nesse contexto. No passado, a música nas escolas era muitas vezes vista como uma atividade complementar ou recreativa. Hoje, no entanto, ela é reconhecida como conhecimento importante para o desenvolvimento dos alunos, que contribui para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Apesar dos avanços e das discussões sobre o tema música na escola, ainda existem desafios na implementação de aulas de música no currículo, como a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos nas escolas.

Portanto, fica evidente que a educação musical precisa ser continuamente defendida e adaptada para que possa atender às demandas da sociedade e preparar os alunos para apreciar, criar e vivenciar a música de forma crítica e sensível.

Durante as pesquisas foram evidenciados argumentos de professores de música sobre a aula de arte na educação básica que destacaram a relevância da música no ambiente escolar, mostrando vários desafios a serem enfrentados por eles como educadores musicais.

Os professores, que participaram deste estudo, defendem a importância da música na escola, destacando sua presença constante no cotidiano. Em relação às atividades musicais no ambiente escolar, afirmam que essas podem ser uma estratégia eficaz para gerenciar momentos de espera e promover comportamentos vistos como adequados entre os alunos. Além disso, acreditam que seria fundamental a criação de uma disciplina específica de música, no ensino fundamental e médio, separada do componente curricular de arte. Nesse contexto, ressaltam que a presença da música nos currículos escolares permite aos alunos o desenvolvimento de outras linguagens, proporcionando

uma formação mais ampla e diversificada. E também eles buscam demonstrar que a música é uma forma de conhecimento que integra a escola, estimulando o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para a formação integral dos estudantes, favorecendo a expressão não verbal, ativando emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo, dentre outros aspectos.

Em se tratando de como a música e o professor de música são vistos na escola, os professores destacaram que, em suas experiências como docentes na escola, a música é tratada no currículo escolar como mais uma disciplina, sem o devido reconhecimento de sua profundidade enquanto forma de conhecimento. E ressaltam que, frequentemente, a música na escola é percebida como um momento de distração, e o professor de música é, muitas vezes, visto como alguém que tem a função de levar o entretenimento como, por exemplo, um animador cultural, “uma boa forma de fazer eventos”.

Quanto à questão sobre o papel do professor no ensino das diversas formas de arte, esses educadores defendem que o professor regente deve possuir, ao menos, um conhecimento básico sobre as diferentes manifestações artísticas ao abordar seus conteúdos em sala de aula. Esse entendimento contribui para evitar que as aulas se tornem excessivamente teóricas, promovendo uma maior conexão com a prática e tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. Eles também destacam que o papel do professor de música pode ser expandido para incluir o ensino de outras formas de arte, de maneira complementar, aproveitando a conexão entre as distintas linguagens artísticas. Essa abordagem interdisciplinar não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também fortalece a percepção da arte como um campo integrado e interconectado.

Em relação aos princípios de ensino do professor de música, esses educadores acreditam ser essencial que o professor de arte/música possua princípios sólidos e saiba claramente sobre quais bases organiza seu ensino, pois isso possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem mais direcionado, com objetivos bem definidos. Eles destacam que, para a organização de suas aulas, têm como referência as habilidades musicais previstas na BNCC, acreditam que seu plano anual é abrangente e visa o desenvolvimento dessas competências. Quanto aos planos de aula, eles mencionaram a importância do Curso de Licenciatura em Música, pois nunca precisaram buscar outro lugar para aprender a elaborá-los, pois a instituição em que se graduaram oferece uma

formação abrangente, proporcionando uma base sólida sobre como construir e desenvolver planos de aula de forma eficaz.

Os conteúdos musicais ensinados na escola, para esses professores, podem variar de acordo com a faixa etária dos estudantes e o enfoque pedagógico da instituição. De maneira geral, mencionam que suas aulas incluem atividades práticas e teóricas que visam desenvolver habilidades musicais e incentivar o gosto pela música. Eles destacam que, muitas vezes, o foco dessas aulas recai sobre aspectos técnicos, como teoria musical e prática instrumental, o que pode deixar de lado abordagens mais criativas que envolvem verbalização, expressão corporal e exploração de imagens. Quanto ao repertório, os professores acreditam que ele pode ser trabalhado de duas formas: ampliando as experiências dos alunos por meio da diversidade de gêneros musicais ou focando em repertórios vividos pelos alunos. Além disso, observam que o professor regente frequentemente conecta conteúdos musicais a outros componentes curriculares, um exemplo disso é o uso de músicas para auxiliar no desenvolvimento da alfabetização.

Já com relação aos interesses musicais dos alunos, nas escolas de educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os professores observam que os alunos tendem a se interessar mais pelas músicas que estão em destaque na mídia no momento. Segundo esses professores “eles são muito reféns das tecnologias atuais, das redes sociais. Acreditam que os alunos não têm um universo sonoro abrangente, e que ficam muito presos nos estilos e artistas comerciais, principalmente, em se de estilos e/ou gêneros musicais mais populares entre os seus estudantes, como o sertanejo e o funk.

Sobre estratégias utilizadas na aula de música, esses professores acreditam que promover o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes e valores seria essencial para capacitar os alunos a atuar de forma eficaz tanto no contexto escolar quanto no mundo que os aguarda após a conclusão de seus estudos. Eles também enfatizam, tanto dentro da sala de aula quanto na organização e na abordagem de conteúdos musicais, a necessidade de adotar estratégias diferenciadas. Como cada aluno tem seu próprio ritmo e nível de aprendizado, torna essencial a implementação de métodos adaptativos. O que pode ser simples para uns, pode representar um grande desafio para outros, exigindo que o ensino seja planejado para atender à diversidade presente na turma. Nesse sentido, esses professores afirmam que nunca chegam na aula com coisas muito fechadas e sugerem que se deve “tentar agregar coisas mais globais aos controles da BNCC”, que eles consideram como sendo abrangentes.

Esses professores, no que se refere ao material didático e recursos, afirmam que “são recursos muito importantes para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas”. Além disso, destacam que esses materiais desempenham um papel fundamental no processo educacional, sendo considerados “meios que atuam como elementos mediadores entre o ensino e a aprendizagem”. Eles ainda, ressaltam que esses materiais podem ser classificados em três categorias como: materiais escolares, como folhas, cadernos, lápis, borracha, quadro e giz; materiais bibliográficos, que incluem livros, métodos de ensino de música, exercícios, arranjos e partituras; e equipamentos, como aparelhos de som, televisão, vídeo, DVD e computadores.

Os desafios e dificuldades enfrentados pelo professor de música são diversos. Para os professores entrevistados, muitas vezes, as escolas não reconhecem o professor de música como um profissional especializado, mesmo quando apresenta o diploma de Licenciatura em Música. Há casos em que ele não é considerado um professor de arte, o que evidencia a falta de compreensão dos gestores não só sobre o funcionamento do sistema de formação de professores de arte no Brasil, mas também sobre a importância de sua formação específica nas modalidades artísticas diversas. Outra questão importante está relacionada ao espaço físico destinado aos professores de música, um fator salientado como particularmente desafiador, devido às condições das escolas. Eles relatam situações como: “era muito difícil, não dava para pôr música na sala que todo mundo reclamava e não tinha nenhum outro espaço ou recurso”. E quando esses professores consideram utilizar um espaço maior, como a quadra, surge um novo desafio relacionado à disciplina. Outro fator muito relevante é o barulho gerado pelo volume sonoro presente nas aulas de música que, em algumas ocasiões, pode causar conflitos no ambiente escolar. Além da limitação do espaço físico, há também a carência de recursos por parte da escola para a realização das aulas de música. Esse cenário é agravado pela solidão profissional enfrentada pelos professores, que às vezes se sentem isolados em relação aos demais colegas, aos coordenadores pedagógicos e à direção escolar.

Dessa forma, conclui-se que há muitos desafios enfrentados pelos professores de música nas escolas. Também fica evidente que investir em práticas pedagógicas musicais na escola é fundamental para ampliar o acesso dos alunos à música, promovendo uma educação mais completa e diversificada. Esse processo demanda formação adequada de

professores, recursos didáticos apropriados e políticas educacionais que reconheçam a música como conhecimento que deve estar presente no currículo escolar.

Apesar de se notar uma quantidade de trabalhos sobre a música na escola, considera-se que ainda cabem muitos estudos sobre essa temática. Realizar pesquisas com o uso de observação em situações de aula de música na escola seria algo muito importante para a minha formação, outra temática importante trata do estudo e levantamento de recursos para a aula de música. Esses temas são apenas alguns possíveis que eu teria interesse em realizá-los.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Claudia. Educação básica e educação musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2362/1461>.

Acesso em: 27 out. 2024.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, n. 37, 2010.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1586>.

Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 630**, de 17 de setembro de 1851. Autorisa o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1851. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851, p. 56, V. 1, pt I (Publicação Original). Disponível em: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851, Página 56 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html> > Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331**, de 17 de fevereiro de, 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1851. (A Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original) Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em:

<https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer fontes/acer histedu/decreto%20n.%207247.pdf> f Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto 981, 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1890. (Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474) Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/1934, Página 15330 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.** Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1942, Página 17353 (Publicação Original). Disponível em: [BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, Página 113 \(Publicação Original\). Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 640 Vol. 1 \(Publicação Original\). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 jun. 2022.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Conservat%C3%B3rio%20Nacional%20de%20Canto%20Orf%C3%A3nico%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 28 jun. 2022.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **LDB 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **LDB 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 11.769/2008,** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 13.278**, de 2 de maio de 2016a. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC - CNE/CEB, 2016b.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 Acesso em: 2 ago. 2022.

CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e música na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 37, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 8 ago. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação. 1. Escola; v.16)

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 49-57, set. 2002. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/431> Acesso em: 20 nov. 2024.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Ensino de música na escola: formação de educadores. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 131-138, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/109>. Acesso em: 27 out. 2024.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? Música na educação básica (MEB), v. 10, n. 12, 2020. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236/111 Acesso em: 18 ago. 2022.

FREITAS, Raquel Lima. A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. **Revista SCIAS - Arte Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 50–63, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/409> Acesso em: 22 nov. 2024

GONÇALVES, Rita Maria. A formação de professores de música para a educação básica. **Pesquisa em Pós-graduação – Série Educação (Formação, práticas e identidade docente)**, v. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducao/article/view/330>. Acesso em: 27 out. 2024

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Legislação do ensino de música no Brasil: um mapeamento histórico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350709231_Legislacao_do_Ensino_de_Musica_no_Brasil_-_Um_Mapeamento_Historico Acesso em: 10 ago. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A entrevista. In: **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 86-91.

MOREIRA, Ana Marcia Akai. O professor de arte na escola: para que e para quem? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João de Del Rei. **Anais [...]**. São João del Rei: ANPED, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/ana-marcia-akai-moreira.pdf> Acesso em: 9 ago. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed17/revista17_artigo8.pdf Acesso em: 24 nov. 2024.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2879> Acesso em: 20 nov. 2024.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 19-28, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358/287> Acesso em: 15 ago. 2022.

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/index.php/gearte/article/view/83234/49626> Acesso em: 18 nov. 2024.

QUADROS JR., João Fortunato Soares de; QUILLES, Oswaldo Lorenzo. Música na escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175-190, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12673> Acesso em: 30 jun. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88/73> Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/799/542> Acesso em: 1 nov. 2024.

SCANDAR, Maria Faria. **Em defesa da presença da aula de música na escola: um estudo na Revista da Abem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHK, Liane; OLIVEIRA, Alda de; MATEIRO, Teresa. **O que faz a música na escola?** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6)

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: LiberLivro Editora, 2004. p. 9-61. (Série Pesquisa em Educação, 4)

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação Mestrado em Música/UFRGS, v. 5, n. 7, p. 67-77, jun. 1993a.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical**, Associação Brasileira de Educação musical, v. 1, p. 91-129, maio. 1993b. (Série Fundamentos 1).

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

Nome:

Data da entrevista:

Tempo de magistério na educação básica, como professor de música:

Nível ou níveis de ensino em que trabalha na escola:

Conhecer as bases sob as quais o professor se orienta para organizar suas aulas na escola;

- Para você qual a importância do ensino de música na escola?
- Quais princípios você como professor usa para organizar suas aulas de música na escola?
- Como você percebe a aula de música no contexto da sua escola?
- Como a música está presente no projeto pedagógico da sua escola?
- Como você organiza suas aulas na perspectiva da diversidade?

Levantar conteúdos musicais ensinados na aula de Arte na escola, na educação básica.

- Como você organiza o seu Plano de ensino? Você tem algum tipo de orientação da escola para essa organização?
- O seu plano de ensino envolve outras disciplinas?
- E os planos de aula? Quais são as orientações da escola para elaboração deles?
- Como você escolhe os conteúdos a serem ensinados?
- Como você organiza os conteúdos na aula? Você alguma ordem, alguma sequência?

Apresentar estratégias utilizadas para aula de música?

- Você utiliza algum método específico para ensinar música na escola?
- **Como você escolhe as atividades musicais a serem realizadas?**
- Para “manter a disciplina” e a organização da sala que estratégia(s) você usa?
- Quais meios, recursos você utiliza para manter ou chamar a atenção dos alunos na aula de música?

Identificar que mecanismos e recursos o professor de música utiliza na aula de arte na educação básica;

- Quais materiais pedagógicos você usa na aula de música? Quais você mais utiliza?
- Como você escolhe os recursos?
- Você utiliza o livro didático? (sim ou não). Por que?
- Sobre o material didático, como é o fornecimento dele na escola?

Levantar dificuldades encontradas por esses professores na organização de suas atividades no espaço escolar.

- Quais dificuldades que você enfrenta ao organizar suas aulas no que se refere ao espaço físico?
- Como você adapta sua aula aos interesses da escola?
- Que habilidades pedagógicas e musicais você como professor acha que precisaria ter para realizar melhor suas aulas?