

## PRINCIPAIS TEMÁTICAS DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DESDE A LEI 11.769/2008

Adilson de Souza Borges\*

Agências de fomento: FUMDES/UNIEDU

### RESUMO:

O artigo tem por objetivo evidenciar os principais temas candentes da pesquisa sobre formação de professores de música debatidos desde 2008 a partir da lei 11.769 até 2021 nas produções científicas dos Periódicos Capes e Scielo. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo. Os resultados manifestam os seguintes temas: formação de professores de música crítico reflexivos; aprendizagem musical coletiva e repertório para teclado em grupo; PIBID; saberes necessários para o ensino de música; propostas pedagógicas para o ensino de música; ensino de música e/com contação de histórias; o piano na formação inicial; formação musical de pessoas com cegueira; percepção docente sobre a Educação Musical a distância; inter-relação entre comunicação e Educação Musical; música na escola; Educação Musical na perspectiva da Educação do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de música. Ensino de música. Pesquisa sobre formação de professores de música.

### ABSTRACT:

The article aims to highlight the main burning themes of research on music teacher education debated since 2008 from law 11,769 to 2021 in the scientific productions of Capes and Scielo periodicals. To this end, we carried out a qualitative content analysis research. The results manifest the following themes: formation of reflective critical music teachers; collective musical learning and group keyboard repertoire; PIBID; knowledge necessary for teaching music; pedagogical proposals for teaching music; teaching music and/with storytelling; the piano in initial training; musical education of people with blindness; teachers' perception of Music Education at a distance; interrelationship between communication and Music Education; music at school; Music Education from the perspective of Education in the countryside.

**KEYWORDS:** Music teacher training. Music teaching. Research on music teacher education.

## 1. INTRODUÇÃO

---

\* Mestre em Educação (UFFS) e Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professor de Artes/Música na Prefeitura Municipal de Faxinal dos Guedes-SC. *Email:* adilsonsb@hotmail.com

A partir da problemática: “Quais são os temas candentes da pesquisa sobre formação de professores de música?”, esta pesquisa se propõe a refletir sobre os principais temas debatidos nos últimos anos desde a Lei 11.769/2008 no contexto da formação de professores de música para atuação nas escolas de Educação Básica no Brasil. Neste sentido, as discussões teóricas serão balizadas por Loureiro (2003) e Penna (2018) sobre a formação do professor de música, por Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987) e Zanten (2004) no que se refere a pesquisa qualitativa, e por Laurence Bardin (1977) sobre a constituição e análise do conteúdo do material empírico da pesquisa.

O material bibliográfico que apresentaremos aponta para alguns avanços, mas também para inúmeros desafios que a formação de professores de música no Brasil ainda necessita superar. Por isso, o estudo dedica-se em evidenciar os principais temas candentes debatidos recentemente acerca da formação do professor de música por meio das produções científicas dos Periódicos Capes e Scielo entre os períodos de 2008 e 2021, visando compreender os avanços e limitações e contribuir para o debate sobre o tema e a produção de novos conhecimentos.

Os resultados manifestam os seguintes temas candentes: formação de professores de música crítico reflexivos; aprendizagem musical coletiva e repertório para teclado em grupo; PIBID; saberes necessários para o ensino de música; propostas pedagógicas para o ensino de música; ensino de música e/com contação de histórias; o piano na formação inicial; formação musical de pessoas com cegueira; percepção docente sobre a Educação Musical a distância; inter-relação entre comunicação e Educação Musical; música na escola; Educação Musical na perspectiva da Educação do campo.

## **2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

A formação em licenciatura do professor de música precisa incluir elementos que permitam a esse profissional atuar em diversos contextos educativos, especialmente na escola de Educação Básica. Neste sentido, os processos formativos devem propiciar aos estudantes o contato com os diferentes conteúdos musicais e educativos, bem como oportunizar o desenvolvimento de práticas musicais variadas e a atuação por meio de estágios nos diversos ambientes, sobretudo o escolar (KANDLER *et al*, 2014).

Em 2008 através da Lei 11.769 (BRASIL, 2008) o ensino de música passou a ser obrigatório na escola em toda a formação básica. Desta forma, abriu-se novas oportunidades para ocorrerem mudanças no currículo escolar no sentido de haver uma presença mais

significativa da música. Além disso, também possibilitou um maior movimento para a qualificação de profissionais para o ensino de música na escola, bem como a contratação por meio de processos seletivos e concursos públicos de profissionais como habilitação específica em música.

Neste contexto, Loureiro (2003) aponta para a necessidade de busca de um perfil profissional para o professor de música e da orientação de quais seriam as suas funções no processo de ensino e aprendizagem musical. Segundo o autor,

Poderá ser o músico (aquele diplomado em instrumento, composição ou regência), deverá ser aquele que conhece e trabalha as dimensões da experiência musical por meio de múltiplas maneiras de nos relacionarmos com a música, ou o professor de classe? Qual o seu papel no intuito de resgatar a credibilidade do ensino de música como área de conhecimento e, principalmente, como disciplina escolar? (LOUREIRO, 2003, p. 192).

O fato é que atualmente, observamos na Base Nacional Comum Curricular e em outros documentos orientadores da Educação, que o ensino de música na escola é obrigatório, contudo pode ser desenvolvido por profissionais não especialistas, como é o caso dos professores habilitados nas demais linguagens artísticas (visuais, dança e teatro), especialmente na disciplina de Artes. Neste viés, embora os conteúdos musicais estejam garantidos por meio da legislação e documentos norteadores, a realidade da presença desses conteúdos no processo de ensino e aprendizagem escolar e/ou a qualidade do ensino dos conteúdos musicais nem sempre condiz com as prerrogativas previstas nesses documentos e por vezes a realidade é representada por indefinição e por dimensões diferentes entre os documentos norteadores e a prática escolar (PENNA, 2018) .

No entanto, não podemos deixar de reconhecer que essas novas propostas e dinâmicas curriculares além de evidenciarem a importância do ensino de música na formação dos alunos, também oportunizam e fomentam uma maior inserção em ambiente escolar do profissional especialista em música e a criação de novos cursos de licenciatura e demais processos formativos para a qualificação de profissionais (especialistas e não especialistas) para atuarem ensinando música na escola.

Concomitantemente, esses documentos normativos que versam sobre o ensino de música na Educação Básica, mesmo que timidamente, desde meados de 2008 vem fortalecendo a presença da música na escola, estimulando (direta e indiretamente) a

conscientização por parte dos profissionais que compõem o ambiente escolar sobre a importância da música para a formação dos alunos, o desenvolvimento de novos projetos e práticas musicais, atividades formativas que contemplem a aprendizagem musical, atividades interdisciplinares com música, etc.

É importante destacar que para ensinar música é necessário um mínimo de conhecimentos e saberes “a serem adquiridos e apropriados em sala de aula para que possam ser trabalhados no atendimento dos interesses e das necessidades dos alunos, inclusive com a possibilidade de modificação e renovação” (LOUREIRO, 2003, p. 194). Saberes e conhecimentos relacionados aos conteúdos musicais, as atividades práticas e execução de instrumentos, as novas tecnologias digitais e demais recursos, as orientações legais e o currículo escolar, aos desafios da aprendizagem e sobre como ensinar.

Relativamente sobre saber ensinar, Moysés destaca:

Tarefa complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social (MOYSÉS, 1994, p. 14).

Ao encontro, Trope (1993) corrobora evidenciando que ao ensinar música o professor precisa ter um compromisso com a música e com a sociedade. Especialmente “com esta última, a partir do conhecimento e engajamento com a música da comunidade à qual pertence” (TROPE, 1993 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 195). Haja vista que a música é uma necessidade humana, presente em todas as épocas e contextos desde os primórdios até a atualidade, sendo utilizada para as mais diversas funções.

Em síntese, ensinar música exige profissionalização, isto é, qualificação profissional por meio dos processos formativos, estudos e reflexões, onde a formação inicial ganha um maior protagonismo, tendo em vista que “é sobre ela que temos alguma possibilidade de iniciar a atuação, tornando-a, no contexto dos outros processos, desencadeadora e articuladora dos demais aspectos envolvidos na profissionalização” (GUIMARÃES, 2004, p. 47-48). Ademais, também exige compromisso social, com o aluno e com a sociedade, buscando formar não apenas músicos capazes de fazer, mas de conhecer, experimentar, apreciar e aprender (LOUREIRO, 2003). Por fim, exige também um compromisso com a música, como o desenvolvimento musical na sociedade e com a pesquisa sobre o campo musical.

## **2.1. A pesquisa sobre formação de professores de música**

A pesquisa em Educação Musical e conseqüentemente sobre formação de professores de música é recente no Brasil e remonta a década de 80 com a implantação do primeiro curso *strictu sensu* em nível de “mestrado pelo Conservatório Brasileiro de Música, com a inclusão da educação musical como área de concentração (junto com a musicologia e a etnomusicologia)” (LOUREIRO, 2003, p. 87). Esse processo, propiciou as condições iniciais para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas voltadas para a produção de conhecimento na área da Educação Musical, bem como sobre a formação de professores.

De acordo com Loureiro,

A educação musical como área de pesquisa ampliou o seu espaço com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), em 1991. Essa entidade, além de favorecer e estimular novos projetos, pesquisas, eventos científicos e ações editoriais, trouxe, como um de seus objetivos, o propósito de incentivar a produção de conhecimento e estimular sua divulgação nos âmbitos público e institucional, gerando, positivamente, a reflexão, a crítica e a construção de novos conhecimentos (LOUREIRO, 2003, p. 89).

A Abem é uma associação nacional sem fins lucrativos. Foi fundada com o objetivo de congregar profissionais, sistematizar o pensamento crítico e a pesquisa na área da Educação Musical no Brasil. No *site* da instituição consta que

O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares (ABEM, 2021).

Deste modo, a Abem além divulgar e promover a produção de conhecimento através dos seus encontros anuais (regionais e nacionais), contribui com a consolidação de uma literatura nacional da área mediante a publicação regular das revistas “Música na Educação Básica” e “Revista da ABEM”, bem como por meio dos anais de eventos realizados.

Assim como a Abem, os programas de pós-graduação em artes, em educação e especialmente em música, de diversas universidades brasileiras (públicas e privadas), também possuem protagonismo na produção do conhecimento na área da Educação Musical e formação de professores. Esses programas conjugam as pesquisas sobre a prática musical em vários gêneros, a música na sociedade, a música como linguagem, a formação do professor de

música, etc., por meio de produções de artigos, teses e dissertações divulgados e disponibilizados através de suas plataformas de revistas, banco de dados das produções e eventos promovidos.

Ressaltamos que é fundamental à pesquisa sobre formação de professores de música (assim como sobre a Educação Musical) a valorização do contexto de atuação docente, sobretudo o escolar. Dito de outro modo, além de preocupar-se com a produção do conhecimento na área, deve obviamente ocupar-se com a formação para o ensino de música na escola. Neste processo, algumas temáticas de investigação se fazem necessárias, dentre elas, as necessidades e desafios dos professores de música, a importância da profissionalização docente e a dinâmica deste processo, a legislação que influencia a formação e o trabalho docente em sala de aula, as políticas educacionais e de formação de professores relativas ao ensino de música, dentre outras questões.

Destarte, compreendemos que a pesquisa sobre formação de professores de música no Brasil é muito recente pois remonta a década de 80. Neste sentido, é também compreensível a necessidade de haver avanços mais significativos, tanto na qualidade como no volume das produções da área. Estes avanços permitirão a reflexão mais sistemática sobre a formação e atuação docente, bem como fortalecer a identidade profissional do professor de música. Ademais, podem contribuir para o desenvolvimento de conceitos mais significativos a esse profissional, “Levantar questões, sugerir propostas, preparar para uma reflexão mais consciente dos problemas enfrentados pelo ensino de música na escola de educação básica que, até o presente momento, se mostra carente de solução” (LOUREIRO, 2003, p. 92).

### **3. TEMAS CANDENTES DEBATIDOS NOS ÚLTIMOS ANOS DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

A partir da problemática: “Quais são os temas candentes da pesquisa sobre formação de professores de música no Brasil?”, realizamos um estudo qualitativo de análise de conteúdo das produções científicas dos periódicos Capes e Scielo com o objetivo de evidenciar os principais temas candentes da pesquisa sobre formação de professores de música debatidos desde 2008 a partir da lei 11.769, até 2021. Esse problema se originou no contexto de uma pesquisa de tese de doutorado buscando situar o investigador em relação à pesquisa sobre formação de professores de música no Brasil.

Compreendemos por pesquisa qualitativa aquela que busca “entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a

realidade” (ZANTEN, 2004, p. 31). Nesta perspectiva, embora a pesquisa qualitativa siga uma rota similar a pesquisa quantitativa, no que se refere a escolha de um tema e problema de investigação, bem como na constituição dos dados empíricos e análise, ela não segue uma sequência tão rígida dessas etapas no desenvolvimento da pesquisa. Na abordagem qualitativa “As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Além disso, permite uma ampla liberdade teórico-metodológica na realização dos estudos, onde o investigador é o instrumento principal e sua fonte de dados é o ambiente natural. Assim, a pesquisa qualitativa é, portanto, descritiva e não reduzida a símbolos numéricos, o foco está mais centrado no processo do estudo do que nos resultados em si, a análise dos dados tende a ser indutiva e “O significado é de importância vital” neste tipo de abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Relativamente a análise de conteúdo, podemos concebê-la como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 40), sendo que o interesse do pesquisador está mais centrado no que os conteúdos podem revelar do que propriamente na descrição deles. Deste modo, somente a descrição não deve satisfazer o pesquisador que utiliza essa técnica. Portanto, é preciso tratar o conteúdo, seja por classificação, seja por exemplo, entre outras coisas, para poder compreendê-lo, para fazer “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 44). Esse processo permite o embasamento para que o conteúdo possa ser representado, ganhando uma nova forma e representando de outro modo a informação (conteúdo) primária.

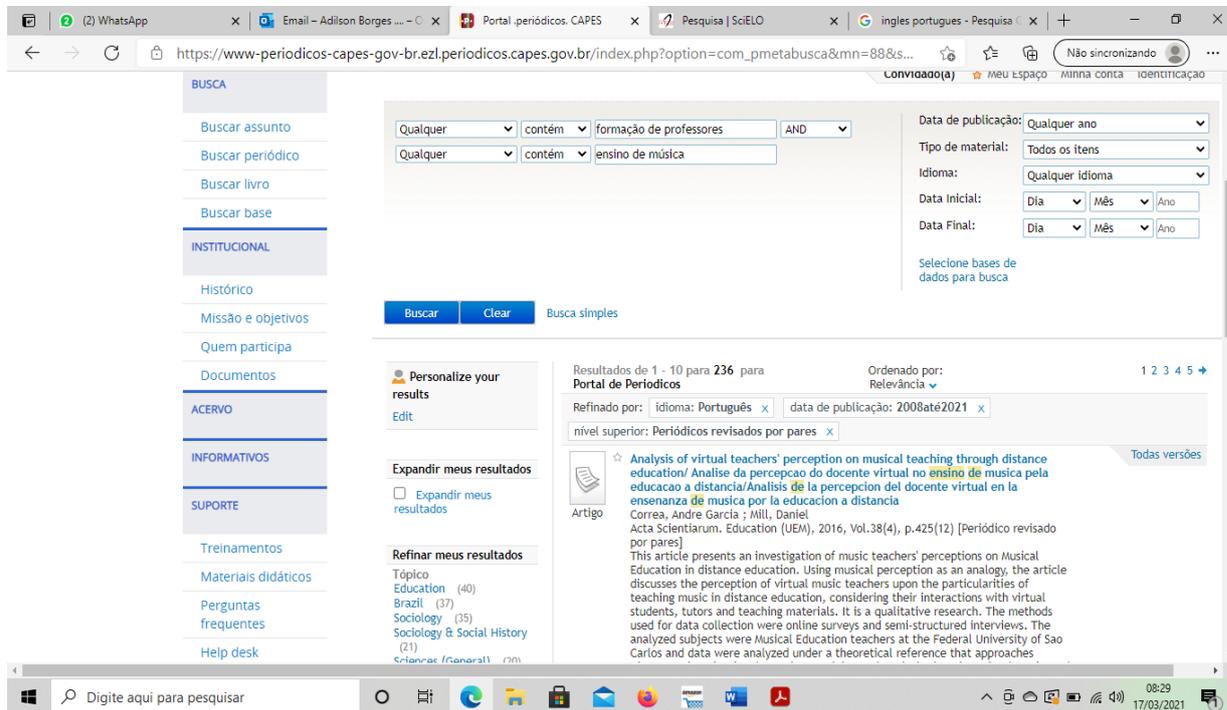
### **3.1. Constituição do material empírico**

Constituímos o material empírico por meio de artigos constantes nos periódicos Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior).

Neste sentido, relativamente ao Portal Capes, realizamos uma busca avançada utilizando o descritor “Formação de professores” (qualquer assunto) no primeiro campo e “Ensino de música” (qualquer assunto) no segundo campo, totalizando 539 trabalhos.

Posteriormente, utilizamos algumas opções de refinamento, isto é, “Periódicos revisados pelos pares”, totalizando 338 trabalhos, “Idioma: Português”, totalizando 259 trabalhos, “Data de publicação: *from 2008 to 2021*”, totalizando 236 trabalhos (destes, 4 não estavam disponíveis).

Imagem 1



Fonte: Autor

OBS: A grande maioria dos trabalhos selecionados pelos periódicos tratavam da formação de professores em outras áreas e/ou subáreas do conhecimento.

Em relação ao periódico Scielo, realizamos uma busca avançada utilizando o descritor “Formação de professores” (todos os índices) “and” segundo campo “Ensino de música” (todos os índices), totalizando 14 trabalhos. Além disso, também utilizamos as opções de refinamento “Filtrar - Coleções: Brasil” e “Idioma: Português”, totalizando 9 trabalhos.

A partir daí, definimos os seguintes critérios de exclusão:

- **Trabalhos que não eram da área da Educação**
- **Trabalhos que não eram específicos da formação de professores de música**
- **Trabalhos específicos da formação em bacharelado.**
- **Trabalhos relacionados a formação para exercício de outras profissões.**
- **Trabalhos que não tratavam da formação para o ensino de música na escola.**
- **Trabalhos sobre a formação e/ou ensino de música em outros países.**

Com isso definido, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, chegando a um total de 12 artigos da Capes e 9 do Scielo. Após este primeiro momento de constituição do material, realizamos a leitura dos artigos com incidência sobre todo o texto, selecionando um total de 12 artigos, 8 da Capes e 4 do Scielo.

Por fim, após a constituição e leitura crítica, emergiram do material empírico alguns recortes disciplinares que representam os temas candentes, bem como os principais autores que embasaram as discussões e o quadro teórico que fundamentou as pesquisas. Desta forma, iniciamos a análise do conteúdo na busca pela identificação dos temas candentes debatidos.

Recortes disciplinares:

1. Formação do Professor de Música;
2. Educação Musical;

### **3.1.1. Formação do Professor de Música**

Sobre a “Formação do Professor de Música”, nossa análise identificou que as pesquisas se dedicaram a discutir os seguintes temas: formação de professores de música crítico reflexivos; aprendizagem musical coletiva e repertório para teclado em grupo; PIBID; saberes necessários para o ensino de música; propostas pedagógicas para o ensino de música; ensino de música e/com contação de histórias; o piano na formação inicial; formação musical de pessoas com cegueira.

Beineke (2012), discutiu a metodologia da pesquisa “O conhecimento prático do professor de música” buscando refletir sobre as contribuições para o campo de pesquisa do pensamento prático do professor. Os resultados apontam que a pesquisa valorizou as práticas e conhecimentos das professoras, “incentivando-as a assumirem todo o seu potencial como profissionais ativas reflexivas”. Destaca também a importância de se ouvir as vozes dos professores através de relatos em que permitam a reflexão sobre suas práticas (BEINEKE, 2012, p. 180).

Por sua vez, Simone Braga desenvolveu “algumas reflexões sobre o repertório desenvolvido no componente curricular Teclado e suas possíveis contribuições para a formação inicial de professores de música”. Como resultado, aponta que é fundamental à atividade docente o domínio de conhecimentos e de práticas musicais, uma vez que é essencial para o ensino de música o fazer musical. Destaca ainda, que o “fazer musical deve

ser ampliado a partir da articulação com saberes teóricos e pedagógicos musicais” (BRAGA, 2016, p. 116).

Já Carvalho e Uriarte (2018), pontuaram alguns indicadores sobre a formação de professores de música no PIBID, refletindo sobre a legitimação da música na Educação Básica e sobre a constituição docente por meio de políticas públicas. Os indicadores percebidos no processo de constituição docente no projeto PIBID (formação do professor de música) foram: “estudo e planejamento, vivências pedagógicas, reflexões sobre a prática, desenvolvimento de projetos, registros individuais e avaliação” (CARALHO; URIARTE, 2018, p. 114).

Borges e Richit (2020), investigaram os saberes musicais desenvolvidos por professores não especialistas em música, habilitados em Artes e Pedagogia, “a partir de uma atividade formativa centrada no uso das tecnologias digitais”. A atividade formativa foi concebida com foco na construção de saberes docentes necessários ao ensino de música na escola. Como resultados, apontam para o desenvolvimento de saberes relativos aos recursos e estratégias para ensinar música, à escrita musical, sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, “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).

Por sua vez, Monti (2016) analisou “a proposta pedagógica de Lorenzo Fernandez, músico nacionalista que atuou no Instituto Nacional de Música e na Universidade do Distrito Federal - UDF”, sediadas no Rio de Janeiro-RJ então capital da República. Para tanto, utilizou como fonte documental o periódico “Ilustração Musical” (1930-1931). Os resultados apontam que para Lorenzo Fernandez o ensino de música na escola estava baseado na formação de professores através de “cursos especializados com ênfases musicais e pedagógicas consistentes, uma proposta que dependia dos investimentos do governo brasileiro vigente no período em questão” (MONTI, 2016, p. 227).

Já Ferro (2017), desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo apresentar a experiência musical no grupo Xamã, experiência de produção artística que desenvolve a prática de acompanhamento e arranjos musicais que buscam expressar por meio da música, as literaturas locais, temáticas e étnicas. Os resultados apontam que “A contação de histórias nas aulas de música no contexto da escola pública é sem dúvida um caminho viável para despertar o prazer estético e ampliação do repertório cultural do estudante”, permite a aprendizagem da cultura local, das obras literárias e da música “com saberes e lendas dos diferentes grupos étnicos em tempos e lugares embalados pela paisagem sonora criada ao entorno da ação de

contar histórias”. Portanto, a prática artística envolvendo literatura e música apresenta-se como uma possibilidade de construção de conhecimento musical (FERRO, 2017, p. 20).

Machado (2013) desenvolveu um “Estudo sobre os fundamentos para que a abordagem interdisciplinar do Piano Complementar possa promover a integração entre domínios diversos da formação acadêmica, no bacharelado e na licenciatura” em música (MACHADO, 2013, p. 115). Nesta perspectiva, discute as vantagens da articulação pedagógica entre apreciação, *performance* e criação, contextualizando aspectos inerentes ao ensino e desenvolvimento musical. São subsídios para a investigação a observação das particularidades dos perfis dos alunos, bem como suas necessidades e semelhanças, a compreensão musical e as conexões entre a prática no piano e a percepção da música. Conclui que há um campo extenso para desenvolver a formação musical através do piano nos mais diferentes contextos formativos (na escola, em aulas particulares, etc.) e a escolha de um caminho formativo decorre da adequação as metas específicas do ensino. Também manifesta que “O conteúdo programático e a abordagem pedagógica da disciplina podem resguardar alguns princípios fundamentais de integração entre as áreas de conhecimento musical” (MACHADO, 2013, p. 129).

Enfim, Oliveira e Reily desenvolveram uma pesquisa buscando investigar e compreender a formação musical de pessoas com cegueira, “com o objetivo de desvendar problemáticas enfrentadas por elas quanto ao acesso e à aprendizagem da música” (OLIVEIRA; REILY, 2014, p. 407). Com base em depoimentos de cinco músicos cegos sobre suas trajetórias formativas, suas práticas musicais, necessidades e desafios, o estudo oferece alguns subsídios para o trabalho docente de professores de música da escola básica e do ensino superior. Os dados apontam que há uma diversidade de trajetórias formativas, “já que nem os serviços de educação especial, nem a oportunidade de formação musical são assegurados a todos os alunos durante o seu percurso escolar” (OLIVEIRA; REILY, 2014, p. 416). Ainda revelam que a aprendizagem musical dos músicos não ocorreu na escola básica, mas se deu por outras vias, e aqueles que tiveram uma iniciação musical precoce possuíam uma formação mais consolidada. Em relação as especificidades que precisam ser consideradas no ensino de música (na escola ou no ensino superior), o estudo aponta que a tecnologia é uma importante aliada ao professor para desenvolver a sensibilidade com a linguagem musical e ampliar o universo sonoro do aluno, que o domínio da musicografia braile traz

maior autonomia aos cegos, que é fundamental ao professor o trabalho em conjunto com os profissionais da educação especial e seu papel deve ser o de estabelecer um vínculo dos alunos com a linguagem musical (OLIVEIRA; REILY, 2014).

### 3.1.2. Educação Musical

Sobre a “Educação Musical” as pesquisas discutem os seguintes temas: percepção docente sobre a Educação Musical a distância; inter-relação entre comunicação e Educação Musical; música na escola; Educação Musical na perspectiva da Educação do campo.

Corrêa e Mill (2016), apresentam uma investigação da percepção de professores de música sobre a Educação musical a distância, abordando “a percepção de docentes virtuais das particularidades de Educação Musical a distância, considerando suas interações com alunos, tutores virtuais e material didático”. Os sujeitos investigados foram os professores do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCAR. Os resultados apontam que “os docentes se percebem como gestores das disciplinas, cabendo aos tutores virtuais a maior parte da interação com alunos”, reconhecem o aluno como figura central do processo de ensino-aprendizagem e que o perfil dos alunos de cursos à distância influencia suas estratégias pedagógicas (CORRÊA; MILL, 2016, p. 425).

Por sua vez, Bueno *et al* (2013) analisaram a inter-relação educação/comunicação em contextos de ensino e aprendizagem de música no “Programa Viva Escola”, sob o argumento de que a essa inter-relação acontece quando existe um “trabalho para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis, com abordagem da educação para os meios, da mediação tecnológica no ensino e da mediação na gestão comunicativa, ou seja, com educomunicação na educação musical”. Os resultados apontam que ocorreu a educação musical de qualidade, houve fluência em momentos de composição, *performance* e apreciação musical. Além disso, evidenciam que embora a educomunicação tenha encontrado um local propício para sua efetivação, a inter-relação “comunicação/educação ainda não aconteceu de forma intencional, planejada e sistematizada” (BUENO *et al*, 2013, p. 493).

Já Luciana Requião, propôs uma reflexão sobre a regulamentação da Lei 11.769/2008 que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras de Educação Básica. Desta forma, levantou um breve percurso histórico da Educação Musical no Brasil demonstrando algumas contradições entre as discussões e documentos norteadores. Aponta que a música vem sendo tratada como mercadoria compondo “um promissor mercado de compra e venda

de produtos e serviços culturais”. Destaca também que o ensino de música precisa ser pensado como “um campo profícuo para a formação humana” e não um mercado a serviço da indústria do material didático (REQUIÃO, 2013, p. 169).

Enfim, Brasil e Silva (2019) refletiram “acerca do ensino de música nas experiências pedagógicas envolvendo a formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Para tanto, fundamentaram-se em alguns estudos que tratam da Educação Musical em diálogo com a Educação do Campo. Os resultados mostram que, “enquanto professores, necessitamos saber refletir em busca da construção de uma prática docente mais humanizada, que esteja sensível às relações entre as pessoas e a música. Para tanto, cabe aos educadores promover não só a aquisição de conhecimento”, como também a conscientização, sensibilização e o desejo por transformação no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a Educação Musical na perspectiva da Educação do Campo é possível “ser vista para além das fronteiras estabelecidas pelo eurocentrismo, concebendo novas possibilidades educacionais, conduzindo-nos a uma formação musical que esteja além da música, onde possamos habitar o campo brasileiro, sem subjugar-lo pelos nossos saberes” (BRASIL; SILVA, 2019, p. 182).

#### **4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO**

Buscamos no material empírico aspectos da discussão teórica realizada anteriormente, tendo em vista a elucidação dos principais tópicos de debates que compõem os temas candentes emergentes. Esse processo posterior a descrição do conteúdo, visa tratar os dados para compreendê-los e fazer inferências dos conhecimentos destas mensagens.

Um importante tópico de estudo foi o conhecimento prático do professor. Sobre isso, Beineke (2012, p. 183) sustenta que o conhecimento na ação consiste em conhecimento tácito, manifestando-se no saber-fazer e orientando a ação. Por sua vez, a reflexão na ação, compreende o “pensamento sobre a ação, enquanto ela está sendo executada, possibilitando sua reorganização durante a execução. Já a reflexão sobre a ação caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela foi concluída, buscando analisá-la e avaliá-la”. Esse tópico corrobora o que já havíamos evidenciado sobre a necessidade de oportunizar aos professores de música atividades práticas, de desenvolvimento de atividades musicais, estágios em diferentes ambientes e reflexões sobre e no trabalho docente.

Simone Braga (2016) sustentou que é fundamental a atividade docente do professor de música o domínio de conhecimentos e de práticas musicais, tendo em vista que o fazer musical é essencial ao ensino de música. Ao encontro, defendemos que para ensinar música necessita-se de um mínimo de conhecimentos e saberes relacionados aos conteúdos musicais, atividades práticas, execução de instrumentos musicais, etc., corroborando Borges e Richit (2020) que sustentaram que esses conhecimentos e saberes precisam estar fundamentados na prática de sala de aula.

Outro importante aspecto que tratamos em nossa teoria, foi a importância de a formação musical proporcionar aos professores de música a inclusão de elementos que permitam a esse profissional a atuação em diferentes contextos educativos e o desenvolvimento de variadas experiências musicais. Esse aspecto também é defendido por Ferro (2017) que sustenta que é de fundamental que a formação acadêmica do professor de música valorize mais o contexto cultural regional e escolar, bem como os documentos que norteiam o ensino de música na escola. Noutras palavras, sustenta que a formação previsa dar ênfase na diversidade musical e cultural e superar o eurocentrismo (BRASIL; SILVA (2019). Neste sentido, Machado (2013) aponta o piano como um instrumento que pode proporcionar vantagens na articulação dessa diversidade musical.

No bojo dos saberes e conhecimentos que necessitam ser abarcados pelo professor de música, mencionamos as novas tecnologias digitais. Sobre elas, Oliveira e Reily (2014) apontam que são importantes aliadas ao professor para desenvolver a sensibilidade com a linguagem musical e ampliar o universo sonoro do aluno. Do mesmo modo, Bueno *et al* (2013, p. 496) corroboram sinalizando que “os avanços tecnológicos oferecem amplas possibilidades de acesso à audição das obras produzidas, possibilitam aos músicos certas formas de criação e interpretação, e aos estudantes facilidades diversas”. Por sua vez, Corrêa e Mill (2016, p. 427) defendem o desenvolvimento de estudos e atividades formativas permeadas pelas tecnologias, tendo em vista que “As tecnologias digitais influenciaram a sociedade atual, de modo amplo; e o campo da música também sofreu influências dessas tecnologias”. Ao encontro, Borges e Richit (2020) nos revelam que as tecnologias digitais podem viabilizar alguns recursos de aprendizagem musical no desenvolvimento de processos formativos, bem como no ensino de música na escola. Sustentam que “os saberes docentes, associados ao saber tecnológico, acabam sendo ressignificados, resultando em uma nova perspectiva de atividade docente no ensino de música por fomentarem novas práticas de sala de aula” (BORGES; RICHIT, 2020, p. 573).

Enfim, defendemos neste estudo que o professor de música além de ter um compromisso com a música precisa também ter um compromisso com a sociedade, sobretudo um engajamento social com a comunidade à qual pertence (TROPE, 1993). Esse importante aspecto foi possível revisitar na pesquisa de Brasil e Silva (2019) que destacam que a Educação Musical deve “ser vista para além das fronteiras estabelecidas pelo eurocentrismo, concebendo novas possibilidades educacionais, conduzindo-nos a uma formação musical que esteja além da música, onde possamos habitar o campo brasileiro, sem subjugá-lo pelos nossos saberes” (BRASIL; SILVA, 2019, p. 182).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa sobre Educação Musical no Brasil ainda é muito recente e remonta a década de 80. Embora esse processo tenha propiciado condições iniciais para a inclusão da pesquisa sobre formação de professores de música, foi somente com início da criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) em 1991 que esse espaço ganhou forças e foi ampliado (LOUREIRO, 2003).

Neste estudo busquei compreender quais são os temas candentes da pesquisa sobre formação de professores de música no Brasil desde a Lei 11.769/2008, que passou a preconizar o ensino de música como obrigatório na escola básica. Para tanto, desenvolvi uma pesquisa qualitativa analisando o conteúdo de 12 artigos, sendo 8 da Capes e 4 da Scielo. Deste modo, após a análise das pesquisas este processo propiciou a identificação de dois recortes disciplinares e ao final evidenciar os temas emergentes.

Um aspecto muito importante a ser ressaltado é de que a pesquisa sobre formação de professores de música no Brasil ainda se demonstra miúda. Não obstante os trabalhos serem escassos e os temas uniformes, apresentam-se consistentes e contribuem significativamente para o desenvolvimento da Educação Musical debatendo os avanços e desafios da área de forma contundente. Por outro lado, o fato de a música estar sendo ratificada a cada nova legislação e documentos norteadores tem fomentado o ensino da música em ambiente escolar, a qualificação profissional e abertura de novos cursos e atividades formativas, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Os achados evidenciaram os seguintes temas candentes: formação de professores de música crítico reflexivos; aprendizagem musical coletiva e repertório para teclado em grupo;

PIBID; saberes necessários para o ensino de música; propostas pedagógicas para o ensino de música; ensino de música e/com contação de histórias; o piano na formação inicial; formação musical de pessoas com cegueira; percepção docente sobre a Educação Musical a distância; inter-relação entre comunicação e Educação Musical; música na escola; Educação Musical na perspectiva da Educação do campo.

O estudo contribui para a construção do conhecimento científico sobre a área da Educação Musical e o campo da formação de professores de música, podendo servir de estímulo e base para novas investigações. Devido a pesquisa qualitativa propiciar a construção do conhecimento por meio de processos e dinâmicas diversas que se traduzem em especificidades e/ou particularidades teórico/metodológicas de pesquisas, provavelmente pesquisas que assumam encaminhamentos diferentes podem eventualmente desvelar novos/diferentes achados.

**AGRADECIMENTOS:** Agradeço ao Governo Municipal de Faxinal dos Guedes-SC e ao FUMDES/UNIEDU pelos incentivos à pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina: **Revista da Abem**, 2021. Disponível em: <https://abemeduacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em 08 abr. 2021.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, Pará, v. 8, n. 5, p. 13-20, 2000.

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

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/ligislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL, Anderson Fabrício Andrade; SILVA, Cícero da. A formação de professores na primeira licenciatura em educação do campo com habilitação em música do Brasil: reflexões e ponderações. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 182-195, jan./abr., 2019.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.180-203, jan./abr., 2012.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução as teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. S.

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.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 142-174, 2000.

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

BUENO, Paula Alexandra Reis; DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso; BUENO, Roberto Eduardo. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, abr./jun., 2013.

CARVALHO, Carla; URIARTE, Mônica Zewe. PIBID e o ensino de música: constituição docente, políticas públicas e legitimação da educação musical na escola básica. **Revista COCAR**, Belém, v.12. n.23, p. 114-144, jan./jun., 2018.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Análise da percepção do docente virtual no ensino de música pela educação a distância. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 425-436, oct/dec., 2016.

FERRO, Kélem Carla Alves. A cultura local e as experiências de músico sonoplasta no grupo xamã: os contadores de histórias. **Nova Revista Amazônica**, ano 5, v. 1, p. 11-21, mai., 2017.

GAINZA, V. H. Fala, mestre! **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 261, p. 38-40, abr., 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

JORGENSEN, E. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KANDLER, Maira Ana; GUMS; Luana Moina; SCHAMBECK, Regina Finck. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. **In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2014. cap. 2 (parte 2), p. 95-116.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, 2006.

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

MACHADO, Maria Inêz Lucas. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, p.115-131, 2013.

Mill, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

Mill, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: D. Mill, L. R. C. Ribeiro, & M. R. G. Oliveira (Orgs.), **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. 2. ed., São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 23-40.

Mill, D., BATISTA, V. L. Estratégias de organização dos estudos na educação virtual pela visão dos estudantes. *In*: MILL, D.; MACIEL, C. (Orgs.), **Educação a Distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 241-268.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Propostas pedagógicas de Oscar Lorenzo Fernandez para o ensino de música nas escolas públicas brasileiras (1930-1931). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 227-238, mai./ago., 2016.

MOYSÉS, Lúcia M. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papyrus, 1994.

OTUTUMI, C. H. V. (2008). **Percepção musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018.

REQUIÃO, Luciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 169-181, mai/ago., 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar., 1999.

\_\_\_\_\_. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 16-25, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/391>. Acesso em: 20 abr. 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

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

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