

OS SABERES PEDAGÓGICOS MUSICAIS QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA

EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO MUSICAL QUE CONSTITUYE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE DOCENTES NO ESPECIALISTAS EN MÚSICA

THE MUSICAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE THAT CONSTITUTES THE
PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS NOT SPECIALISTS IN MUSIC

Adilson de Souza Borges¹

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

Ana Cristina Coll Delgado²

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

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar os saberes pedagógicos musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música. Com base na epistemologia da prática profissional de Maurice Tardif, realizou-se uma investigação qualitativa, no contexto de uma observação participante, que envolveu quatro professores de Arte, habilitados em Artes Visuais/Plásticas. O material empírico foi constituído por meio de questionários, entrevistas e notas de campo da observação participante. Os dados revelaram que os saberes pedagógicos musicais que constituem a identidade profissional dos professores estão relacionados ao planejamento das aulas, às estratégias de ensino, à articulação com outras áreas do conhecimento, às atividades práticas e à avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes musicais. Identidade profissional. Trabalho docente. Professores não especialista em música.

Resumen

El artículo tiene como objetivo investigar los conocimientos pedagógicos musicales que constituyen la identidad profesional de docentes no especialistas en música. A partir de la epistemología de la práctica profesional de Maurice Tardif, se llevó a cabo una investigación cualitativa en el contexto de la observación participante que involucró a cuatro docentes de Arte titulados en Artes Visuales/Plásticas. El material empírico se constituye a través de cuestionarios,

¹ Doutor em Educação (UNOESC/JOAÇABA); Acadêmico de Medicina (UNC/CONCÓRDIA). E-mail: adilsons@hotmial.com

² Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense); Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG/PPGEDU) e professora aposentada da UFPEL. E-mail: anacoll@uol.com.br

Como referenciar este artigo:

BORGES, Adilson de Souza; DELGADO, Ana Cristina Coll. Saberes pedagógicos musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música. **Revista**

Pedagógica, Chapecó, v. 26, p. 1-29, 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7883>

entrevistas y notas de campo basadas en la observación participante. Los datos revelaron que el conocimiento pedagógico musical que constituye la identidad profesional de los docentes está relacionado con la planificación de lecciones, estrategias de enseñanza, articulación con otras áreas del conocimiento, actividades prácticas y evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: Conocimiento musical. Identidad profesional. Trabajo docente. Docentes no especializados en música.

Abstract

The article aims to investigate the musical pedagogical knowledge that constitutes the professional identity of non-music specialist teachers. Based on the epistemology of Maurice Tardif's professional practice, it carried out a qualitative investigation, in the context of participant observation, which involved four art teachers, qualified in Visual/Plastic Arts. The empirical material was constituted through questionnaires, interviews and field notes from participant observation. The data revealed that the musical pedagogical knowledge that constitutes the teachers' professional identity is related to lesson planning, teaching strategies, articulation with other areas of knowledge, practical activities and assessment of learning.

Keywords: Musical knowledge. Professional identity. Teaching work. Teachers not specialized in music.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma prática social que reflete a cultura, o contexto social, os comportamentos, as atitudes, as competências, as insuficiências, os valores e, sobretudo, os saberes e os conhecimentos profissionais do professor. Como prática social, o trabalho docente é definido por todas essas facetas que constituem a identidade profissional, mas especialmente pelo conjunto de saberes por ele adquiridos ao longo da sua formação e trajetória profissional.

Isso significa afirmar que os saberes e/ou conhecimentos profissionais devem ser entendidos como elementos basilares da ação docente, sendo que eles podem ser construídos por meio de diferentes processos de formação, abarcando experiências prévias à formação inicial e estendendo-se por toda a trajetória profissional docente. Nesse processo, os professores desenvolvem, ressignificam e aprofundam distintos saberes relativos à docência.

Nesta perspectiva, Tardif (2002, p. 36) pontua que o saber dos professores é “um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Logo, a

capacidade reflexiva de: resolver problemas; ensinar; mediar as relações; compreender questões ideológicas; organizar as atividades; planejamento; formular perguntas; e compreender os alunos está intrinsecamente relacionada com a capacidade de construção de um *corpus* de conhecimentos durante a formação e trajetória profissional docente.

Em contrapartida, as mudanças curriculares e educacionais têm introduzido novos temas e conteúdos nos currículos escolares, a exemplo, os conteúdos musicais do componente curricular Arte. Essas mudanças se desdobram em novos desafios aos professores – especialmente aqueles com formação inicial em outras linguagens artísticas, sobretudo as visuais/plásticas –, tendo em vista a necessidade de ensinar música ainda que não dispondo de saberes necessários e/ou suficientes. Em consequência disso, muitos professores não especialistas enfrentam desafios para ensinar música na escola, principalmente no desenvolvimento de atividades de prática musical (Borges; Richit, 2020).

Motivado por essa realidade, realizei uma investigação qualitativa dos saberes musicais pedagógicos que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música que atuam na Educação Básica e seus desdobramentos na organização do trabalho docente. Esse objetivo esteve apoiado no entendimento de que para ensinar música o professor precisa desenvolver, sobretudo, diferentes saberes musicais, pois trata-se de um elemento artístico que envolve uma diversidade de possibilidades que exigem competências específicas.

1 OS SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF

O estudioso canadense Maurice Tardif realizou um estudo profundo sobre os saberes docentes, a partir da noção de epistemologia, a qual denominou como *epistemologia da prática profissional*. Nas palavras do estudioso, a epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 255).

Nesse direcionamento, o sentido de “saber” sempre estará associado aos conhecimentos, às atitudes, às competências e às habilidades, ao saber-fazer e ao saber-ser dos profissionais. Por conseguinte, o objetivo da epistemologia da prática profissional

é o de “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (Tardif, 2002, p. 256).

A partir dessa definição de pesquisa, Tardif (2002) propõe que: a pesquisa precisa ser realizada no contexto real do trabalho no qual ocorre a atividade profissional; os saberes profissionais não devem ser confundidos com os saberes universitários; os pesquisadores saiam dos diferentes locais de pesquisa e mergulhem nos ambientes de trabalho docente; e que se considere o professor um profissional que possui saberes e um saber-fazer.

A partir da epistemologia da prática profissional, Tardif (2002) conclui que os saberes dos professores são *temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam marcas do ser humano*. São temporais porque são *adquiridos através do tempo*. Plurais e heterogêneos, por serem *oriundos de diversas/diferentes fontes*, isto é, dos conhecimentos disciplinares da universidade, da experiência docente, dos conhecimentos didáticos e pedagógicos etc. Personalizados e situados, porque são associados aos professores, incorporados e subjetivados. Ademais, carregam marcas do ser humano, porque o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos (Tardif, 2002).

Em síntese, essa perspectiva epistemológica permite a construção de uma postura de investigação que conduz ao estudo dos saberes desenvolvidos/mobilizados em situações de trabalho. Destarte, as pesquisas realizadas “de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2002, p. 269).

1.1 Os saberes musicais fundamentais na constituição da identidade profissional docente

No Brasil, a legislação atual preconiza que a música é conteúdo obrigatório da Educação Básica, principalmente no componente curricular Arte, devendo ser ensinada levando em conta algumas dimensões do conhecimento, tais como: criação, estesia,

expressão, fruição, crítica e reflexão (Brasil, 2018). Porém, alguns pesquisadores vêm demonstrando que, somente a inclusão da música no currículo escolar não é o suficiente. É necessária, ainda, a inclusão da música como elemento da formação de professores não especialistas, ou então, a contratação via concursos públicos e processos seletivos de professores habilitados em música (Cunha, 2014; Spanavello; Bellochio, 2005; Velho; Figueiredo, 2023).

Nessa perspectiva, a formação inicial e demais atividades formativas são fundamentais para a qualificação docente ao ensino de música. No entanto, para promover o avanço do conhecimento musical na formação docente é imprescindível saber quais as competências que os professores que ensinam música “devem ajudar as crianças a desenvolver, que tipo de conhecimento e de saber fazer permite aos professores desempenhar eficazmente o seu trabalho e que tipos de formação são mais viáveis para desenvolver as aptidões necessárias e úteis ao seu bom desempenho profissional” (Joly, 2003, p. 120).

Com efeito, é necessário, *a priori*, que o planejamento de uma atividade formativa, com foco na aprendizagem e formação musical, tenha como base, dentre outros aspectos, os documentos norteadores do ensino de música na escola, o perfil dos professores e o contexto escolar, focando na aprendizagem musical que os alunos precisam desenvolver. Assim, inscreve-se uma possibilidade de compreensão de que os saberes específicos da música são indispensáveis.

Outrossim, os projetos formativos devem compreender que o ensino de música na escola não deve limitar-se ao desenvolvimento de atividades com foco apenas nas características históricas da música, atividades de afirmação de comportamentos, apresentações em datas comemorativas, atividades com foco apenas no conhecimento teórico dos conteúdos musicais, compreendendo a prática musical (experiência prática) como elemento secundário.

Vale ressaltar que o ensino de música na escola também precisa abarcar um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de melodia, ritmo, harmonia, compasso, pulso, tonalidade, sons e suas características, leitura e notação musicais precisam ser apresentadas aos alunos por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento e práticas em pequenos conjuntos instrumentais (Lino, 2012).

Desta forma, é adequado ponderar que a identificação de um repertório de saberes oferece contribuições significativas aos processos formativos e ao trabalho docente. Inclusive, a pesquisa de Borges e Richit (2020) contribui, nesse sentido, apresentando alguns aspectos desse repertório, relacionado aos saberes do conteúdo musical, isto é, “à escrita musical, à escala musical, ao ritmo, à melodia e à harmonia, à música folclórica e ao conteúdo do ensino musical [...] relativos à História da Música e da Arte, à teoria musical, à prática musical e ao ensino de música mediado pelas tecnologias” (Borges; Richit, 2020, p. 555).

É nesse contexto que este estudo se insere, objetivando investigar o repertório de saberes pedagógicos que constitui a identidade profissional dos professores não especialistas em música, apontando caminhos possíveis para a Educação Musical escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa investigou os saberes pedagógicos musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música. Seguindo a perspectiva da observação participante, que permite – por parte de quem observa – a aquisição e a compreensão de conceitos, a clarificação de informações sobre uma realidade, bem como a identificação de problemas (Bardin, 1977), a investigação foi realizada com quatro professores de Arte em seus respectivos locais de trabalho, especialmente atuando em sala de aula. Desta forma, os dados foram constituídos a partir dos planos de aulas, dos trabalhos docentes em sala de aula e dos momentos de avaliação. Foram observadas 17 aulas de 45 minutos, totalizando 12 horas e 35 minutos ou 765 minutos. Os professores colaboradores trabalharam com turmas do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Faxinal dos Guedes-SC³.

Na observação participante, atentei ao trabalho dos professores ensinando música na disciplina de Arte. Para tanto, gravei em áudios esses momentos, bem como utilizei notas de campo para registrar dados referentes aos objetivos da pesquisa. Convém pontuar que a observação, embora participante, não teve como característica a

³ 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).

participação ativa no processo a ser observado. Particpei apenas como ouvinte e observador do trabalho docente.

Relativamente à área de formação, destaco que os professores possuem formação em nível de Licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas. Ademais, os profissionais foram unânimes em manifestar que não tiveram oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos musicais, como também não conseguem identificar relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os exigidos pelos documentos norteadores para ensinar música na escola (Questionários, fev. 2022).

O material empírico do estudo foi constituído mediante as notas de campo das observações *in loco* (e gravação de áudio), realização de entrevistas e aplicação de questionários. Esse material foi analisado seguindo as orientações da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), em uma dinâmica de triangulação de dados. Uma vez preparado o material para análise, iniciei o trabalho de exploração dos dados tencionando construir unidades de registro para, em seguida, agrupar os dados comuns, representando-os por meio de categoria/subcategorias de saberes pedagógicos musicais emergentes no processo de análise. Na sequência, iniciei a descrição dos dados e procedi com a interpretação/discussão, identificando os saberes e aspectos intrínsecos a eles (Bardin, 1977), conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Categorização dos saberes musicais

Saberes pedagógicos musicais
<ul style="list-style-type: none">•Planejamento das aulas•Estratégias de ensino•Articulação com outras áreas do conhecimento•Atividades práticas•Avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do material empírico (2024).

2.1 Saberes pedagógicos musicais mobilizados pelos professores

Os saberes pedagógicos musicais compreendem as representações, os exemplos e as ilustrações, como também as maneiras de formular um assunto de um determinado

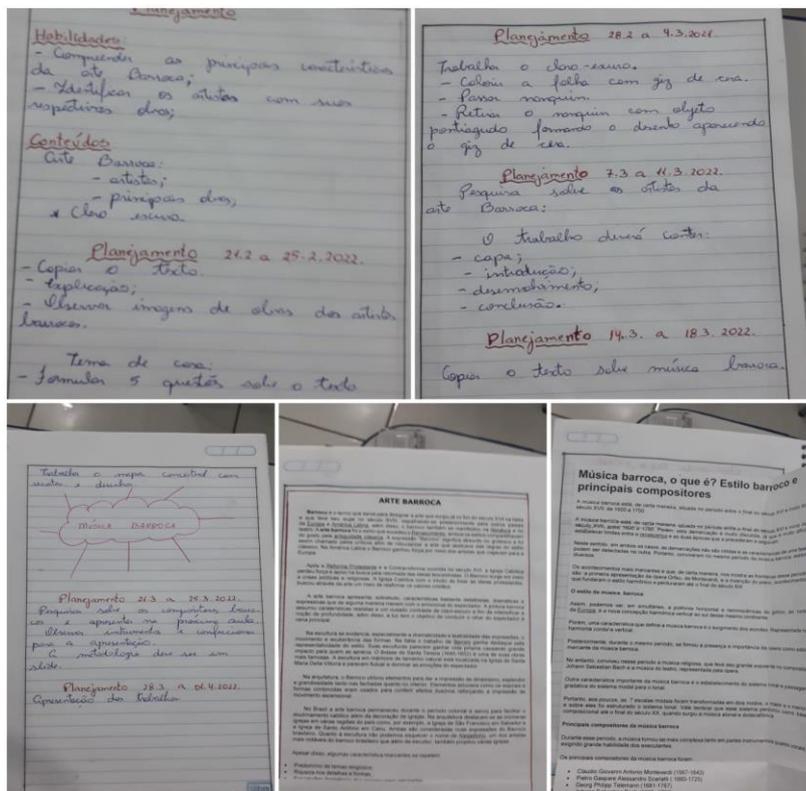
conteúdo que o tornam compreensível aos alunos. É uma forma particular de saber que incorpora aspectos do conhecimento mais pertinentes à sua capacidade de ensino. Portanto, os saberes pedagógicos musicais são um conjunto de meios empregados pelo professor que envolvem um repertório de conhecimentos do/para o ensino ou do/para a prática (e/ou processo) do ensino (Tardif, 2002).

A constituição de dados evidenciou que os professores possuem/mobilizam importantes aspectos dos saberes pedagógicos musicais, principalmente sobre o planejamento das aulas, as estratégias de ensino, a articulação com outras áreas do conhecimento, algumas atividades práticas e a avaliação.

Sobre o *planejamento das aulas*, constatei que os professores desenvolveram diversos planejamentos de aulas de música que foram trabalhados com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De um modo geral, os planejamentos foram desenvolvidos com foco no ensino e na aprendizagem de conteúdos musicais do currículo da disciplina de Arte.

A professora Luciane desenvolveu planejamentos visando trabalhar o conteúdo “Música Barroca”, com alunos do 9º ano. Para tanto, procurou abordar as fundamentais características da música barroca, os principais artistas/compositores e os instrumentos musicais mais marcantes. Essa professora também organizou as atividades de maneira que os alunos realizassem pesquisas sobre tópicos relacionados ao conteúdo, conforme apresentado na imagem a seguir.

Imagem 1: Planejamento da professora Luciane



Fonte: material elaborado pela professora Luciane (2022)

Verifiquei que, ao desenvolver os planejamentos de aulas de música, a professora Luciane estabeleceu critérios de avaliação, recursos de ensino, as estratégias e o tempo determinado para cada etapa das atividades. Essa conjuntura foi empreendida para o desenvolvimento de seis aulas.

Por sua vez, o professor Jamil desenvolveu um planejamento de uma aula com o objetivo de ensinar o conteúdo “O que é música”, para alunos do 9º ano. Desse modo, abordou o surgimento da música, o papel do maestro e sobre o parâmetro sonoro “intensidade” (Jamil, Notas de campo 28/03/2022). Outrossim, Jamil também elaborou um planejamento de aula para alunos de 6º ano buscando trabalhar o conteúdo “Sonorização”. Nesse viés, um dos objetivos centrais foi o de ensinar o conceito de arte sonora (Jamil, Notas de campo 28/03/2022). Por fim, o professor também preparou uma aula para alunos do 8º ano com foco no conteúdo “Fazendo arte com o próprio corpo”, em que abordou sobre alguns elementos da música, principalmente o timbre musical (Jamil, Notas de campo 09/06/2022).

A professora Marlei planejou uma aula para alunos do 4º ano com foco no conteúdo “A música que sentimos”. Um de seus objetivos foi evidenciar que a música é uma linguagem artística e “Está presente em nosso cotidiano” (Marlei, Notas de campo 18/04, abr. 2022). Para tanto, abordou sobre o surgimento da música, sua matéria prima e algumas de suas funções. Além disso, a professora desenvolveu duas aulas com o 4º ano sobre a vida e obra de Antônio Nóbrega e Heitor Villa Lobos, músicos brasileiros (Marlei, Notas de campo 04/07/2022).

A professora Glaucia, por outro lado, planejou trabalhar com o 9º ano sobre a “Função social da música”. Para tal fim, abordou sobre a vida e obra de Ludwig Van Beethoven, alguns gêneros musicais populares e sobre alguns conceitos musicais (Glaucia, Notas de campo 19/04/2022). Da mesma forma, a professora trabalhou o conteúdo “Função social da música” com o 8º ano, porém, com foco nos “contos de trabalho”, em que abordou sobre as músicas do trabalho cotidiano, especialmente de ambientes rurais (Glaucia, Notas de campo 15/06/2022).

Ao desenvolverem os *planejamentos das aulas*, os professores também pensaram, refletiram e estudaram o conteúdo musical, os objetivos do conhecimento e as habilidades desenvolvidas por meio da aprendizagem. Isso demandou a construção de um conhecimento prévio e a definição de estratégias de ensino. Neste sentido, os professores investigados desenvolveram planejamentos de aulas sobre: a música barroca; o conceito de música; a arte sonora; a arte corporal; a música que sentimos; e sobre a função social da música.

No que tange às *estratégias de ensino*, elemento fundamental do ensino e aprendizagem, os professores elaboraram materiais impressos, pensaram atividades práticas e se instrumentalizaram de recursos tecnológicos e digitais. Esse trabalho exigiu dos professores a definição de prioridades, recursos e caminhos metodológicos, por exemplo, a opção por: aula expositiva dialogada, estudo de texto, aulas práticas, ensino com pesquisa, pesquisa individual ou em grupo, aula utilizando laboratório (móvel) de informática, aula em grupo, apreciação musical, uso do *youtube* e outros recursos digitais, atividades práticas, dentre outras alternativas.

A professora Luciane elaborou uma síntese sobre a música barroca, suas principais características e artistas, ditando um texto para os alunos do 9º ano. Também incumbiu os

alunos de realizarem um mapa conceitual e realizarem pesquisas relacionadas aos principais músicos compositores desse período. Para tal fim, a professora organizou os grupos de pesquisa, disponibilizou *notebooks* para as pesquisas, permitiu a utilização dos *smartphones* dos alunos e utilizou alguns recursos tecnológicos (como *lousa* digital e *power point*) para orientação sobre como elaborar as apresentações. As pesquisas foram iniciadas em sala de aula com acompanhamento/orientação da professora (Luciane, Notas de campo, mar. 2022).

Verifiquei que as estratégias de ensino da professora Luciane foram eficazes, porquanto os alunos não tiveram dificuldades em compreender os aspectos abordados e sobre o desenvolvimento das atividades. Como a professora já havia trabalhado sobre a arte barroca em aulas anteriores, os alunos puderam estabelecer relações conceituais e de aspectos históricos desse período (Luciane, Notas de campo 22/03/2022).

O professor Jamil, por sua vez, ao trabalhar “o que é música” com o 9º ano, utilizou a *lousa* digital para a projeção de vídeos do *youtube* sobre a “A família dos instrumentos musicais de sopro, de cordas e percussão, música para crianças” (Jamil, Notas de campo 28/03/2022), em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os diferentes instrumentos musicais, dentre eles: tambores, maracas, triângulo, violão, ukulele, bateria etc. Cabe evidenciar que alguns alunos relataram que não conheciam alguns dos instrumentos musicais apresentados.

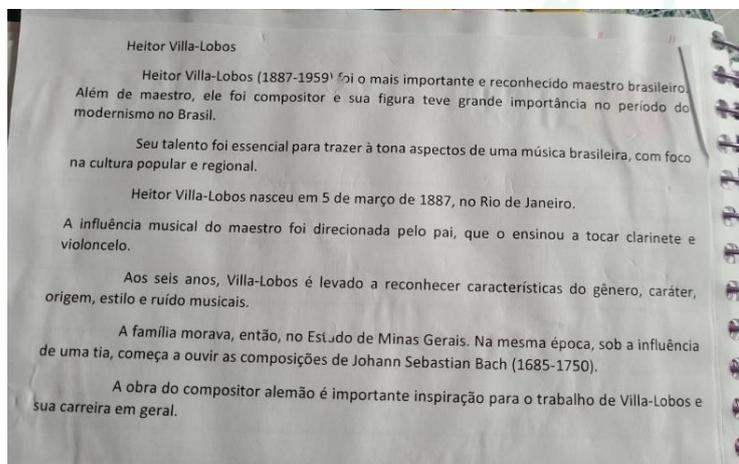
Nesse dia, o professor também realizou algumas atividades práticas como estratégia de ensino, as quais irei explicitar melhor na discussão sobre práticas musicais. Por hora, é importante notabilizar a utilização recorrente da *internet* e *youtube* no desenvolvimento das atividades e do conteúdo proposto, corroborando dados levantados no questionário inicial (Questionário, fev. 2022).

Ao trabalhar o conteúdo “Sonorização” com os alunos do 6º ano, o professor Jamil recorreu à apostila de Arte para apresentar alguns conceitos básicos musicais, como por exemplo, o conceito de som e de parâmetros sonoros. Nesse contexto, trouxe diferentes exemplos de sons da natureza, destacando que “Sonorização está em todo momento, em tudo o que você for fazer” (Jamil, Notas de campo 28/03/2022). O professor também realizou atividades práticas, de desenho, recorte e colagem, de percepção sonora e de percussão corporal.

A professora Marlei, para ensinar sobre “A música que sentimos”, utilizou à apostila da disciplina de Arte e alguns exemplos de sons do cotidiano dos alunos. Além disso, executou algumas músicas para que os alunos descrevessem suas sensações e sentimentos produzidos. Foram executadas músicas erudita, popular e eletrônica e, dentre elas, a música “Brasileirinho” de Waldir Azevedo, música típica brasileira (chorinho). Os alunos apontaram que sentiram alegria ao ouvir essa música (Marlei, Notas de campo 18/04/2022).

Ao trabalhar com os alunos do 4º ano sobre o compositor Heitor Villa Lobos, a professora Marlei elaborou um material impresso (conforme imagem a seguir) contendo uma síntese sobre a vida e obra do músico. Esse material foi lido conjuntamente e cada criança realizou a leitura de uma pequena parte do texto. Em seguida, a professora utilizou a lousa digital para executar algumas músicas do compositor (Marlei, Notas de campo 04/07/2022).

Imagem 2: Material didático elaborado pela professora Marlei



Fonte: material elaborado pela professora Marlei (2022)

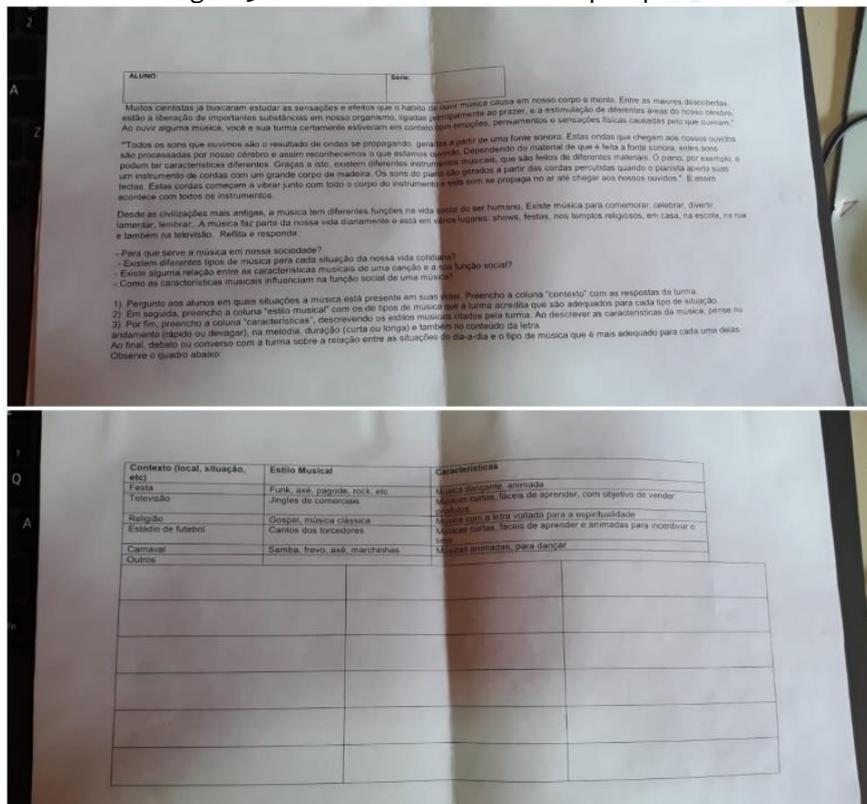
Verifiquei que a pesquisa forneceu elementos suficientes para que a professora e os alunos conhecessem a biografia de Villa Lobos com mais detalhes. Para tal, a docente trouxe elementos sobre o início da carreira do artista, suas principais composições, suas influências artísticas, a importância do incentivo de seu pai, dentre outros aspectos significativos da biografia desse respeitado compositor brasileiro.

Nessa toada, a professora Glauca elaborou um material contendo conceitos relacionados à música, dentre eles: conceito de som e funções sociais da música. Esse material foi elaborado para o trabalho do conteúdo “Função social da música” com os alunos do 9º ano. A professora discutiu aspectos relacionados às mensagens presentes nas letras das músicas, algumas características estéticas, sempre valorizando o contexto cultural dos alunos. Para a professora Glauca,

Mesmo que eu e você tenhamos gostos culturais em comum, existem estilos e gostos musicais que são particulares de cada um (Glauca, Notas de campo 19/04/2022).

Durante as aulas, a professora propôs uma atividade reflexiva sobre a função social da música, contudo os alunos demonstraram desinteresse na realização da atividade. As reflexões foram realizadas a partir de um material elaborado pela professora, conforme elucidada a imagem a seguir.

Imagem 3: Material didático elaborado pela professora Glauca



Fonte: material elaborado pela professora Glauca (2022).

De um modo geral, a definição de estratégias de ensino pelos professores esteve intrinsecamente ligada aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem. Nesse contexto, é importante ponderar que a facilidade/dificuldade de definir estratégias em um plano de aula está diretamente atrelada à construção de conhecimentos sobre o que se quer ensinar. Na medida em que o professor conhece e se aprofunda sobre um determinado tema/conteúdo, ele também desenvolve maior capacidade de propor estratégias de ensino (Campos, 2012).

O grande desafio dos professores que ensinam música, sobretudo os não especialistas, é encontrar/definir estratégias criativas para o desenvolvimento do trabalho docente em música. As estratégias têm o potencial de contribuir para que o ensino não aconteça de forma superficial, como também para dar continuidade/sistematização no processo de construção do conhecimento musical, respeitando o contexto de trabalho em que a prática docente ocorre.

Verifiquei que para desenvolverem suas estratégias de ensino os professores não especialistas não somente se alicerçaram no conhecimento sobre o conteúdo de ensino, mas também no conhecimento sobre os seus alunos e sobre o contexto escolar. Isso vai ao encontro do que dispõe Cunha (2014, p. 115), o qual através de uma pesquisa-ação apurou que as estratégias de ensino de um grupo de professores não especialistas nasceram “[...] do encontro entre o ideal e o possível nos contextos reais de trabalho”.

Em síntese, é fundamental que os professores não especialistas em música conheçam os conteúdos e os alunos para organizar situações de aprendizagem que deem conta das suas necessidades, que forneçam elementos para os alunos experienciarem as possibilidades musicais e os recursos de produção sonora considerados como veículos dessa expressão (Cunha, 2012).

Em relação à *articulação com outras áreas do conhecimento*, os professores articularam os conteúdos musicais aos de outras modalidades artísticas e à aspectos do conhecimento de outros campos do currículo escolar. A professora Luciane articulou o conteúdo de música barroca com a arte barroca, previamente trabalhada em aulas anteriores. Segundo ela, 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 (Luciane, Notas de campo 22/03/2022).

Dessa forma, a professora introduziu o elemento música abordando também as artes plásticas. Por sua vez, o professor Jamil, ao trabalhar o conteúdo “Sonorização” com os alunos do 6º ano, fez relação com as Artes Visuais, apontando que

Quando a gente fala arte visual, o que é uma arte visual? Como eu já expliquei pra vocês [...], é alguma coisa que eu estou vendo, e aí eu cito exemplos: eu estou indo viajar e vejo uma placa longe com o desenho de um garfo e uma colher com a informação “a 5km”, o que quer dizer? [...] Isso se chama arte visual (Jamil, Notas de campo 28/03/2022).

Já a professora Glaucia, ao trabalhar as funções sociais da música com o 8º ano, explorou a criação da roda e o desenvolvimento do transporte utilizando os animais. Além disso, trouxe elementos para que os alunos refletissem sobre o uso de transportes de animais em vários contextos, tais como: no corte de cana de açúcar e na agricultura. Ao abordar sobre a criação da roda, a professora dialogou com os alunos, mencionando:

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? [...] O carro de boi, como instrumento de trabalho, foi sendo modificado com o tempo. Foi ficando mais moderno (Glaucia, Notas de campo 15/06/2022).

Como visto, a professora Glaucia trouxe elementos históricos sobre o surgimento dos meios de transporte, abordando principalmente sobre os meios de transporte utilizando animais, fazendo relação com a produção musical. Esses elementos ofereceram subsídios para a apreciação musical, desenvolvimento de atividades e reflexão.

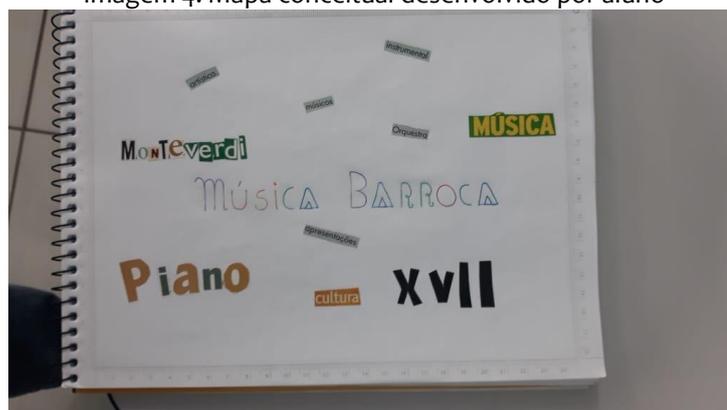
Os dados sobre a *articulação com outras áreas do conhecimento*, mostraram que esse exercício teve o potencial de facilitar a organização lógica da aprendizagem e, simultaneamente, propicia maior segurança aos professores na condução da aprendizagem dos alunos. Geralmente, quanto maior o domínio do conhecimento, maior

o potencial de realização de articulações, abrindo-se, dessa maneira, novas possibilidades pedagógicas e de articulações do ser, do fazer e do saber docente (Borges; Richit, 2020). Essa articulação nada mais é que a contextualização da música e da expressão musical.

Relativamente às *atividades práticas*, verifiquei que os professores possuem dificuldades na realização de atividades musicais, em especial àquelas que envolvem o fazer musical, isto é, a execução rítmica, as cantigas, a execução instrumental, dentre outras práticas, corroborando os dados constituídos por meio do questionário inicial (Questionário, fev. 2022). Entretanto, na tentativa de desenvolver atividades práticas, os professores realizaram atividades reflexivas, de apreciação musical, dobraduras e desenhos, práticas de percussão corporal e trabalhos teóricos.

Ao trabalhar a música barroca, a professora Luciane desenvolveu uma atividade que consistiu na construção de um mapa conceitual com recorte e colagem de palavras e imagens. Os alunos construíram o mapa em caderno de desenho com o objetivo de apontar características da música barroca. Essa atividade pode ser considerada uma prática artística, apesar de não ser uma prática musical. Na sequência, tem-se uma amostra de tal atividade:

Imagem 4: Mapa conceitual desenvolvido por aluno



Fonte: atividades desenvolvidas pelos alunos (2022).

Em outro momento, a professora Luciane apresentou algumas obras musicais de músicos compositores do período barroco, sendo que os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir e apreciar algumas das obras mais conhecidas da música barroca. Ademais, a professora incumbiu os alunos do 9º ano de realizarem pesquisas (em grupo)

sobre alguns dos principais artistas desse período, as quais foram realizadas, organizadas e apresentadas pelos grupos, sendo utilizado aplicativos digitais de *smartphones*, *powerpoint*, *notebook* e lousa digital. Por fim, os alunos confeccionaram alguns instrumentos musicais ilustrativos (violinos e pianos) que remetiam aos compositores investigados (Luciane, Notas de campo 29/03/2022).

Imagem 5: Atividades desenvolvidas por alunos



Fonte: atividades desenvolvidas pelos alunos (2022)

Verifiquei que os alunos desenvolveram diversas aprendizagens sobre a música barroca, principalmente relacionadas ao contexto histórico, aos principais artistas e suas obras musicais e às músicas mais marcantes desse período. Alguns grupos e alunos demonstraram segurança nas apresentações dos trabalhos e na apropriação do conteúdo apresentado, haja vista que trouxeram elementos significativos da música barroca, como também criatividade na confecção de instrumentos musicais e desenvolvimento das apresentações.

O professor Jamil realizou várias atividades práticas. Ao trabalhar a intensidade vocal com alunos do 9º ano, desenvolveu uma atividade musical que consistiu em um exercício vocal (vocalize) com a vogal “a”, em que, ao sinal do professor, os alunos deveriam emitir o som da vogal de forma mais ou menos intensa. Na condução dessa dinâmica, por vezes, o professor se equivocou nos conceitos/expressões fazendo confusão entre os parâmetros sonoros altura (grave, agudo) e intensidade (forte, fraco) (Jamil, Notas de campo 28/03/2022).

Além disso, ao abordar sobre a cultura indígena, o professor também realizou uma prática musical de percussão corporal como ritmo de uma paródia. Para tanto, orientou os alunos da seguinte forma:

O grupo vai se reunir ainda hoje para começar a paródia [...]. Façam a paródia coerentemente. Vocês vão ter que fazer a paródia e apresentar. Lembrando que quem quiser trazer material de casa, instrumentos de casa, fique à vontade. Da pra usar a sonorização corporal e quem quiser trazer algum instrumento fique à vontade, a critério de vocês. Só que assim, vocês têm que ser afinado na hora de estar apresentando. Não pode estar um som lá de um jeito e palmas e tal de outro jeito (Jamil, Notas de campo 28/03/2022).

Apesar de ser possível afinar instrumentos percussivos, parece que não era sobre essa afinação específica que a orientação do professor Jamil tratava. Nesse momento, ele buscou orientar os alunos em relação ao andamento das execuções rítmicas, como também da combinação dos diferentes arranjos percussivos dentro de um tempo delimitado.

Com o 6º ano, o professor Jamil desenvolveu uma atividade prática de percussão corporal que consistiu em bater os dedos de uma mão na outra mão aberta, imitando os sons da chuva. Nesse momento, ele trabalhou aspectos relacionados aos parâmetros sonoros “intensidade” e “timbre”, bem como o ritmo musical, levando em consideração que esse exercício foi feito, em parte, de forma compassada.

Novamente, ao discorrer sobre os elementos da música, presentes na atividade musical, o professor demonstrou dificuldades quando disse

O que nós trabalhamos aí? Alguém sabe dizer? Artes sonoras, timbre, melodia, tempo, duração, harmonia e compasso (Jamil, Notas de campo 28/03/2022).

De fato, o professor trabalhou aspectos relacionados ao tempo e ao compasso, contudo esses aspectos não envolviam a melodia e a harmonia, pois ele não utilizou notas musicais no exercício da atividade prática, elemento base de uma melodia ou harmonia.

A professora Gláucia, por sua vez, ao trabalhar com alunos do 9º ano, realizou uma atividade reflexiva sobre o conteúdo “Função social da música”, em que os alunos deveriam responder as 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 19/04/2022).

Apesar de abordar vários aspectos importantes, a professora Glaucia não conseguiu desenvolver uma atividade prática em que os alunos estivessem mais engajados. Esse desafio foi manifestado pela própria professora quando apontou que

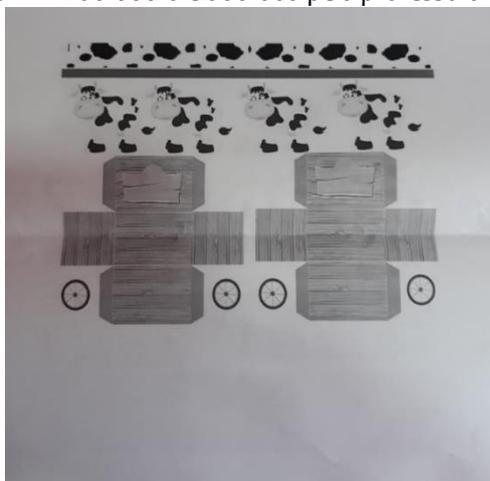
A profe faz o que pode e o que sabe dentro daquilo que a gente tem trabalhado durante alguns anos nas escolas (Glaucia, Notas de campo 19/04/2022).

Com os alunos do 8º ano, além de desenvolver atividades reflexivas sobre as “Funções sociais da música” – principalmente relacionadas à música “O carro de Boi” – a professora solicitou que os alunos realizassem uma atividade de dobradura, que remetia ao contexto histórico-cultural da música trabalhada e dos alunos, levando em consideração que

Em nossa região, principalmente no corte de madeiras, o carro de boi ainda é muito utilizado (Glaucia, Notas de campo 19/04/2022).

A atividade foi desenvolvida a partir de um material elaborado pela professora, conforme a imagem, a seguir:

Imagem 6: Dobradura elaborada pela professora Glaucia



Fonte: Material elaborado pela professora Glaucia (2022).

Dentre as atividades desenvolvidas, os professores manifestaram previamente – por meio do questionário – que as práticas musicais que desenvolvem com os alunos estão relacionadas às cantigas populares e às cantigas de roda, à apreciação musical, à confecção de instrumentos musicais e/ou utilizam

[...] os recursos que os próprios alunos dispõem, oferecendo-se para executar algumas músicas. Construímos alguns instrumentos com reciclagem (Glaucia, Questionário, fev. 2022).

A professora Marlei destacou que realiza

[...] somente [confecção de] instrumentos de percussão, feitos de materiais recicláveis [e o] Canto musical (Marlei, Questionário, fev. 2022).

Em sua instância, o professor Jamil apontou que trabalha o

Canto de músicas folclóricas (Jamil, Questionário, fev. 2022).

Já a professora Luciane assinalou:

Aproveito o conhecimento de alguns alunos que participam do projeto “Música na Escola”, sobretudo na execução de instrumentos musicais... O canto vocal, utilizo paródias (Luciane, Questionário, fev. 2022).

Dessa forma, verifiquei que os dados obtidos inicialmente, por meio do questionário, corroboram em parte os dados oriundos da observação participante, considerando que o professor Jamil desenvolveu diversas atividades rítmicas com os alunos, a professora Luciane realizou um trabalho voltado para a história da música, a professora Glaucia deu ênfase à reflexão sobre a música e a professora Marlei desenvolveu atividades de apreciação musical.

Constatei que os professores não especialistas possuem inúmeras dificuldades na realização de *atividades práticas musicais*, principalmente aquelas que envolvem o fazer musical, dimensão do conhecimento artístico indissociável às impressões, às expressões, à experiência sensível, ao prazer ou estranhamento e à reflexão.

Os professores, na maior parte dos casos, não desenvolveram atividades musicais envolvendo cantigas, execução rítmica e/ou de instrumentos musicais, jogos rítmicos e atividades lúdicas, dentre outras práticas musicais que são fundamentais para aprendizagem musical e preconizadas pela Educação Musical (Lino, 2012). Apesar disso, no esforço de realizar atividades práticas, os professores desenvolveram atividades reflexivas, de apreciação musical, de confecção de dobraduras, de desenhos e trabalhos com viés mais teórico. Exceto o professor Jamil que realizou algumas atividades de percussão corporal.

Em contrapartida, a música é compreendida como um fenômeno sonoro que emerge do movimento. O som, em si, é resultado de movimento, por exemplo, para cantar é preciso movimentar as pregas vocais e para tocar nos movimentamos no espaço e movimentamos o instrumento musical. Em princípio, para que haja música, é preciso haver movimento, em razão do som se originar do movimento (Lino, 2012). Dessa forma, a música constitui-se um objeto de conhecimento palpável e palatável, que precisa ser descoberta pelas crianças e adolescentes através do fazer musical. Assim precisa-se concebê-la, posto que a noção do conhecimento em música resulta da ação dos sujeitos com a própria música, cuja característica essencial é o movimento de seus elementos.

Nesta perspectiva, a tônica do trabalho pedagógico em sala de aula é propiciar um ambiente de experiências musicais, de descobertas e revelações dos imaginários das crianças e adolescentes, por meio do fazer musical em sua totalidade, tencionando a composição, a improvisação, a exploração sonora (corporal, de instrumentos musicais e objetos sonoros), a manipulação, o registro e classificação sonoro/musical, a reflexão, a *performance*, a escuta e apreciação musical, a literatura, o produzir e pensar musicalmente.

Como já evidenciado, os professores aqui investigados quando precisaram abordar sobre aspectos do conhecimento artístico mais pertinentes à música, isto é, aos conceitos, características e papel dos elementos musicais, não souberam identificá-los e/ou fazer relações significativas e coerentes. Por isso, também não conseguiram propiciar um ambiente mais amplo de experiências musicais, de descobertas e revelações dos imaginários das crianças e adolescentes, por meio do fazer musical. Essas dificuldades, reforçada pelos desafios da prática docente e insegurança ao trabalhar com música, configuram os principais entraves na realização de atividades práticas, em razão de serem

determinantes na deficiência do ensino e da aprendizagem do aluno, uma vez que o fazer musical – elemento fundamental da aprendizagem musical – não é contemplado em sua totalidade.

Esses achados corroboram dados de algumas pesquisas do campo. A exemplo de Spanavello e Bellochio (2005) e Sene (2016), que também apontaram que os professores não especialistas que investigaram sentiam-se inseguros para ensinar música na escola pois eram “[...] desprovidos de saberes docentes para desenvolver um trabalho musical mais aprofundado, devido às falhas curriculares da formação inicial” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 92), porquanto a formação exigida para a atuação na escola é mais ampla do que a recebida na graduação. “Assim, o professor domina mais a linguagem de formação que é na maioria, Artes Visuais, embora o contexto exija dele que transite por todas as quatro linguagens da Arte” (Sene, 2016, p. 8).

No caso dos modos de fazer música dos professores não especialistas aqui investigados, verifiquei que se assentaram em práticas orientadas por materiais didáticos (apostilamento) e/ou atividades práticas arraigadas em uma cultura educativo-musical que vem acontecendo há várias décadas e se reafirmando constantemente no cotidiano escolar. Além disso, os professores, cada um a seu modo, recorreram à experiência e ao conhecimento adquirido em contextos diversos.

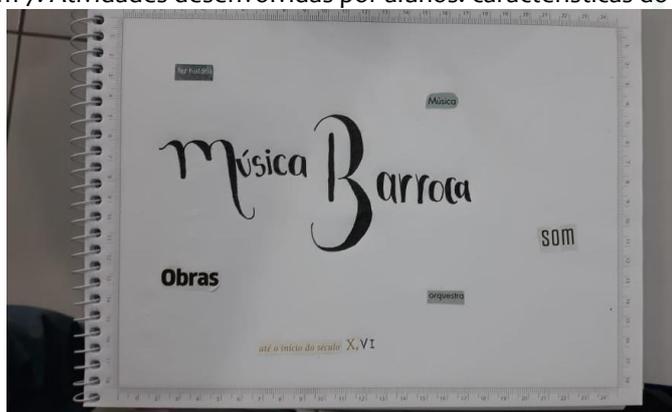
Por não serem especialistas, os professores de Arte demonstraram muitas dúvidas ao desenvolverem as atividades práticas e ao ensinarem música. Isso justifica-se pois todos manifestaram que não passaram por experiências musicais em suas trajetórias formativas (Questionários, fev. 2022). Essa conjuntura evidenciada, inclusive, nas pesquisas de Cunha (2014) e de Sene (2016), limita os professores na maneira de articular os conteúdos musicais e práticas pedagógico-musicais com a realidade da sala de aula.

No que tange à *avaliação*, minha análise evidenciou que os professores recorreram à observação da participação dos alunos durante as atividades desenvolvidas, a fim de identificar evidências de aprendizagem, exceto a professora Luciane, que avaliou as atividades textuais que envolviam conceitos musicais. Em outras palavras, os professores valeram-se de alguns aspectos avaliativos no acompanhamento do processo de aprendizagem, tendo em consideração que a avaliação não deve reduzir-se à observação

e/ou registro de “resultados alcançados pelos alunos ao final de um período” (Hoffmann, 1994, p. 54).

A professora Luciane avaliou os mapas conceituais desenvolvidos por alunos do 9º ano sobre a música barroca. A professora verificou se os conceitos utilizados pelos estudantes correspondiam às características da arte e música barroca. A Imagem 7 elucida tal atividade:

Imagem 7: Atividades desenvolvidas por alunos: características do período



Fonte: atividades desenvolvidas pelos alunos (2022).

Do mesmo modo, a professora Luciane avaliou os trabalhos desenvolvidos em grupos sobre os compositores musicais do período barroco. Sua avaliação verificou aspectos estéticos da produção/apresentação dos trabalhos, como também os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos sobre a vida e obra dos autores (Luciane, Notas de campo 2022).

Por sua vez, o professor Jamil acompanhou as atividades percussivas desenvolvidas pelos alunos e algumas apresentações musicais (criação/apresentação de paródia e de ritmos percussivos), especialmente desenvolvidas pelo 9º ano, conforme imagem, a seguir.

Imagem 8: Prática musical desenvolvida por alunos



Fonte: atividades desenvolvidas pelos alunos (2022)

Ademais, o professor também avaliou atividades desenvolvidas em caderno de desenho por alunos do 6º ano sobre paisagens sonoras (Jamil, Notas de campo 2022).

Igualmente, a professora Marlei avaliou a atividade que os alunos do 4º ano desenvolveram em caderno de desenho. A atividade consistiu na realização de um desenho com base em um trecho da música “O Trenzinho do Caipira” de Heitor Villa Lobos.

Imagem 9: Atividades desenvolvidas por alunos: trenzinho caipira



Fonte: atividades desenvolvidas pelos alunos (2022)

Já a professora Gláucia, avaliou uma atividade reflexiva realizada pelos alunos do 9º ano sobre a “Função social da música” e uma atividade de elaboração de uma dobradura, feita por alunos do 8º ano (Gláucia, Notas de campo 2022).

Nesse escopo, cabe expor que a *avaliação* é considerada uma das tarefas mais complexas do trabalho docente e, no que diz respeito à avaliação em Arte/Música, a situação não difere. Na verdade, em virtude do alto grau de subjetividade envolvido no campo do conhecimento artístico, a avaliação do trabalho com os conteúdos musicais, desenvolvidos por meio da apreciação, criação, execução e reflexão, precisa considerar o desenvolvimento estético do aluno, “diagnosticando dificuldades e prognosticando possibilidades. Vale destacar que o que deve ser avaliado não é apenas o produto final do processo de ensino-aprendizagem, mas o caminho percorrido pelo aluno” (Santos, 2010, p. 49).

Nesta perspectiva, a avaliação deve examinar a relação de conhecimentos que necessitam ser apreendidos pelo aluno ao longo do ciclo. Por certo, é indispensável verificar se o aluno incorporou verdadeiramente as habilidades e posturas que integraram os objetivos propostos, como também os conhecimentos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem. “Todavia, é preciso evitar que esse processo transforme-se em uma prática excludente e discriminatória” (Santos, 2010, p. 17). Dessa forma, é importante que a avaliação seja concebida como uma ação pedagógica orientada e estruturada, encarada como um “instrumento de diagnóstico e *acompanhamento* do processo de aprendizagem” (Santos, 2010, p. 19, grifo nosso), tendo por finalidade a efetivação do ensino e aprendizagem por parte dos professores e alunos.

Nesse sentido, os professores não especialistas aqui investigados acompanharam o progresso da aprendizagem dos alunos utilizando instrumentos avaliativos diversificados. Essas variáveis tiveram o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem “[...] na medida em que diferentes instrumentos desenvolvem distintas habilidades nos alunos” (Campos, 2012, p. 17). Para ficar em dois exemplos, as produções de pesquisas fomentaram o protagonismo dos alunos no processo investigativo, bem como as apresentações das pesquisas estimularam o desenvolvimento da oratória e de aspectos emocionais (do falar em público). As reflexões e a apreciação musical, por sua vez, estimularam a dimensão do conhecimento reflexivo e estético, fomentando o desenvolvimento da autonomia crítica e de análise artística. Essas habilidades são necessárias à formação humana e ao convívio social.

Por outro lado, embora os professores tenham lançado mão de diferentes instrumentos avaliativos que se demonstraram adequados às situações de aprendizagem, as deficiências relacionadas ao conhecimento do conteúdo musical a ser ensinado não só têm o potencial de comprometer a qualidade do ensino, como também a clareza dos objetivos da aprendizagem e, conseqüentemente a avaliação. Entre a formação e o trabalho docente existem particularidades que permeiam e complexificam a ação dos professores. “Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos [...]” (Bellochio, 2003, p. 18), suas concepções sobre o ensino (de música), seu conhecimento sobre a matéria, entre outras particularidades.

Em síntese, o material empírico constituído transversalmente, permitiu identificar saberes pedagógicos que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música, além de suas principais características, limitações, desafios e desdobramentos na organização do trabalho docente. Os dados também mostraram que os professores consideram que os saberes pedagógicos musicais constituem o arcabouço de saberes necessários ao ensino de música na escola (Questionários, fev. 2022). Dessa forma e dando prosseguimento, este estudo avança em relação a algumas pesquisas (Bellochio, 2003; Borges; Richit; 2020; Cunha, 2014; Spanavello; Bellochio 2005; Wille, 2013), porque os dados foram constituídos priorizando o trabalho em sala de aula.

Por fim, os saberes pedagógicos, na perspectiva da prática, são também construídos (e ressignificados) no cotidiano do trabalho docente, fundamentando a ação do professor. São os saberes que possibilitam ao professor a interação com seus alunos em sala de aula e no ambiente escolar. Portanto, a prática docente configura, ao mesmo tempo, expressão desses saberes e fonte do seu desenvolvimento (Gauthier, 2013; Pimenta, 2005; Tardif, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento do ensino de música é necessário, *a priori*, a constituição de um repertório de saberes que orientam/sustentam o trabalho docente. Nessa perspectiva, este estudo teve o objetivo de analisar quais são os saberes pedagógicos

musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música e seus desdobramentos na organização do trabalho docente. Com base neste objetivo, estabeleci a epistemologia da prática profissional de Maurice Tardif como pilar de sustentação teórico-metodológica.

Os dados constituídos, mediante entrevista semiestruturada, questionário e notas de campo da observação participante mostraram que os *saberes pedagógicos musicais* constituem um dos principais fundamentos da identidade profissional dos professores não especialistas em música. Apesar desses saberes serem produzidos por pesquisadores e teóricos da educação, o professor se consolida como um ator reflexivo sobre o processo de ensino, lançando mão dos conhecimentos pedagógicos, sendo a sua prática, ao mesmo tempo, expressão desses saberes e fonte do seu desenvolvimento.

Os dados revelaram que os professores mobilizaram saberes pedagógicos musicais por meio dos planejamentos de aulas, definiram estratégias de ensino e atividades práticas, articularam os conteúdos musicais com outras áreas do conhecimento e realizaram avaliações da aprendizagem. Além disso, os professores demonstraram muitas limitações, sobretudo relacionadas ao desenvolvimento de atividades práticas, considerando que a grande maioria das práticas desenvolvidas não oportunizaram experiências musicais significativas, de descobertas e revelações dos imaginários das crianças e adolescentes, por meio do fazer musical.

Finalmente, este estudo avança no sentido de valorizar a prática docente como ponto de partida, e de chegada (Pimenta, 2005), demonstrando coerência teórico-metodológica a partir das orientações da epistemologia da prática profissional. Portanto, discutindo os saberes pedagógicos musicais associando-os ao contexto do trabalho docente e sem renunciar à totalidade (Tardif, 2002).

REFERÊNCIAS

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

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar., 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/69411567>. Acesso em: 20 mar. 2024

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146782>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mk7JNcLky9GSvWS6SWkSwKp/?format=pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso: 20 mar. 2024.

CAMPOS, Guilherme. **Coleção música: saberes e práticas docentes**. 1. ed. Curitiba: Matesc, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto para você: saberes musicais de professores da pequena infância**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/publico/sandra_mara_da_cunha_rev.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-Fançois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/23055703/avaliacao_mediadora_jussara_hoffmann. Acesso em: 20 mar. 2024.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte: reflexões sobre o currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. 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. Disponível em: <https://www.academia.edu/69411567>. Acesso em: 20 mar. 2024

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

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais**. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1660/Regiana%20Blank%20Wille_Tese.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 mar. 2024.

VELHO, José Rodrigo Santos; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ensino de música na educação básica: perspectivas curriculares da rede municipal de Lages – Santa Catarina – Brasil (2008-2021). **Revista Pedagógica**, v. 25, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6986>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Enviado em: 27-11-2023

Aceito em: 20-03-2024

Publicado em: 07-05-2024