

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de Arte habilitados em Artes Visuais/Plásticas*

Knowledge of musical content that constitutes the professional identity of Art teachers skilled in Visual/Fine Arts

Los saberes del contenido musical que constituyen la identidad profesional de los profesores de Arte habilitados en Artes Visuales/Plásticas

Adilson de Souza Borges**

 <http://orcid.org/0000-0002-5649-9248>

Ana Cristina Coll Delgado***

 <https://orcid.org/0000-0002-9898-8453>

Resumo: Este estudo teve por objetivo investigar os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas que ensinam música na escola. Fundamentados em base teórica sobre os saberes docentes, realizou-se uma pesquisa qualitativa – de observação participante – que envolveu quatro professores de Arte. Os dados foram constituídos por meio de entrevistas, questionários e notas de campo da observação. Os resultados revelaram que os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional dos professores são relacionados à história da música e da arte, aos elementos da linguagem musical, às habilidades práticas, aos saberes teórico-práticos musicais e às perspectivas ontológicas. Em contrapartida, a análise do material empírico também revelou que os professores possuem limitações significativas, sobretudo no que diz respeito ao domínio teórico dos elementos da linguagem musical, ao propor as atividades práticas de ensino e aprendizagem e ao discutir os aspectos próprios do conhecimento musical.

Palavras-chave: Saberes musicais. Identidade profissional. Professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas.

Abstract: This study aimed to investigate the knowledge of musical content that constitutes the professional identity of teachers who teach music at school qualified in Visual/Plastic Arts. Based on a theoretical basis

* Este estudo foi submetido e aprovado por Comitê de Ética e Pesquisa – CAAE nº 52985821.7.0000.5367. O estudo foi apoiado pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/Uniedu).

** Doutor em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), *campus* Joaçaba. Acadêmico de Medicina pela Universidade do Contestado (UNC), *campus* Concórdia. *E-mail:* <adilsonsb@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Professora aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). *E-mail:* <anacoll@uol.com.br>.

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

about teaching knowledge, it was carried out a qualitative investigation – participant observation – that involved four art teachers. The data was constituted through interviews, questionnaires and observation field notes. On the one hand, the results revealed that the knowledge of musical content that constitutes the teachers' professional identity is related to the history of music and art, the elements of musical language, practical skills, musical theoretical-practical knowledge and ontological perspectives. On the other hand, the analysis of the empirical material also revealed that teachers have significant limitations, especially with regard to the theoretical mastery of the elements of musical language, when proposing practical teaching and learning activities and when discussing the specific aspects of musical knowledge.

Keywords: Musical knowledge. Professional identity. Qualified teachers in Visual/Plastic Arts.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo investigar los saberes del contenido musical que constituyen la identidad profesional de los profesores titulados en artes visuales/plásticas, que enseñan música en la escuela. Fundamentados en base teórica sobre los saberes docentes, se realizó una investigación cualitativa – de observación participante – que involucró a cuatro profesores de arte. Los datos fueron constituidos por medio de entrevistas, cuestionarios y notas de campo de observación. Los resultados revelaron que los saberes del contenido musical que constituyen la identidad profesional de los profesores está relacionado con la historia de la música y el arte, los elementos del lenguaje musical, las habilidades prácticas, los saberes teórico-prácticos musicales y las perspectivas ontológicas. Sin embargo, el análisis del material empírico también reveló que los profesores poseen limitaciones significativas, sobre todo, en lo que respecta al dominio teórico de los elementos del lenguaje musical, al proponer actividades prácticas de enseñanza y aprendizaje y al discutir los aspectos propios del conocimiento musical.

Palabras clave: Saberes musicales. Identidad profesional. Profesores habilitados en Artes Visuales/Plásticas.

Introdução

A música é um fenômeno presente em todas as sociedades e épocas. Ela adquire variadas características e funções próprias de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais. É uma linguagem artística existente desde os primórdios da humanidade e das primeiras civilizações. Na contemporaneidade, a música está presente nas diferentes atividades humanas, possui uma variedade de características e estilos musicais e exerce as mais variadas funções nas relações sociais.

Nesse sentido, Allan Merriam (1964, p. 63) sustenta que a música é “[...] um fenômeno da vida entre outros fenômenos” e possui diferentes funções na sociedade: função de expressão emocional, de prazer estético, de divertimento; função de comunicação, de representação simbólica, de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e função de contribuição para integração da sociedade (Merriam, 1964).

Nas escolas brasileiras, por sua vez, a música se faz presente por meio dos conteúdos musicais, que constituem componente obrigatório do componente curricular Arte (Brasil, 2018). Desde meados de 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas da Educação Básica –, a música passou a ter destaque no currículo escolar como campo de conhecimento que os alunos necessitam desenvolver em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Entretanto, a falta de professores habilitados em música em ambiente escolar resulta em desafios para a efetivação do trabalho com conteúdos relacionados à música na escola (Martinez; Pederiva, 2012).

Nesse sentido, pesquisas recentes vêm demonstrando que os professores de Arte têm dificuldades em ensinar música na escola, por não possuírem conhecimentos teóricos e práticos, por não saberem cantar ou tocar instrumentos musicais, como também por não dominarem

metodologias de ensino musical. Essas dificuldades potencializam uma compreensão superficial da Educação Musical, resultando em dependência exagerada de materiais didáticos (Borges; Richit, 2020; Requião, 2018; Spanavello; Bellochio, 2005). Diante dessa problemática, neste estudo, tivemos o objetivo de investigar os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas, que atuam na Educação Básica, e seus reflexos no trabalho docente.

Os saberes docentes segundo Maurice Tardif

Para os professores, a formação inicial configura-se uma formação especializada que permite a realização do trabalho docente e a construção da identidade profissional. No caso dos professores de Arte, foco deste estudo, a formação para atuação na Educação Básica dos sistemas escolares do Brasil ocorre em nível de licenciaturas, nas áreas de Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Sob esse viés, de acordo com a legislação brasileira e demais documentos norteadores (Brasil, 2018), os professores devem transitar por todas as linguagens artísticas ao longo do ano letivo, respeitando o currículo escolar.

Nessa perspectiva, é oportuno evidenciarmos que, para ser professor de arte, é preciso desenvolver uma identidade docente plural, haja vista que a função de ensinar artes “[...] requer uma série de atitudes e responsabilidades que vão além de ensinar um conhecimento específico” (Joly, 2017, p. 87). Além disso, o componente curricular Arte é composto por conhecimentos diversos das diferentes linguagens artísticas.

Pimenta (2005) corrobora asseverando que a identidade profissional docente precisa ser construída a partir de uma diversidade de elementos sociais, isto é, da significação social da profissão, das práticas consagradas, dos saberes validados por pesquisas, do confronto entre teoria e prática, da reflexão teórica e prática, da pesquisa e da produção de conhecimento, dos valores individuais, do cotidiano do trabalho docente, da experiência profissional, das relações com os colegas e demais atores, dentre outros aspectos. A identidade profissional docente não é, portanto, apenas uma construção individual, mas forjada histórica e culturalmente a partir das práticas de todos aqueles que exercem a profissão, bem como da legislação. Dessa forma, os modos de ser professor, ou seja, a identidade do professor, vem sendo construída ao longo do tempo. Por isso, a maneira como o professor conduz o ensino, a sua didática, os recursos que utiliza, como também a relação estabelecida com os seus alunos é algo que é construído no interior da profissão docente (Pimenta, 2005).

É profícuo ressaltarmos, também, que a construção/o fortalecimento da identidade profissional docente se dá, precipuamente, por meio da formação profissional, do desenvolvimento do amálgama de conhecimentos profissionais e fundamentos teóricos. Dessa forma, dentre os conhecimentos necessários para o ensino de música na escola, os saberes do conteúdo musical figuram entre os principais. Esses saberes dizem respeito aos conhecimentos específicos da formação, e sem esses saberes dificilmente os professores de Arte conseguirão ensinar música (Pimenta, 2005).

Figuram entre os principais saberes do conteúdo musical, imprescindíveis ao trabalho docente em contexto escolar, aqueles ligados à escrita e à notação musical, aos elementos da música (melódia, harmonia e ritmo) e à sua matéria-prima (o som e os seus parâmetros sonoros), à escala musical, à História da Música e da Arte, sua origem articulada ao ser humano e às concepções de homem, à teoria musical, à prática musical e instrumental, à musicalização, entre outros.

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

Assim, mobilizar saberes musicais deve ser o primeiro passo de toda e qualquer atividade formativa que visa mediar o processo de construção da identidade profissional de professores que ensinam música na escola (Roldão, 2007). Logo, saberes docentes e identidade profissional são aspectos totalmente interdependentes e, por esse motivo, para conhecer/compreender a identidade profissional docente, é necessário, sobretudo, o conhecimento dos saberes e do trabalho docente.

Metodologia

O estudo desenvolvido, de abordagem qualitativa, investigou os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas. Orientados pela perspectiva da observação participante, que permite a clarificação de informações, a aquisição e a compreensão de conceitos, como também a identificação de problemas sobre uma determinada realidade (Mónico *et al.*, 2017), realizamos uma pesquisa com quatro professores de Arte, em seus respectivos locais de trabalho, principalmente atuando em sala de aula. Dessa forma, o material empírico foi constituído por meio dos planos de aulas, da observação do trabalho docente em sala de aula e dos momentos de avaliação. Foram observadas 17 aulas de 45 minutos, durante o ano de 2022. Os professores participantes ensinam música na escola nas aulas de Arte, em turmas do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Faxinal dos Guedes, Santa Catarina (SC).

É relevante evidenciarmos que a definição do campo de pesquisa deve-se ao fato de o pesquisador, no período da investigação, residir na cidade de Faxinal dos Guedes, região oeste de Santa Catarina. Além disso, dos professores convidados para participar da pesquisa, que à época faziam parte do quadro docente da Rede Municipal de Educação do município, quatro demonstraram aceite e participaram voluntariamente do estudo investigativo¹.

No que se refere à área de formação profissional dos professores, todos possuem formação em nível de Licenciatura em Artes Visuais ou em Artes Plásticas. Além disso, os profissionais foram unânimes em evidenciar que não identificam relações entre os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial com os exigidos pelos documentos norteadores para o ensino de música na escola (Questionários, fev. 2022).

Em relação à observação participante, observamos os professores ensinando música na disciplina de Arte. Para o registro da observação, gravamos em áudios todos os momentos, bem como utilizamos notas de campo para registro de dados pertinentes aos objetivos da pesquisa. Convém pontuarmos que participamos apenas como ouvintes e observadores do trabalho docente. Nesse sentido, os dados foram constituídos mediante as notas de campo das observações participantes *in loco* (e gravação de áudio), aplicação de questionários e realização de entrevistas. Esse material foi analisado a partir das orientações de Bardin (1977) sobre a análise de conteúdo, em uma dinâmica de triangulação de dados.

Uma vez preparado o material para análise dos dados, iniciamos o trabalho de exploração tencionando construir unidades de registro, para posteriormente agruparmos os dados comuns, representando-os por meio de categoria/subcategorias de saberes do conteúdo musical emergentes do processo de análise. Por fim, realizamos a descrição e procedemos com a interpretação/discussão dos dados, identificando os saberes musicais e os aspectos intrínsecos a eles (Bardin, 1977), a saber:

¹ Por questões de ética, os sujeitos de pesquisa têm sua identidade preservada e são utilizados pseudônimos. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética e Pesquisa – CAAE nº 52985821.7.0000.5367.

- história da Música e da Arte;
- elementos da linguagem musical;
- habilidades práticas;
- saberes teórico-práticos musicais;
- perspectivas ontológicas.

Análise dos saberes do conteúdo musical mobilizados pelos professores

Os saberes do conteúdo musical abarcam os conhecimentos específicos da música e/ou da área da música. Por conseguinte, esses saberes relacionam conhecimentos sobre: a história da música; a teoria musical; os instrumentos musicais e a formação de grupos musicais; a prática musical; a técnica vocal e/ou instrumental, dentre outros conhecimentos. Esses saberes são fundamentais ao ensino de música na escola (Borges; Richit, 2020).

A constituição de dados revelou que os professores possuem/mobilizaram importantes aspectos dos saberes do conteúdo musical, especialmente relacionados à história da música e da arte, aos elementos da linguagem musical, às habilidades práticas e aos saberes teórico-práticos musicais (fazer musical). Nessa senda, no que se refere à **história da música e da arte**, verificamos que os professores mobilizaram saberes relacionados à vida e à obra de alguns músicos e compositores e às principais características de períodos histórico-musicais, principalmente o período barroco.

Em uma atividade inicial, em uma das aulas sobre a música barroca, a Professora Luciane enfatizou que “[...] a obra de Monteverdi inaugurou o início da música barroca” (Luciane, notas de campo, 5/4/2022) e que “Monteverdi foi um dos compositores, mas tem outros compositores que foram muito importantes dentro da música barroca. Dentre eles, tem o Sebastian Bach e o Vivaldi, que foi um compositor muito importante também dentro da música barroca” (Luciane, notas de campo, 22/3/2022). Nessa perspectiva, a docente também evidenciou: “Vocês vão ver que a música barroca é praticamente toda instrumental. Vocês não vão encontrar música barroca onde é utilizada a voz” (Luciane, notas de campo, 22/3/2022).

A Professora Luciane demonstrou conhecer aspectos musicais característicos desse período histórico, trazendo elementos significativos que foram importantes na aprendizagem musical dos alunos. Além de apontar alguns dos principais compositores e a forte presença da música instrumental, também evidenciou a ênfase religiosa marcante nesse gênero musical.

No período barroco, as esculturas eram voltadas à religião, as pinturas eram voltadas à religião, até a questão da arquitetura, os desenhos e construções das igrejas e dos templos. Então, a música barroca também teve uma forte influência religiosa. Principalmente por até o presente momento as igrejas serem as principais divulgadoras e patrocinadoras da arte [...], isso ficará mais evidente quando vocês forem escutar as músicas barrocas (Luciane, notas de campo, 22/3/2022).

Igualmente, além da forte presença religiosa, a professora abordou o surgimento do piano e o protagonismo da ópera: “Quando a gente fala em música barroca, a gente não pode esquecer da ópera, pois foi muito marcante dentro da música barroca e na composição dos compositores musicais” (Luciane, notas de campo, 22/3/2022).

Não obstante, os dados também mostraram as dificuldades da Professora Luciane em aprofundar aspectos mais específicos da música barroca, a exemplo: o desenvolvimento da

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

harmonia tonal² (opondo-se aos modos gregorianos³); o uso do baixo contínuo⁴; o surgimento de gêneros musicais puramente instrumentais (a suíte⁵, a ópera⁶, a sonata⁷, o concerto⁸) e suas principais características. Ademais, é importante ponderarmos que, nesse período, a música instrumental, apesar de receber a mesma importância que a música vocal, não pode ser considerada como a única forma de produção/composição musical. Johann Sebastian Bach, por exemplo,

[...] compôs mais de 200 cantatas sacras. São obras para **solistas e coro**, acompanhados por orquestra e contínuo, lembrando um oratório em miniatura. Frequentemente, as cantatas de Bach começam com um coro pesado, prosseguem com recitativos, árias e duetos para solistas, e terminam com um **coral luterano**. Magnífico exemplo de cantata é a N° 140, baseada no coral *Wachet auf* [Acordai, sonolentos] (Bennett, 1986, p. 39, grifos nossos).

Desse modo, a afirmação a seguir não seria a melhor conclusão sobre a produção musical desse período: “*Vocês vão ver que a música barroca é praticamente toda instrumental*” (Luciane, notas de campo, 22/3/2022)

O Professor Jamil, por sua vez, ao trabalhar sobre o surgimento da música, destacou que a

[...] *maraca é um instrumento indígena. É muito usado na percussão. A maioria dos instrumentos de percussão são instrumentos indígenas [...]. Até hoje os instrumentos de percussão indígena são muito usados na capoeira, no samba e no pagode. Os índios utilizavam esses instrumentos em seus rituais de oferendas* (Jamil, notas de campo, 28/3/2022).

O professor trouxe aspectos relacionados ao instrumento musical, como também à influência da cultura indígena no universo musical brasileiro, demonstrando compreender que os instrumentos musicais indígenas e seus ritmos percussivos são recorrentes na produção musical do Brasil.

Já a Professora Marlei, ao abordar sobre o surgimento da música europeia no Brasil, evidenciou: “*Os jesuítas queriam catequizar os índios e para isso eles usaram a música, os cantos e os instrumentos musicais, como a flauta*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022). Em outro momento, ao ensinar sobre a vida e obra do músico “Dominguinhos”, ela salientou: “*Ele foi um dos maiores representantes da música nordestina [...]. Lá em Pernambuco, a sanfona é muito forte na cultura deles*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022).

Além disso, a professora elaborou um material impresso para os alunos do 4º ano, com conteúdos referentes à vida e à obra musical de Villa Lobos. Segundo a Professora Marlei, Villa Lobos começou a compor ainda quando criança: “*Suas primeiras composições, na infância, foram cantigas*

² Diz respeito aos acordes (e suas relações funcionais) que constituem base de uma estrutura harmônica fundada em um determinado tom ou escala musical.

³ Música feita com emprego de escalas musicais (modos) derivadas da escala maior.

⁴ Ênfase musical posta no baixo como linha essencial da textura e aparente indiferença às partes melódicas entre o baixo e o soprano (Grout; Palisca, 2007). O baixo contínuo é uma linha de música pensada para um ou vários instrumentos musicais.

⁵ Composição musical de uma sequência de movimentos de danças em vários andamentos, “[...] cada qual com seu clima e ritmo próprios, a *suíte* foi um fenômeno alemão” (Grout; Palisca, 2007, p. 350).

⁶ Ópera é uma obra musical “[...] teatral que combina solilóquio, diálogo, cenário, ação e música contínua (ou quase contínua)” (Grout; Palisca, 2007, p. 316).

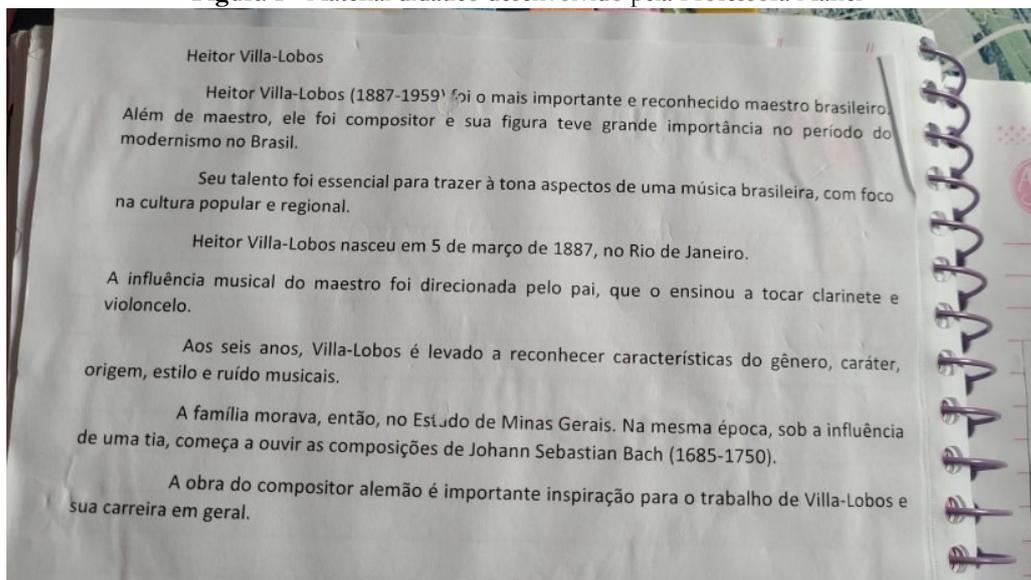
⁷ “O termo *sonata* foi ocasionalmente usado, a partir do século XV, para designar uma grande variedade de peças de música puramente instrumental para instrumentos solistas ou conjuntos... Compunha-se de uma série de seções, cada uma das quais baseada num tema diferente ou em versões diferentes do mesmo tema...no século XVII veio a manifestar-se em andamentos com tempo, compasso e atmosfera diferentes” (Grout; Palisca, 2007, p. 268).

⁸ “Hoje em dia concebemos um concerto, antes de mais, como uma obra para solistas e orquestra” (Grout; Palisca, 2007, p. 331).

de roda no violão. Então ele já começou as suas primeiras composições com essas cantigas” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). Do mesmo modo, “[...] *o Heitor Villa Lobos fez diversos arranjos musicais com cantigas que já existiam. Já existiam aquelas canções populares e ele foi lá e fez novos arranjos musicais*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022).

Em seguida, ao abordar a obra do maestro “As Bachianas Brasileiras”, a Professora Marlei apontou: “*As bachianas brasileiras ganharam toque da cultura popular brasileira*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). Verificamos que a pesquisa que a Professora Marlei realizou para preparar a sua aula forneceu-lhe elementos para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a biografia de Villa Lobos. Ela trouxe detalhes sobre o início da carreira do artista, suas principais composições, suas influências artísticas e sobre a importância do seu pai como principal motivador, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Material didático desenvolvido pela Professora Marlei



Fonte: Acervo dos autores. Dado da pesquisa.

Em contrapartida, a docente não aprofundou aspectos mais específicos relacionados à composição musical do maestro e sua relação com as obras de Johann Sebastian Bach. Quando tentou fazer essa relação, equivocou-se ao manifestar que as “[...] *Bachianas Brasileiras compostas por este alemão amigo de Villa Lobos*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). As “Bachianas Brasileiras” foram compostas por Villa Lobos e, embora o maestro tenha se inspirado em Bach – compositor do período barroco –, os dois músicos viveram em períodos históricos diferentes.

A Professora Glaucia, ao discorrer sobre a biografia de Ludwig Van Beethoven com os alunos do 8º ano, abordou a sua surdez, fazendo relações com o princípio sonoro da vibração. Ela destacou que: “*Beethoven é o criador da 5ª sinfonia, compositor da música clássica*” (Glaucia, notas de campo, 19/4/2022).

No que concerne aos **elementos da linguagem musical**, a análise de dados revelou que os professores conhecem alguns conceitos básicos relacionados aos elementos que constituem a música. Nessa esfera, o Professor Jamil, ao abordar a formação de grupos musicais com os alunos do 9º ano expôs que: “*Como eu falei pra vocês, o papel do maestro é reger os instrumentos*” (Jamil, notas de campo, 28/3/2022).

O Professor Jamil abordou algumas funções da música, os instrumentos musicais presentes na formação de uma orquestra e o papel do maestro em um grupo musical. Em outro momento,

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

ao trabalhar o conteúdo “sonorização” com a turma do 6º ano (com auxílio de apostila), ele evidenciou: “*O som é ondas produzidas pela vibração de um corpo qualquer que se propagam pelo ar, pela água ou pelo meio sólido*” (Jamil, notas de campo, 28/3/2022). Além disso, abordou as variedades/qualidades sonoras presentes no cotidiano dos alunos, como também o conceito de silêncio, asseverando que significa ausência de som. Por sua vez, a Professora Marlei manifestou para a turma do 4º ano que: “*Choro é um tipo de música popular surgida no Rio de Janeiro e mais antiga que o samba*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022). Além disso, ao executar um choro de “Dominguinhos”, pediu para que os alunos verificassem o andamento da música: “*Observem o andamento da música, se ela é rápida ou lenta*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022).

Em outro momento, ao trabalhar a obra musical de Villa Lobos, a Professora Marlei destacou que um arranjo musical “[...] *é uma adaptação, uma reinvenção, uma resignificação daquela música executada. Pode ser por vozes e também pode ser por instrumentos (musicais). Por isso que o Heitor Villa Lobos fez diversos arranjos musicais com cantigas que já existiam. Já existiam aquelas canções populares e ele foi lá e fez novos arranjos musicais*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). Outrossim, ela ressaltou que os arranjos musicais das “[...] *bachianas brasileiras ganharam toque da cultura popular brasileira*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022).

Os professores não especialistas consideram que, para ensinar música, é preciso desenvolver, principalmente, conceitos básicos relacionados ao conteúdo musical. A Professora Marlei apontou que é preciso ter “[...] *conhecimento teórico e prático sobre música*” (Marlei, questionário, fev. 2022). Ao encontro disso, a Professora Luciane ponderou que é essencial se apropriar das “[...] *noções básicas de música*” (Luciane, questionário, fev. 2022).

Já o Professor Jamil ressaltou que é preciso saber “[...] *buscar sentimentos através do som e da letra, onde é desenvolvido seu lado emotivo, trazendo uma nova percepção em nosso cotidiano sobre a realidade da música inserida em nosso meio*” (Jamil, questionário, fev. 2022). Em sua instância, a Professora Glaucia manifestou que é fundamental “[...] *ter conhecimento na área. Formação específica e condições materiais (equipamentos) para melhores experiências*” (Glaucia, questionário, fev. 2022). Em contrapartida, dentre os desafios e as dificuldades manifestados pelos professores para ensinar música na escola, os elementos da linguagem musical figuram entre os principais.

Relativamente às **habilidades práticas**, evidenciamos que o Professor Jamil desenvolveu com os seus alunos algumas experiências musicais que consistiram na realização de atividades rítmicas e de exercícios vocais. A realização de tais atividades exigiram do professor o desenvolvimento de capacidades de musicalidade relacionadas à afinação vocal e ao ritmo musical, especialmente a coordenação motora. Essas capacidades permitiram o desenvolvimento de atividades de percussão corporal e com objetos da sala de aula (material escolar, mesa, cadeira etc.), cantigas de paródia e exercícios vocais (Jamil, notas de campo, mar./jun. 2022). Essas notas corroboram os dados coletados por meio dos questionários, haja vista que as demais professoras apontaram que não possuem habilidades musicais. Ademais, sinalizaram que as práticas musicais não fazem parte do seu cotidiano (Questionário, fev. 2022).

No que diz respeito aos **saberes teórico-práticos** (fazer musical), os professores desenvolveram atividades de: prática percussiva; pesquisas em grupo; apreciação musical; desenho em caderno; dobraduras; reflexão; cantigas; e exercícios vocais. A Professora Luciane promoveu – com os alunos do 9º ano – o desenvolvimento de diversas atividades teórico-práticas, dentre elas: mapa conceitual, atividades de apreciação musical, pesquisas e apresentação de trabalhos sobre o período barroco e confecção de instrumentos musicais (Luciane, notas de campo, mar./abr. 2022).

Por sua vez, o Professor Jamil propôs a realização de diferentes atividades musicais de exercícios vocais, execução de ritmos percussivos, exercícios de percepção sonora e musical,

composição musical, cantigas de paródia, apresentações musicais, apreciação musical, desenho e recorte e colagem (Jamil, notas de campo, mar./jun. 2022).

No que se refere à Professora Marlei, seu fazer musical se resumiu na realização de atividades de apreciação e percepção musical, no desenvolvimento de recorte e colagem, cantigas de ninar e desenhos em caderno de desenho (Marlei, notas de campo, abr./jul. 2022). Em sua prática, a Professora Glaucia desenvolveu com alunos de 8º e 9º anos atividades reflexivas sobre a função social da música, de apreciação musical, de composição de estrofes musicais e de elaboração de dobraduras (Glaucia, notas de campo, abr./jun. 2022).

Ao trabalhar o conteúdo “função social da música”, a Professora Glaucia provocou os alunos de 8º e 9º anos à reflexão mais enfática no que diz respeito ao conteúdo musical presente em algumas letras de músicas. A professora evidenciou que, dentre as diferentes funções, a música possui a capacidade de “[...] mexer com o sentimento de alguém que está na plateia” (Glaucia, notas de campo, 15/6/2022). Nessa perspectiva, ela apontou que: “A música é importante. Ela faz parte da vida do ser humano e possui uma função social” (Glaucia, notas de campo, 15/6/2022).

Nesse contexto, a Professora Glaucia propôs aos alunos do 8º ano a realização de uma atividade reflexiva sobre as funções sociais da música, com base na canção “Carro de boi”. A atividade esteve pautada nas seguintes questões:

Alguém convive com alguém que tem um carro de boi? [...]. Pessoas que moram no interior e tem um tipo de carroça? O que é carroça? É um tipo de locomoção pra se carregar matéria-prima, pra se carregar mantimentos, pra se carregar coisas que o agricultor precisa [...]. Lá no início da história da produção da humanidade o homem criou a roda. Já estudaram isso em história? A criação da roda foi uma das principais descobertas do homem. Como era feita essa roda, a primeira roda? Será que ela era de metal, ou de vidro, ou de plástico? As primeiras rodas foram criadas em madeira (Glaucia, notas de campo, 19/4/2022).

Em outro momento, para os alunos de 9º ano, a atividade reflexiva esteve fundada nas seguintes questões: “Para que serve a música em nossa sociedade? Existem diferentes tipos de música para cada situação em nossa vida cotidiana? Existe alguma relação entre as características musicais de uma canção e a sua função social? Como as características musicais influenciam na função social da música?” (Glaucia, notas de campo, 19/4/2022).

A essa qualidade/saber docente denominamos – como subcategoria dos saberes do conteúdo musical – **perspectiva ontológica**. De um modo geral, a Música – assim como as demais linguagens artísticas e algumas disciplinas curriculares (História, Filosofia e Sociologia) – está associada a uma **perspectiva ontológica** e, conseqüentemente, reflexiva e investigativa sobre o ser humano e a sociedade em que vivemos. Destarte, o ensino de música na escola básica, inserido em um contexto de valorização e sistematização contínua do ensino, tem a capacidade de responder às demandas inadiáveis e iminentes que refletem as necessidades “[...] mais profundas do ser humano e o desenvolvimento num espaço confortável, sobretudo o intelectual” (Santos, 2019, p. 67).

Finalizando este espaço, cabe registrarmos que os professores evidenciaram que os saberes do conteúdo musical, principalmente as noções básicas de música, a teoria musical e as habilidades/atividades práticas, são conhecimentos fundamentais para o ensino de música na escola, não obstante considerarem que suas respectivas formações não são suficientes para ensinar música na escola e, como consequência, não se sentirem seguros para este trabalho (Questionários, fev. 2022).

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

Discussão dos saberes do conteúdo musical

Os saberes do conteúdo musical correspondem aos saberes específicos da música e são constituídos, *a priori*, principalmente por meio de disciplinas específicas organizadas em processos formativos, mas também estão arrolados no *corpus* de conhecimento musical do currículo escolar. Portanto, não são produzidos pelos professores em sua trajetória profissional escolar, pois “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2002, p. 38). Eles são definidos e selecionados pelas universidades e cursos, geralmente integrando-se à prática docente por meio da formação. Contudo, também é possível construí-los por meio de pesquisas e de forma autodidata.

A análise aqui empreendida revelou que os professores não especialistas mobilizaram diversos saberes do conteúdo musical ao ensinar música nas aulas de arte, haja vista que abordaram a história da música e da arte, os elementos da música, as perspectivas ontológicas da música e revelaram algumas habilidades práticas.

Sobre a **história da música e da arte**, os professores não especialistas, por um lado, demonstraram algumas noções básicas mais gerais sobre a vida e obra de músicos consagrados, como também sobre as suas principais composições. Além disso, trouxeram elementos que contribuíram para que os alunos compreendessem as principais características dos períodos e gêneros musicais. Por outro lado, apresentaram grandes dificuldades ao trabalhar aspectos mais específicos da música ou dos períodos musicais e artistas, por vezes, evitando a abordagem de tais especificidades.

Os dados constituídos também evidenciaram que os professores não especialistas possuem menos dificuldades em construir conhecimentos relacionados a aspectos mais históricos e características gerais da música. Isso se justifica pela acessibilidade às informações/aos conhecimentos musicais disponíveis em materiais didáticos, livros e na internet, como também por ser um conhecimento com ênfase no pensar/refletir a música.

Relativamente aos **elementos da linguagem musical**, os dados evidenciaram que os professores conhecem apenas alguns conceitos mais introdutórios da música, por exemplo o conceito de som e algumas de suas qualidades. Outrossim, os professores não especialistas possuem algumas noções de como se formam os grupos musicais e das características de alguns instrumentos musicais.

Dentre as limitações do conhecimento musical docente, os elementos da música figuram entre os principais, mesmo que os professores considerem a importância do domínio desses conhecimentos para ensinar música. Nesse sentido, a Professora Marlei manifestou que, para ensinar música, é preciso ter “[...] *conhecimento teórico e prático sobre música*” (Marlei, questionário, fev. 2022). A Professora Luciane, por sua vez, acredita que é preciso desenvolver as “[...] *noções básicas sobre a música*” (Luciane, questionário, fev. 2022). Outrossim, a Professora Gláucia compreende que é necessário “[...] *ter conhecimento na área*” (Gláucia, questionário, fev. 2022).

No entanto, a análise do material empírico evidenciou que as principais fragilidades dos professores estão relacionadas ao domínio teórico dos elementos da linguagem musical. Essas limitações dificultam todo o processo de ensino, mesmo para um professor experiente, haja vista que ninguém ensina aquilo que não sabe, e o professor deve ser, antes de tudo, alguém que sabe (Gauthier *et al.*, 2013).

A Professora Luciane, ao explicar sobre a composição musical no período barroco, trouxe elementos históricos importantes, evidenciando o surgimento do acorde musical, o papel marcante

da ópera, a inovação do piano e a influência religiosa nesse período histórico. No entanto, ela demonstrou não compreender o que são acordes e/ou quais são os elementos que constituem a música (a melodia, a harmonia e o ritmo), elementos presentes nas obras musicais. Em suas palavras, “[...] *quando os compositores fizeram as melodias e os ritmos, bastante voltadas à religião*” (Luciane, notas de campo, 22/3/2022).

Nesse momento, a professora demonstrou insegurança/dúvida quanto aos elementos que constituem a música, tendo em vista a presença marcante da harmonia na música barroca. Dessa forma, seria mais coerente ela ter mencionado que as obras musicais eram voltadas à religião. Na verdade, é preciso considerar que a Professora Luciane já havia manifestado – anteriormente à observação participante – que possuía muitas dificuldades em relação ao domínio dos conhecimentos musicais (Luciane, questionário, fev. 2022).

O Professor Jamil, por sua vez, ao trabalhar o conteúdo “O que é música?” evidenciou que o objetivo da música é “[...] *passar uma inspiração para as pessoas e ao mesmo tempo buscar informações dentro da música, da letra, da melodia, da harmonia, do timbre e assim por diante*” (Jamil, notas de campo, 28/3/2022). Verificamos a falta de precisão/clareza nas palavras do Professor Jamil quanto ao que ele se propôs a responder. Nessa nota, é possível observar fragilidades quanto à objetividade e ao conhecimento do conteúdo, elementos fundamentais que fornecem condições ao ensino e à aprendizagem de música na escola.

Em outro momento, ao trabalhar uma prática musical que consistiu na realização de um exercício vocal com a vogal “A”, o professor – em diversos momentos – equivocou-se quanto ao uso de termos grave/agudo (altura) ou forte/fraco (intensidade). Por não conhecer essas qualidades sonoras, o professor também não conseguiu ensiná-las aos alunos (Jamil, notas de campo, 28/3/2022).

Já ao desenvolver uma atividade de percussão corporal com alunos de 9º ano, o professor orientou os estudantes para que tivessem o cuidado em “[...] *não desafinar a percussão corporal e a execução de instrumentos musicais*” (Jamil, notas de campo 28/3/2022). Apesar de ser possível a realização de afinação de percussão, aqui o Professor Jamil menciona afinação de percussão corporal. Com isso, consideramos que o professor, na verdade, desconhece a diferença entre afinação de voz, de instrumentos musicais cordofones, aerofones, dos membranofones e idiofones. Ao realizar uma atividade de percussão corporal com o 6º ano, o professor pôs em evidência: “O que nós trabalhamos aí? Alguém sabe dizer? Artes sonoras, timbre, melodia, tempo, duração, harmonia e compasso” (Jamil, notas de campo, 28/3/2022).

O professor, ao propor a reflexão sobre o que foi trabalhado na prática musical, afirmou que, na atividade percussiva, estava presente a melodia e a harmonia. A melodia se caracteriza pela sucessão de notas musicais que se relacionam entre si formando uma linha melódica, enquanto a harmonia é caracterizada pela combinação (simultânea) de notas musicais de forma agradável, ambas com a intenção de fazer música. Logo, na atividade de percussão corporal desenvolvida com os alunos, não houve a presença de melodia ou harmonia, considerando que eles somente executaram batidas com o próprio corpo (sem utilização da voz ou do canto).

Por fim, os dados mostraram um apego exagerado ao material didático por parte do Professor Jamil. Uma vez que o professor possui dificuldades e desafios para ensinar música na escola, uma das consequências é a dependência de materiais que lhe deem suporte didático-pedagógico (Requião, 2018).

A Professora Marlei, por sua vez, ao trabalhar “A música que sentimos”, destacou que a música é constituída de diferentes sons, evidenciando que: “Do barulho de alguma coisa pode surgir um

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte...

ritmo e criar uma música” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022). Nessa perspectiva, ela abordou as sensações que a música provoca no ser humano e executou algumas obras para que as crianças descrevessem suas sensações e seus sentimentos no momento da apreciação musical. Nesse viés, esta análise mostrou que em vários momentos da aula, a Professora Marlei não conseguiu explorar o conteúdo de forma a propor aos alunos as diversas possibilidades sonoras e musicais. A professora não conseguiu definir a música, apesar de apresentar alguns exemplos da presença da música e dos sons no cotidiano dos indivíduos.

Ao executar a música “Brasileirinho”, de Waldir Azevedo, a Professora Marlei solicitou que os alunos identificassem os instrumentos musicais presentes na execução musical. No entanto, ela mesma não conseguiu identificar os instrumentos presentes na obra. Em outro momento, ao falar sobre a sanfona, foi questionada por um dos alunos sobre como o som era produzido no instrumento musical. Como não soube responder ao questionamento, nesse momento a professora Marlei solicitou nossa ajuda para responder à pergunta feita pelo aluno. Após a intervenção, a professora disse o seguinte: “*Viu como é importante a gente conhecer o instrumento para poder falar como funciona*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022); “*Viu como é importante, Adilson, você falar de alguma coisa e ter pra mostrar. Eu jamais imaginei que entrava vento na gaita*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022).

Essa mensagem, presente na fala da professora, demonstra a angústia dos professores não especialistas ao tentar ensinar aquilo que eles não dominam (ou não sabem). O currículo escolar do componente curricular arte – que preconiza o ensino de música – tem gerado alguns entraves para o trabalho docente, porém professores habilitados em Artes Visuais, ainda que não dispo de conhecimentos musicais, precisam ensinar música.

Em contrapartida, ao solicitar que os alunos verificassem o andamento de uma música de Dominginhos, a Professora Marlei disse: “*Observem o andamento da música, se ela é rápida ou lenta*” (Marlei, notas de campo, 18/4/2022). A professora demonstra apropriar-se dessa linguagem técnica utilizada no meio musical e na música. Igualmente, demonstra que é possível que professores não especialistas aprendam e ensinem música.

Já, ao trabalhar a biografia de Heitor Villa Lobos, a Professora Marlei elaborou um material introdutório sobre o maestro, executou algumas músicas na lousa digital e cantou uma música com as crianças do 4º ano. Contudo, ao apresentar na lousa digital a imagem de dois instrumentos musicais, a viola e o violoncelo, a professora solicitou que os alunos identificassem qual dos dois era mais grave (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). Os alunos não souberam responder a essa pergunta, e a professora Marlei também demonstrou insegurança quanto à relação instrumento musical *versus* som e seus parâmetros sonoros. Ademais, a professora não soube identificar qual dos instrumentos era a viola e/ou violoncelo que apareciam na imagem (Marlei, notas de campo, 4/7/2022). Ao abordar os arranjos musicais, ela evidenciou que: “*Um arranjo musical é uma adaptação, uma reinvenção, uma ressignificação daquela música executada. Pode ser por vozes e também pode ser por instrumentos. Por isso que o Heitor Villa Lobos fez diversos arranjos musicais com cantigas que já existiam. Já existiam aquelas canções populares e ele foi lá e fez novos arranjos musicais*” (Marlei, notas de campo, 4/7/2022).

A análise de conteúdo mostrou que, por mais que a Professora Marlei conheça diversas características da biografia de Villa Lobos e de alguns elementos que constituem a música, ela também desconhece vários elementos básicos da música, que constituíram motivos de equívocos na abordagem desses elementos musicais.

A Professora Gláucia, ao desenvolver algumas aulas sobre a “Função social da música”, abordou o conceito de som e as diferentes funções que a música exerce na sociedade. Para tanto, desenvolveu um material introdutório com o objetivo de auxiliar os alunos na aprendizagem desse

conteúdo. Não obstante, ao fazer algumas relações com a surdez do grande músico/compositor Ludwig Van Beethoven, a professora manifestou o seguinte: “*Como ele sabia que essa tecla não combina com outras teclas? Quando ele tocava, se o som fosse mais forte ele fazia relações com os demais sons e as demais teclas*” (Gláucia, notas de campo, 19/4/2022).

Embora o músico necessitasse amplificar o som para poder ouvir melhor, na verdade as relações que eram estabelecidas aconteciam mais no sentido das frequências dos sons/das notas do que nas suas intensidades. Dessa forma, Beethoven se baseava nas vibrações produzidas pelo instrumento musical (piano) para ajudá-lo a ouvir (melhor) e/ou sentir a música. Inclusive, alguns historiadores apontam que, devido a sua genialidade e esforço, Beethoven era capaz de criar as combinações melódicas mentalmente (Grout; Palisca, 2007).

Em outro momento, ao abordar os “Cantos de trabalho”, a professora executou, no *YouTube*, a música “Carro de boi” para que os alunos refletissem sobre o conteúdo da mensagem presente na música. Em um momento após a apreciação musical, a professora destacou que: “*Você pode ouvir essa música em outras melodias e outros ritmos*” (Gláucia, notas de campo, 15/6/2022).

Com base no exposto, é possível observarmos que a docente foi pouco precisa na sua explanação, parecendo sugerir que os alunos poderiam ouvir essa música em outras interpretações/artistas ou com novos arranjos. Na verdade, para um aluno que compreende o que é uma melodia, por exemplo, ele sabe que a melodia da música se mantém nas diferentes interpretações. Desse modo, essas colocações imprecisas/equivocadas têm o potencial de gerar algumas confusões/dificuldades na aprendizagem musical.

No que tange às habilidades práticas, constatamos que o Professor Jamil possui algumas noções de ritmo musical e afinação vocal. O professor mostrou afinação ao cantar algumas músicas e ao realizar exercícios vocais com os alunos, como também coordenação rítmica ao propor algumas atividades percussivas (Jamil, notas de campo, mar./jun. 2022).

O Professor Jamil foi um caso à parte no que diz respeito às habilidades práticas e realização do fazer musical, especialmente por saber tocar violão. Para o professor, essa habilidade lhe deu segurança na realização das atividades musicais: “*O que mais me deixou seguro é que eu tenho um pouco de domínio da música, porque eu toco violão. Então eu não me apertei muito sobre o ritmo, sobre a questão da música, do som dentro da música*” (Jamil, entrevista dez. 2022). Nesse ínterim, as demais professoras não manifestaram habilidades práticas, corroborando os dados constituídos inicialmente por meio de questionários.

Sobre os **saberes teórico-práticos** (fazer musical), os professores não especialistas mostraram muitas dificuldades na realização de atividades musicais. Como resultado, as atividades práticas desenvolvidas pelos professores propiciaram aos alunos experiências limitadas (por vezes descontextualizadas) em relação às potencialidades do conteúdo musical, às experiências musicais de descobertas e revelações dos imaginários das crianças e dos adolescentes, por meio do fazer musical.

A Professora Luciane propôs a construção de mapas conceituais, atividades de apreciação musical, confecção de instrumentos musicais e pesquisas teóricas (Luciane, notas de campo, mar./abr. 2022). A Professora Marlei realizou atividades de recorte e colagem, desenhos, uma cantiga de ninar e atividades de apreciação musical (Marlei, notas de campo, abr./jul. 2022). Já a Professora Gláucia desenvolveu atividades reflexivas de apreciação musical, composição de estrofes musicais e de elaboração de dobraduras (Gláucia, notas de campo, abr./jun. 2022). E o Professor Jamil desenvolveu atividades percussivas, de exercícios vocais, exercícios de percepção

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte... sonora e musical, composição musical, cantiga de paródia, apresentações musicais, apreciação musical, desenho e recorte e colagem (Jamil, notas de campo, mar./jun. 2022).

A análise dos dados evidenciou que, apesar dos esforços dos professores, eles não conseguiram propor atividades musicais significativas, por não construírem saberes relacionados às experiências musicais. Nesse sentido, todos eles realizaram atividades práticas voltadas às artes visuais ou que se limitaram, quase que totalmente, à proposição de atividades de pensar a música. Por exemplo, a Professora Glaucia apontou que: *“O que eu gosto muito é de falar para o aluno sobre a questão cultural da música. Então, às vezes, eu nem toco muito na questão dos instrumentos e trabalho de uma forma mais filosófica de pensar a música. Qual a importância dela na sociedade, na vida da gente... Eu me sinto mais segura nessa área”* (Glaucia, entrevista, dez. 2022).

Apesar de essas atividades serem práticas, não eram musicais, porquanto não potencializaram o fazer musical. Com efeito, o trabalho pedagógico em sala de aula também se tornou um desafio ao trabalho docente, haja vista que os professores não especialistas tinham fragilidades em vários aspectos, isto é, na formação, nos conhecimentos musicais, nas habilidades práticas musicais, entre outras.

Por fim, no que diz respeito às **perspectivas ontológicas**, os professores propuseram diversas reflexões sobre as funções sociais da música e seu papel na formação humana. A Professora Glaucia, principalmente, realizou atividades reflexivas sobre as letras das músicas, sobre alguns estilos musicais e suas origens. Nesse direcionamento, em uma dessas atividades, a professora apontou: *“Levando em consideração que a música é uma forma de expressão, qual é a função social da tua música? Se a música te xinga, denigre a tua imagem, diz palavrão, você escuta igual?”* (Glaucia, notas de campo, 19/4/2022).

Dessa forma, a Professora Glaucia propôs momentos importantes que coadunam com uma das funções da música e da arte em sociedade, considerando que as manifestações artísticas estão associadas a propostas reflexivas e investigativas sobre o ser humano e sobre a sociedade (Santos, 2019). Nessa perspectiva, principalmente a Professora Glaucia e a Professora Marlei valorizaram essa capacidade da linguagem musical.

De um modo geral, a análise dos dados evidenciou que os saberes do conteúdo musical constituem o maior desafio para o desenvolvimento do trabalho docente de professores não especialistas em função da música não ter sido contemplada na formação inicial (Questionários, fev. 2022). Como já exposto, os professores aqui investigados, quando precisaram discutir aspectos próprios do conhecimento musical e/ou propor o fazer musical, não souberam identificar esses elementos e/ou fazer relações significativas e coerentes. Essas limitações foram reconhecidas, nas entrevistas, pelos professores, ao compreenderem que não conseguiram propiciar um ambiente mais amplo de experiências musicais por meio do fazer musical (Entrevistas, nov./dez. 2022).

As limitações profissionais, reforçadas pelos desafios do trabalho docente, configuram um dos principais entraves para o ensino e a aprendizagem musical, em razão de serem determinantes na eficiência/deficiência do ensino e da aprendizagem do aluno, uma vez que o fazer musical – elemento fundamental da aprendizagem musical – não pode ser contemplado em sua totalidade.

Esses achados vão ao encontro dos resultados de algumas pesquisas. Spanavello e Bellochio (2005) confirmam, por exemplo, que é comum encontrarmos professores não especialistas argumentando que não sabem o que trabalhar com a música, pois não possuem domínio de conhecimentos musicais, de metodologias, não cantam bem e nem sabem tocar um instrumento musical. Nesse sentido, o professor não especialista ao comparar os “[...] seus conhecimentos

musicais com as competências de um especialista em música, sente-se minimizado e incapaz de trabalhar educação musical no contexto escolar” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 93).

Requião (2018) corrobora o exposto pontuando que as limitações da formação profissional condicionam os professores não especialistas a “[...] uma compreensão bastante superficial do que pode ser um trabalho com música em sala de aula. A tendência é um apego exagerado aos procedimentos descritos nos livros e pouca liberdade para se arriscar em novas interpretações e interações não previstas” (Requião, 2018, p. 41).

Para sanar essas limitações/esses desafios docentes, Borges e Richit (2020) defendem a necessidade do desenvolvimento de atividades formativas com base nos saberes musicais necessários à prática profissional dos professores não especialistas. Ao encontro disso, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) defendem que a identificação de um repertório de saberes profissionais do professor de música pode oferecer contribuições à formação e às discussões sobre a profissão.

Desse modo, este estudo avança no sentido de, por um lado, revelar as principais fragilidades por parte dos professores não especialistas no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento musical (corroborando pesquisas já desenvolvidas); por outro, revelar os seus saberes musicais (a partir do trabalho docente) e potencial de aprendizagem musical, considerando que eles ensinaram música na escola. Esses achados têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas com foco na construção de saberes, como também para a elaboração de propostas formativas que tenham como ponto de partida as deficiências formativas aqui evidenciadas. Nesse sentido, a prática profissional é ponto de partida e de chegada (Pimenta, 2005), considerando que os saberes possuem absoluta centralidade tanto no trabalho e no desempenho do professor como na constituição de sua profissionalidade. Por isso, insistimos, ao longo deste estudo, “[...] na clarificação da função de *ensinar*: é que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer” (Roldão, 2007, p. 96-97).

Com base nessas evidências, defendemos que uma das primeiras atitudes dos professores não especialistas em relação ao ensino de música na escola seja a de considerar a música – pelas especificidades do conhecimento musical – como campo do conhecimento artístico, e, a partir disso, projetá-la como área de atuação profissional “[...] que requer estudos, atualizações e tempo de realização na sala de aula” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 95). Ademais, é fundamental que os professores não especialistas invistam na construção de conhecimentos e competências musicais significativas com base na prática, que forneçam consistente e continuamente subsídios ao trabalho docente.

Essas atitudes são determinantes para que o conhecimento musical ultrapasse a concepção de ser apenas mais um recurso didático para se tornar “[...] parte de uma proposta formal das escolas e do campo de conhecimentos e conteúdos necessários ao desenvolvimento humano dos alunos, no sentido de desenvolver outras relações de diálogo com o mundo, no caso, mundo dos sons” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 95).

Considerações finais

O ensino de música na escola exige a construção de um repertório de saberes musicais que sustentam e orientam o trabalho do professor. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar quais são os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas e seus desdobramentos na realização do

Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de arte... trabalho docente. Com base nesse objetivo, estabelecemos como pilar de sustentação teórica as orientações de Pimenta (2005).

Os dados constituídos, mediante as notas de campo da observação participante, como também entrevistas semiestruturadas e questionários, mostraram que os **saberes do conteúdo musical** que constituem a identidade profissional dos professores habilitados em Artes Visuais/Plásticas são relacionados à história da música e da arte, aos elementos da linguagem musical, às habilidades práticas, aos saberes teórico-práticos musicais e às perspectivas ontológicas. No entanto, a análise do material empírico também revelou que os professores possuem fragilidades significativas, sobretudo no que diz respeito ao domínio teórico dos elementos da linguagem musical, ao propor as atividades práticas de ensino e aprendizagem e ao discutir os aspectos próprios do conhecimento musical. Essas fragilidades dificultam todo o processo de ensino, mesmo para um professor experiente, considerando que os professores aqui investigados não conseguiram propiciar um ambiente mais amplo de experiências musicais aos seus alunos por meio do fazer musical.

As fragilidades profissionais, reforçadas pelos desafios do trabalho docente, configuram um dos principais entraves para o ensino e a aprendizagem musical, em razão de serem determinantes na eficiência/deficiência do ensino e da aprendizagem do aluno, uma vez que o fazer musical – elemento fundamental da aprendizagem musical – não pode ser contemplado em sua totalidade.

Finalmente, a pesquisa avança no sentido de valorizar a prática de sala de aula como ponto de partida e de chegada em seu processo teórico-metodológico investigativo (Pimenta, 2005), discutindo os saberes do conteúdo musical e associando-os ao contexto do trabalho docente, sem renunciar à totalidade (Tardif, 2002). Desse modo, o estudo progride no sentido de, por um lado, revelar as principais fragilidades por parte dos professores não especialistas em música; por outro, revelar os seus saberes musicais (a partir do trabalho docente) e potencial de aprendizagem musical, considerando que eles ensinaram música na escola. Em contrapartida, apresenta algumas limitações, especialmente devido ao número de participantes investigados. Portanto, esses achados podem contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas com foco na construção de saberes musicais, como também para elaboração de propostas formativas que tenham como ponto de partida as deficiências formativas aqui evidenciadas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BORGES, A.; RICHT, A. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146782>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

JOLY, M. C. L. **A construção da identidade profissional do professor de música para a escola de Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 210-219, 2012. <https://doi.org/10.5216/mh.v12i2.23514>

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Illinois: Northwestern University Press Evanston, 1964.

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *In*: CONGREGO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Anais [...]**. Salamanca: CIAIQ, 2017. v. 3. p. 724-733

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

REQUIÃO, L. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4003>

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, M. C. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.33054/ABEM2019a4203>

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

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

Recebido em 13/12/2023

Versão corrigida recebida em 01/04/2024

Aceito em 05/04/2024

Publicado online em 16/05/2024