



Saberes docentes da prática pedagógico-musical dos anos finais do Ensino Fundamental

Teaching knowledge of the pedagogical-musical practice of the final years of Fundamental Education

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781722021025>

Gustavo Gomes Pereira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
gustavogp123@hotmail.com - [ORCID](#)

Giann Mendes Ribeiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
giannribeiro@gmail.com - [ORCID](#)

RESUMO

Este artigo teve por objetivo compreender quais são e como se articulam os saberes docentes da prática pedagógico-musical do professor licenciado em Música, do componente curricular Arte, dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino de Mossoró (RN). Para este estudo, optou-se por adotar a abordagem qualitativa, apropriando-se do estudo de caso. Os dados foram construídos mediante entrevista semiestruturada, pesquisa documental e observações. O referencial teórico da pesquisa baseia-se nos estudos sobre saberes docentes de Tardif (2014), em alguns estudos da área da educação, como Freire (1996) e Pimenta (1996), e educação musical, como Beineke (2000) e Beaumont (2003). Os resultados demonstram que são diversos os saberes presentes na prática pedagógico-musical dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais saberes são adquiridos por meio da formação pré-profissional, que contempla os saberes da vivência familiar; da vida escolar e da trajetória musical; da formação profissional para o magistério, incluindo os cursos de formação inicial e continuada; são advindos dos livros didáticos, como também produzidos e validados pela própria prática docente. Percebeu-se que os saberes são integrados à prática docente de diversas formas e são mobilizados de acordo com as situações do ofício docente.

Palavras-chave: Saberes docentes; Prática pedagógico-musical; Professor de música; Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aimed to understand which are and how they are articulate the teaching knowledge of the musical-pedagogical practice of the licensed teacher in Music, of the curricular component Art, of the final years of Elementary Education, in schools of the Mossoró (RN) state education system. For this study, we chose to adopt the qualitative approach, appropriating the case study. The data were constructed through semi-structured interviews, documentary research and observations. The theoretical framework of the research is based on studies on teaching knowledge by Tardif (2014), on some studies in the area of education, such as Freire (1996) and Pimenta (1996), and music education, such as Beineke (2000) and Beaumont (2003). The results demonstrate that the knowledge present



in the pedagogical-musical practice of the final years of Elementary Education is diverse. Such knowledge is acquired through pre-professional training, which includes the knowledge of family experience; school life and musical trajectory; professional training for teaching, including initial and continuing training courses; they come from textbooks, as well as produced and validated by the teaching practice itself. It was noticed that knowledge is integrated into teaching practice in different ways and is mobilized according to the situations of the teaching profession.

Keywords: Teaching knowledge; Pedagogical-musical practice; Music teacher; Final years of Elementary School.

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Este trabalho está inserido no âmbito de discussões que se propõem a dialogar com o universo dos saberes docentes na área da Educação Musical. Acerca da temática, nota-se, a partir de alguns estudos sobre educação musical, que a forma como ocorre o ensino de música na Educação Básica é preocupação comum entre educadores(as) musicais, bem como em Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem licenciatura em Música (PENNA, 2002, 2006, 2007; LOUREIRO, 2004; DEL BEN, 2012).

Frente a isso, vislumbra-se a necessidade de desenvolver estudos e discussões no sentido de provocar reflexões que permitam o pensar e o fazer musical na Educação Básica, de modo a buscar pela efetivação do ensino de música enquanto área de conhecimento. Com o advento da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), a música foi estabelecida como conteúdo obrigatório no componente curricular Arte e, posteriormente, a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), estabeleceu que artes visuais, dança, música e teatro são as linguagens a comporem esse componente curricular.

Diante desse cenário, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa que teve como foco compreender quais são e como se articulam os saberes docentes da prática pedagógico-musical de uma professora licenciada em Música, do componente curricular Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró (RN).

Para tanto, buscou-se investigar a formação musical e acadêmica da professora; verificar, por meio do plano anual de ensino, como acontece a seleção



dos conteúdos de música; identificar as atividades desenvolvidas em sala de aula que contemplam os conteúdos de música; e, por fim, discutir os saberes docentes identificados na prática pedagógico-musical da professora de música, do componente curricular Arte, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para selecionar o(a) docente participante da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: 1) ser professor(a) licenciado(a) em Música; 2) trabalhar o conteúdo de música no componente curricular Arte; 3) ser professor(a) dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Mossoró (RN); 4) possuir, no mínimo, três anos de atuação docente na escola em que leciona; e 5) aceitar participar da pesquisa.

Cabe, diante do exposto, esclarecer que o terceiro critério de seleção de participante da pesquisa corresponde a fase de efetivação da carreira docente apresentada por Tardif (2014), de modo a realizar o estudo com docentes que atuassem na Educação Básica há determinado tempo. Frente a isso, através de uma lista disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró – RN, que continha a relação dos(as) professores(as) de Arte atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, verificou-se que apenas uma professora correspondeu aos cinco critérios estabelecidos. Por questões éticas, a professora participante da pesquisa foi identificada, na pesquisa, pelo pseudônimo “Jéssica”, em acordo com a primeira letra de seu nome.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, direcionada ao estudo de caso. A pesquisa qualitativa procura investigar questões muito particulares, inserindo-se e aprofundando-se em meio ao objeto de estudo. De acordo com Minayo (2009, p. 21), esse tipo de abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, entendeu-se que essa perspectiva se mostrou adequada ao estudo dos saberes docentes no âmbito da educação musical, por possibilitar a compreensão de processos de construção e mobilização de saberes docentes no determinado contexto.



No que corresponde ao estudo de caso, para Triviños (1987, p. 133, grifos do autor), esse tipo de estudo se constitui enquanto “[...] categoria de pesquisa cujo objetivo é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. De outro modo, Yin (2001) ainda esclarece que o estudo de caso consiste na investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto específico.

Em outras palavras, Gil (2002) refere-se ao estudo de caso como uma forma de estudar um ou poucos objetos profunda e exaustivamente, possibilitando uma compreensão de suas particularidades. Com ele, há também a possibilidade de “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55). Existem alguns motivos pelos quais o estudo de caso é utilizado em pesquisas, como, por exemplo, explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar as particularidades do objeto estudado; descrever a(s) situação(ões) do contexto em que a investigação está sendo realizada (GIL, 2002).

Como instrumentos para a construção dos dados, foram utilizados entrevista semiestruturada, análise do plano anual e de projetos de ensino da docente participante, bem como observações no contexto escolar em que ela atua. O roteiro de entrevistas foi elaborado com base nos direcionamentos expressos nas pesquisas de Beineke (2000), Del Ben (2001) e Araújo (2016), com questões que contemplam a trajetória musical, a trajetória docente, a formação e a atuação profissional, as concepções de educação musical (valor, objetivos, conteúdos, atividades, avaliação) e a relação da escola com a música.

No que corresponde aos documentos consultados, foram utilizados o plano anual de ensino e alguns projetos de ensino desenvolvidos no componente curricular Arte pela professora colaboradora. A partir desses documentos, tornou-se possível verificar os conteúdos selecionados, objetivos, avaliação e procedimentos metodológicos, os quais são melhores discutidos no tópico das análises.

Em continuidade, estão dispostas explanações sobre perspectivas de estudo correspondentes ao universo dos saberes docentes. Ademais, adentra-se na perspectiva adotada neste estudo sobre os saberes docentes.



2 SABERES DOCENTES: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este tópico consiste na apresentação de diversificadas perspectivas de estudo no que se refere ao campo de pesquisas sobre saberes docentes. De modo geral, nota-se que alguns estudos evidenciam dificuldades e, até certo ponto, impossibilidade de se chegar a uma conceituação comum acerca dos saberes docentes (NUNES, 2001; ARAÚJO, 2006; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; ARAÚJO, 2016).

No estudo de Nunes (2001), ver-se diferentes enfoques, tipologias e abordagens teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas brasileiras sobre os saberes docentes, mostrando-se também que as discussões sobre o tema surgiram em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990.

Araújo (2006), por sua vez, aponta que esses estudos surgiram diante da busca pela excelência na educação, mediante a valorização da profissão docente e por meio das reformas nos programas de formação de professores. Assim, fazia-se necessário identificar os saberes práticos dos docentes, mobilizados em suas ações escolares cotidianas, na tentativa de contemplá-los no processo de formação do professor.

No cenário brasileiro, essas pesquisas com “[...] novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (NUNES, 2001, p. 28) começaram a surgir por volta de 1990.

Nesse sentido, pode-se identificar diversos(as) autores(as) que transitam pelo campo epistemológico dos saberes docentes, dentro os quais: Freire (1996), Pimenta (1996), Perreneud (2000), Tardif (2014). Ao iniciar por Freire (1996), nota-se discussões acerca de vários saberes, os quais partem da expressão “saberes necessários à prática educativa”, apresentando ampla dimensão e pluralidade. O autor organiza esses saberes em três grandes categorias: 1) não há docência sem



discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; e 3) ensinar é uma especificidade humana.

Na primeira categoria, Freire (1996) destaca que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Quando coloca que “não há docência sem discência”, o autor reconhece que o processo educativo se dá a partir da relação com o outro, onde o professor ensina, mas ao mesmo tempo aprende, em uma construção conjunta de conhecimentos. Só se aprende a ser professor quando se entra em contato com os alunos que, ao mesmo tempo ensinam e aprendem, isto é, na própria prática docente.

Na segunda dimensão apresentada, o autor afirma que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade. Freire (1996) evidencia que ensinar não é transferir conhecimento, pois deve-se reconhecer que os educandos possuem conhecimentos e não são apenas recipientes a serem preenchidos, possuem crenças, experiências, concepções, e são fundamentais no processo educativo, sendo necessário fazê-los se reconhecerem enquanto construtores do próprio conhecimento.

Por fim, Freire (1996) destaca que enquanto especificidade humana, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, e querer bem aos educandos. Nessa perspectiva, não há necessidade de inferiorizar o educando e/ou estabelecer uma hierarquia que demonstre o professor enquanto detentor do conhecimento. Não se trata, pois, de estabelecer uma posição de quem ensina e quem aprende, mas



sim de um processo colaborativo onde quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

De outro modo, ao discorrer sobre formação de professores, saberes docentes e identidade do professor, Pimenta (1996) elenca três categorias de saberes: 1) os saberes da docência – a experiência; 2) os saberes da docência – o conhecimento; e 3) os saberes da docência – saberes pedagógicos.

Aos saberes da experiência estão incorporados os conhecimentos da vida escolar, a partir da vivência com diversos professores e suas diversas didáticas e formas de ser e agir. Também faz parte dos saberes da experiência as representações sociais dos professores e as mudanças históricas da profissão. Como também, os saberes produzidos na própria prática docente, a partir da reflexão sobre seu cotidiano enquanto professor (PIMENTA, 1996).

Sobre a segunda categoria dos saberes da docência (o conhecimento), Pimenta (1996) se refere aos conhecimentos específicos de cada área, à concepção sobre o conhecimento e o trabalho do mesmo. Por conhecimento, a autora entende como sendo as informações; o trabalho com elas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Para isso, há a necessidade de utilizar a inteligência, consciência ou sabedoria; sendo a inteligência associada as formas como se articula o conhecimento de maneira útil e pertinente, com novas formas de progresso e desenvolvimento; e a consciência e sabedoria enquanto reflexão, no sentido da capacidade de produzir novas formas de existência e humanização.

Por fim, Pimenta (1996) discute sobre os saberes pedagógicos, que também estão presentes nos saberes da docência. Diante disso, a autora revela que para saber ensinar não bastam os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, fazendo-se necessário também os saberes pedagógicos e didáticos. Os mesmos, se configuram como a validação, a partir da prática (através do confronto e reelaboração), dos saberes que são apresentados pelas ciências da educação. Nesse sentido, os saberes pedagógicos não se limitam a elaboração pelas ciências da educação, nem tão somente pela própria prática docente. Trata-se, pois, da



articulação entre os conhecimentos teóricos advindos das ciências da educação e seu desenvolvimento prático.

Perreneud (2000), por outro lado, discute sobre 10 competências que seriam mobilizadas no ensino. São elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) administrar sua própria formação contínua.

A noção de competência é concebida, por esse autor, como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações. O autor também destaca que as competências não são imutáveis, uma vez que o ofício do professor passa por constantes transformações. Nesse sentido, apesar de discutir sobre 10 competências, Perreneud (2000) reconhece que elas estão em processo contínuo de mutação, adequando-se às novas demandas escolares, que podem surgir pela heterogeneidade presente no âmbito escolar, bem como pelas evoluções de sistemas escolares e de didáticas.

Diante disso, percebe-se que ao se discutirem saberes docentes, existem várias tipologias e perspectivas que podem ser adotadas. Ao delimitar o pensamento acerca desse assunto, esta pesquisa propõe-se a estudar os saberes docentes a partir de uma única linha de raciocínio, não chegando a uma conceituação comum a todas as pesquisas que tratam dessa temática. Desse modo, só há espaço para aprofundar um pouco a discussão acerca da perspectiva de estudo adotada nesta pesquisa, pautada nos estudos de Tardif (2014), a qual está melhor detalhada abaixo.

2.1 OS SABERES DOCENTES SEGUNDO TARDIF (2014)

A perspectiva adotada neste trabalho acerca dos saberes docentes parte do raciocínio de Tardif (2014), que atribui um sentido amplo à noção do “saber”,



contemplando, nesse sentido, “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

O pensamento do autor sobre a noção de “saber” parte dos próprios discursos dos professores e das observações realizadas ao longo dos anos em suas pesquisas sobre saberes docentes. Ele identificou que as fontes a partir das quais os saberes docentes se constituem são diversas, plurais, sendo: saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional (incluindo os das ciências da educação e da ideologia pedagógica) e experienciais.

Segundo a lógica de Tardif (2014), os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos adquiridos por meio de disciplinas (Didática, Sociologia, Antropologia, Psicopedagogia, Psicologia da Educação) durante a formação inicial ou continuada, seja na universidade, seja em cursos de formação de professores. Esses saberes são selecionados e sistematizados pelas instituições formadoras e comportam, portanto, os conhecimentos considerados “necessários” à formação (inicial ou continuada) de que fazem parte.

Além dos saberes disciplinares, o autor argumenta que os saberes dos professores também comportam os saberes curriculares, que são aqueles oriundos do currículo escolar. Esses saberes contemplam os conteúdos, objetivos, métodos, apresentados e organizados pela escola como os saberes sociais que devem compor a formação cultural erudita dos alunos e que devem estar presentes na prática do docente. Ou seja, esses são os saberes selecionados para o currículo escolar, que constituem a organização dos objetivos da escola em relação aos alunos e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Outra dimensão apontada como parte da pluralidade dos saberes docentes é a dos saberes da formação profissional, sendo um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Dois eixos estão presentes nesses saberes, sendo os das ciências da educação e o da ideologia pedagógica.

O professor e o ensino são tidos como objetos de estudo para as ciências humanas e as ciências da educação. Além de produzir saberes mediante pesquisas,



algumas dessas ciências buscam incorporá-las à prática docente, principalmente por meio da formação inicial do professor. No que se refere à ideologia pedagógica, consideram-se as teorias da aprendizagem, as formas, as técnicas de ensinar, as reflexões racionais e normativas que tentam orientar a prática educativa de uma forma mais ou menos coerente (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais (ou práticos), por sua vez, são frutos da própria prática docente, sendo construídos no dia a dia, mediante a experiência e a atuação em sala de aula, bem como se constituem a partir da experiências pré-profissionais (vida escolar e vivências familiares). Nessa perspectiva, é a partir da experiência cotidiana em sala de aula que se constata o que de fato funciona na prática. Frente a isso, o professor julga sua formação anterior, em que adquiriu conhecimentos disciplinares, curriculares, (re)traduzindo e (re)adaptando os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação às necessidades da prática docente (TARDIF, 2014).

Diante do exposto e, fundamentando-se na perspectiva de Tardif (2014), buscou-se compreender quais são e como se articulam os saberes docentes da prática pedagógico-musical de uma professora licenciada em Música, do componente curricular Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró (RN).

Porém, antes de pormenorizar os processos de construção e mobilização de saberes docentes da prática pedagógico-musical no referido contexto, buscou-se identificar como a temática em questão vem sendo estudada, com vistas a entender diferentes perspectivas de investigação do objeto de estudo. Desse modo, realizou uma revisão de literatura, conforme o detalhamento apresentado no próximo tópico.

3 SABERES DOCENTES EM MÚSICA

Para verificar o estado do conhecimento sobre os saberes docentes no âmbito musical, foram buscadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; nos repositórios de Teses e Dissertações dos 15 Programas de



Pós-graduação em Música das universidades públicas do Brasil (UDESC, UFBA, UFG, UFMG, UFPB, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFRN, UNB, UNESP, UNICAMP, UNIRIO e USP); e em 3 Programas de Pós-graduação em Arte (UFU, UFPA e UEMG), o quais também poderiam conter trabalhos relacionados ao saberes docentes em música.

O foco do levantamento literário estava centrado em discussões sobre saberes docentes para a prática pedagógico-musical na educação básica, mas também foram considerados trabalhos “afins” que discorriam sobre competências docentes, concepções docentes, práticas do(a) professor(a) de música e ensino de música nesse contexto, com vistas a proporcionar uma compreensão mais global sobre o objeto de estudo. Vale ressaltar que não foi estabelecido um recorte temporal acerca dos trabalhos consultados, de modo que todos os resultados encontrados foram analisados. A nível de discussão, foram selecionados apenas alguns dos trabalhos encontrados para serem apresentados neste artigo, de modo que evidenciar a quantidade total encontrada poderia se estender demasiadamente.

A seleção inicial dos trabalhos se deu pelo título. Posteriormente, foram verificados as palavras-chave e os resumos. Em sequência, foi realizada a leitura das introduções, considerações finais e algumas partes específicas das pesquisas para obter maior entendimento acerca das perspectivas de estudo adotadas. As buscas foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2018.

A partir disso, identificou-se que a temática relacionada aos saberes docentes no ensino de música no contexto da educação básica vem sendo pesquisada sob diferentes olhares. Trabalhos como os de Beineke (2000), Del Ben (2001), Beaumont (2003), Machado (2003), Silva (2007), Gomes (2011) e Almeida (2016) demonstram que o ensino de música é entendido e desenvolvido de acordo com variadas concepções, vivências, saberes, conhecimentos.

Através de sua pesquisa, que tinha como foco investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes na escola fundamental, Beineke (2000) constatou que os saberes práticos indicam ser sustentados, de uma forma geral, por orientações sociais, pessoais e situacionais.



Assim, os saberes a serem mobilizados em suas práticas partem da própria concepção sobre educação musical, do interesse e vivências dos alunos, bem como das situações as quais são submetidas diariamente no cotidiano escolar. Essas situações, segundo a autora percebeu, formam um repertório de exemplos e compreensões que podem orientar as práticas das professoras em situações futuras. Beineke (2000) ainda argumenta que os conhecimentos teóricos aparecem incorporados à prática docente das professoras, sendo adaptados e utilizados conforme às necessidades.

Del Ben (2001), com o objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas de Ensino Fundamental, constatou que apesar de justificarem suas concepções e ações (o modo de pensar e agir), os professores estudados idealizam uma prática que não realizam integralmente, isto é, seus discursos e suas práticas apontam para uma prática que almejam realizar, que permitiram a autora identificar inconsistências e contradições em seus modos de pensar e agir. No entanto, as concepções e ações dos professores investigados apontam para a necessidade de saberes diversos, uma vez que para ensinar música na escola não é suficiente saber somente ensinar música ou saber ensinar. No ambiente escolar, como salienta a autora, conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente válidos, visto que se faz necessário alcançar objetivos que transcendem as finalidades da música na escola.

O trabalho de Beaumont (2003), com a finalidade de compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de música, em escolas da rede pública e particular, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatou que os saberes adquiridos nos anos escolares bem como os da vivência familiar, incorporam-se à prática dos docentes estudados, além dos conhecimentos disciplinares, adquiridos na formação de nível superior, e os do currículo escolar, que também estão presentes nos saberes mobilizados na prática docente.



O estudo de Machado (2003) versa sobre as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. A pesquisa foi realizada com 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS). Os resultados apontam para sete competências docentes que, na concepção dos professores que fizeram parte da pesquisa, são necessárias ao exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. São elas: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em contínuo processo de formação profissional (MACHADO, 2003).

No tocante ao processo de construção dos saberes docentes do professor de Arte das séries finais do Ensino Fundamental, Silva (2007) realizou um estudo com cinco professoras de Arte com formações diferentes (Educação Artística; Letras; Teologia; e Pedagogia) e fez diferentes constatações. Inicialmente, a autora identificou que as professoras sem formação (inicial ou continuada) em Música, se baseiam em suas próprias experiências, na sua história pessoal de vida e o contato com a arte ao longo dela, seja através de grupos artísticos, igrejas, experiência durante a vida escolar, etc. (muitas vezes através do livro didático, sem o trabalho lúdico, como afirma a autora), e aspectos da formação inicial (através da interdisciplinaridade) em outra área para desenvolver as atividades.

Em relação a professora com formação na área, a autora percebeu que ela se baseia na formação inicial e em suas vivências, bem como busca continuamente (através de formação continuada) aspectos que possam ser integrados à sua prática docente. Embora possua formação na área, a professora enfatizou a necessidade



de mobilizar saberes relacionados diretamente com as particularidades da realidade escolar.

Direcionando-se à música na Educação Infantil, Gomes (2011) buscou analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na Educação Infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN. O estudo em questão envolveu 20 professores e evidenciou que as práticas dos docentes são contextualizadas com sua trajetória de formação e com a particularidade dos contextos em que se inserem sua escola e alunos, e exigem certa criatividade para desenvolver as atividades dentro do universo infantil frente aos recursos materiais disponíveis. Além disso, a autora destaca o fato de se atingir objetivos múltiplos através da Educação Musical, sendo necessário, portanto, mobilizar diversos saberes durante a prática.

De outro modo, Almeida (2016) buscou compreender como diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional de professores de música na Educação Básica, apontando algumas “competências” presentes na prática pedagógico-musical desse contexto.

A partir das narrativas dos professores participantes da referida pesquisa, a autora identificou cinco categorias: a) quando a herança pedagógica encontra a docência; b) da prática à universidade, da universidade à prática; c) dos professores que tiveram aos profissionais que são; d) do encontro consigo ao encontro com o educando; e) das relações com a música às experiências de ensino da música.

No tocante à herança pedagógica, a autora mostra que os docentes tentam incorporar à sua prática docente alguns traços das vivências musicais que tiveram em sua trajetória musical, bem como na própria graduação, seja através das formas pelas quais aprenderam música, ou pelo contato com professores e suas respectivas formas de ensinar. No entanto, alguns aspectos tentam ser superados, como no caso de experiências “rígidas” e/ou “limitadoras”, que não se enquadram bem no ensino de música na educação básica. Ainda assim, servem como “base” para não repetir o que consideram práticas/procedimentos metodológicos inadequados ao contexto em questão.



No que se refere ao ponto “da prática à universidade, da universidade à prática”, Almeida (2016) destaca que todos os professores participantes da pesquisa afirmam que o ingresso na licenciatura modificou suas relações com a música, pois tinham uma concepção diferente do que seria o curso, esperando que suas formações fossem direcionadas ao ser instrumentista e/ou dar aulas de instrumento profissionalmente. Visão esta que, como salienta a autora, era comum antes da aprovação da já citada Lei nº 11.769/08.

Apesar de alguns dos professores terem migrado para o bacharelado, está presente em seus discursos, como mostra Almeida (2016), que o ingresso no curso marca um ponto decisivo em suas formações, por se tratar de um período de reflexões e decisões. O fato é que influenciou suas maneiras de relacionar-se com a música, apresentou possibilidades de carreira docente e modificou, de certa forma, suas visões sobre a profissão e sobre a música (ALMEIDA, 2016).

Na questão “dos professores que tiveram aos profissionais que são”, a autora destaca que as influências dos professores que tiveram serviram como inspiração para continuar a carreira docente, bem como alguns traços foram incorporados à própria prática docente dos participantes da pesquisa.

Na perspectiva do “encontro consigo ao encontro com o educando”, a autora revela que as narrativas dos professores evidenciaram a valorização das concepções dos estudantes sobre música e as relações que mantêm com ela, não se limitando aos pensamentos deles, mas contribuindo para a ampliação de suas concepções, favorecendo o pensamento crítico acerca da diversidade musical (ALMEIDA, 2016).

Por fim, Almeida (2016) identificou nos discursos dos professores a constante preocupação em compreender as formas como os estudantes relacionam-se com as músicas. Este aspecto torna-se importante à medida em que se tenta entender os motivos pelos quais os alunos gostam de determinados tipos de música, procurando tornar outros tipos de músicas e fazeres musicais atrativos aos estudantes, possibilitando a ampliação de suas vivências sonoro-musicais (ALMEIDA, 2016).



Para além dos Programas de Pós-graduação em Música e Arte, foram identificados trabalhos sobre a temática saberes docentes e afins nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que remeteram também a outros trabalhos, inclusive algumas das dissertações e teses anteriormente citadas (PENNA, 2002, 2006, 2007; HENTSCHE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; QUEIROZ; MARINHO, 2007).

Penna (2002) argumenta que através do trabalho musical na educação básica deve-se buscar ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do estudante, considerando seu contexto sociocultural, e contemplar as diversidades musicais nele presentes. Em outro texto, Penna (2007) faz uma reflexão sobre a formação do educador musical enfatizando que não basta saber tocar algum instrumento para se capacitar professor, frisando que a constituição do docente formado em música vai muito além dessa concepção. Nessa perspectiva, Penna (2006, p. 41) afirma que

O mais importante é a capacidade de estabelecer relações – ou seja, mais uma vez, de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um.

Em consonância com esse pensamento, Queiroz e Marinho (2007) pontuam a necessidade de promover experiências diversificadas do ensino da música no universo das escolas de educação básica para possibilitar que os alunos vivenciem, experimentem e compreendam o fenômeno musical em distintas formas de expressão. Nesse sentido, evidenciando a pluralidade de saberes mobilizados na prática do professor de música, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) afirmam que o docente não somente mobiliza saberes, como efetivamente constrói novos saberes. Assim, faz-se necessário reconhecer o(a) docente enquanto potencial construtor(a) e mobilizador(a) de saberes, não limitando-se a ideia de que ele(a) somente os aplica.



Nessa perspectiva, o próximo tópico evidencia os dados construídos durante a pesquisa, de modo a tornar visível processos de construção e mobilização de saberes docentes na prática pedagógico-musical no contexto determinado.

4 SABERES DOCENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, discutem-se os dados gerados a partir dos meios apresentados, de modo a articular esses construtos com os estudos acerca dos saberes docentes. Para tanto, as categorias de análise dos dados partiram do modelo de análise dos saberes docentes proposto por Tardif (2014), fundamentado na origem social deles, de maneira que se possa identificar e classificar os saberes que o docente utiliza, de fato, no contexto de sua profissão e na sala de aula.

São essas as categorias: *Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.* Essas categorias identificam as fontes de origem dos saberes, as formas pelas quais são adquiridos e os modos pelos quais esses saberes são integrados ao trabalho docente.

Inicialmente, cabe pontuar algumas informações pertinentes sobre a professora colaboradora do estudo em questão, pois questões relacionadas à formação, tempo de carreira docente, experiências docentes em distintos contextos, bem como aspectos ligados à própria prática profissional no contexto da Educação Básica podem ajudar no entendimento de processos de construção e mobilização de saberes docentes para a prática pedagógico-musical em questão.

No que se refere à formação docente, a professora Jéssica possui Graduação em Licenciatura em Música e Pós-Graduação *lato senso* em Psicopedagogia. Essas formações foram concluídas em 2009 e 2010, respectivamente. Acerca do tempo de atuação no magistério, ela iniciou após concluir suas formações em cursos superiores, no entanto, no ano de 2018 quando



a pesquisa foi realizada, a professora Jéssica estava trabalhando na escola em questão há quase 6 anos. Em complementação, vale ressaltar que antes de atuar como professora de Arte e desenvolver o conteúdo de música na Educação Básica, a professora Jéssica relatou que teve experiências docentes em contextos informais de ensino de música, como igrejas com o ensino de instrumentos musicais e teoria musical, e também lecionou o componente curricular Língua Portuguesa em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em continuidade, evidencia-se o percurso de construção e mobilização dos saberes da professora Jéssica para a prática pedagógico-musical nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades do contexto escolar onde parte da pesquisa foi desenvolvida. Frente a isso, ao discorrer inicialmente sobre *saberes pessoais dos professores*, nota-se que eles podem ser construídos a partir da própria história de vida do professor, da família, da cultura pessoal, sendo considerados por Tardif (2014) como saberes da trajetória pré-profissional. Estes, são incorporados à prática docente (mesmo que não intencionalmente) por meio da história de vida e da socialização primária. Fazendo uso das palavras de Tardif (2014, p. 72),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [especialmente com as crianças] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício.

A partir desse raciocínio, considerou-se os saberes pessoais (pré-profissionais) advindos da trajetória musical da professora Jéssica, o quais brotaram através de experiências com música na igreja. Conforme suas palavras: “[...] minha mãe tocava na igreja e porque foi tendo aquele interesse por tocar o instrumento na igreja, enfim, [...] então comecei por lá” (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018). Através das experiências musicais pessoais, a professora Jéssica construiu saberes/conhecimentos que foram incorporados à sua prática docente na Educação Básica.



Desse modo, a entrevista semiestruturada serviu como meio para registrar o discurso da professora sobre seus processos formativos e atuação profissional, seguida pelas observações que permitiram visualizar a mobilização de alguns saberes. No discurso da professora, constou-se experiência com aprendizagem e ensino de piano/teclado no contexto da igreja, o que foi possível notar também em sua prática profissional, uma vez em que se utilizou desses saberes para utilizar o teclado como ferramenta pedagógica em suas aulas na Educação Básica, seja em apresentações, ensaios, ou em situações em que se fizer necessário, como o trabalho de conteúdos específicos, a exemplo dos parâmetros do som. Essa constatação é consonante com resultados da pesquisa de Silva (2007), que evidenciou distintas fontes de construção de saberes para atuar com o ensino de música, dentre os quais o contexto de educação musical presente em igrejas.

Ainda se referindo aos saberes pré-profissionais, no tocante à formação escolar anterior, Tardif (2014) destaca que podem ser adquiridos por meio da escola primária e secundária, e de estudos pró-secundários não especializados, sendo que os saberes experienciais dos professores de profissão também se baseiam em preconceções sobre o ensino e a aprendizagem advindas da história escolar.

O autor acrescenta que certa parte da competência profissional tem raízes na própria história de vida do professor, de modo a contemplar a vida escolar, gerando algumas representações, crenças, bem como hábitos práticos e rotinas de ação. Diante disso, procurou-se conhecer um pouco da vida escolar da professora Jéssica, visando-se identificar de que forma essa trajetória escolar se incorpora à sua prática pedagógica.

Frente a isso, ela relatou que não se recorda de experiências musicais na Educação Básica, direcionando seu contato com a música aos espaços da igreja e do conservatório. Contudo, pontuam-se alguns aspectos que a fizeram optar pela carreira docente. Como revelado:

Minha mãe também é professora, então querendo ou não aquele sangue corre nas veias. Desde cedo, desde pequena, [...] eu sempre brinquei de professora, sempre. Então eu acho que isso vem de mim mesmo, [...] as brincadeiras minhas sempre envolviam questão de professora, ensinar [...] (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018).



Embora não se recorde de experiências musicais na Educação Básica durante sua vida escolar, Jéssica relata que teve de sua mãe forte influência quanto à docência, de modo a possuir algumas representações da prática docente, pois ela foi professora de Jéssica na Educação Básica e na igreja. Nessa perspectiva, percebe-se que Jéssica teve experiência e, de uma certa maneira, uma referência docente partindo da própria família, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto naquele relacionado à prática pedagógico-musical no contexto de igreja.

Destarte, frisa-se que, durante a trajetória pré-profissional (vida pessoal e escolar), bem como na igreja, Jéssica evidencia haver construído representações do que é ser professor(a) da Educação Básica. Aparentam ser esses fatores determinantes na construção de concepções acerca do ensino e da aprendizagem dos respectivos contextos. Fazendo uso das palavras de Tardif (2014),

[...] o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo* (TARDIF, 2014, p. 79, grifos do autor).

Assim, observa-se que o docente constrói significados, percepções, sentidos, representações de ser e agir, antes mesmo de iniciar a carreira profissional. Esses conhecimentos advêm da vida pré-profissional (história de vida familiar e escolar) e formam uma base essencial à docência. Em acordo com isso, Beaumont (2003) e Almeida (2016) obtiveram resultados que dialogam com essa linha de raciocínio. Beaumont (2003), identificou que saberes adquiridos nos anos escolares, como também os da vivência familiar, incorporaram-se a práticas dos docentes colaboradores de seu estudo. Já Almeida (2016), visualizou que as influências dos



professores que tiveram ao longo da vida serviram como inspiração para a construção do modo de ser docente, bem como traços foram incorporados à própria prática docente dos participantes da pesquisa.

Em sequência, acerca dos *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*, pode-se dizer, segundo Tardif (2014), que possuem sua fonte de aquisição nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem, e integram-se ao trabalho docente por meio da formação e da socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Sobre esse leque de saberes, a professora relatou que são válidos, contudo, o processo de mobilização não implica na aplicação de saberes, mas sim, em saber como (re)traduzi-los, (re)adaptá-los, (re)utilizá-los. Conforme descrito:

[...] tudo aquilo que nós estudamos é marcante. Os conteúdos, na escola, eles servem sim como base nossa para a sala de aula. Só que quando chegamos para dar aula, é transformado de outra forma (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018).

Nessa ótica, é marcante e enfático que os modelos, métodos de ensino, linhas pedagógicas, precisam de (re)adaptações e complementações para serem utilizadas em sala de aula. Essa questão também é apresentada nos resultados da pesquisa de Beineke (2000), quando percebeu que os conhecimentos teóricos aparecem incorporados à prática docente das professoras, sendo adaptados e utilizados conforme às necessidades.

Além disso, há a necessidade de construir novos saberes relativos a aspectos que não são contemplados nessa formação específica. Nessa vertente, a professora elucida que

[...] quando você vai para Artes na educação básica, aí mexe com tudo. Até o que você não sabe você tem que aprender, por exemplo: dança, porque querendo ou não, você tem que dar aula, você tem que estudar; tem dança, tem teatro, tem artes visuais, então você tem que aprender de tudo, você tem que dar aula e não é só música, então isso já dá [...] um bloqueio. Assim, no início para você dar aula é um bloqueio, depois você vai conseguindo dominar (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018).



Frente a isso, é perceptível que ela consegue identificar a integração dos saberes adquiridos na formação inicial ou continuada, os saberes das ciências da educação, os disciplinares ou os da ideologia pedagógica à sua prática docente. Contudo, ressalta-se a necessidade de reformular esses conhecimentos, o que exige do(a) docente a capacidade de entrelaçar esses saberes de acordo com as situações de ensino e aprendizagem, além de construir novos saberes a partir das demandas surgidas no cotidiano escolar.

Em continuidade, ao se reportar aos conteúdos e atividades desenvolvidas, pode-se estabelecer relação com os *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*. A esse respeito, identificou-se que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pela professora Jéssica acontecem com base no livro didático, embora não se limite a ele. Nesse sentido, ela relata que

[...] o livro que eu procurei adotar foi o livro que havia mais conhecimentos de música. [...] E muita pesquisa também, [...] vou muito na questão do google acadêmico, [...] as apostilhas da faculdade também, por exemplo: coisas que você pode pegar e fazer uma junção, modifica, e dentro dá para você fazer a proporção diferente, [...] fora do livro, os métodos ativos também, Dalcroze, querendo ou não, Kodály, Orff, a gente consegue complementar de outra forma, mas consegue [...] (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018).

Frente a isso, observa-se que a professora Jéssica busca mais de uma fonte de informação, mesmo tendo alguns norteamentos por meio do livro didático. Foram disponibilizados os planejamentos anuais das turmas observadas, bem como alguns projetos, tanto um que ela desenvolveu e desenvolve todos os anos, como um que estava sendo desenvolvido na época das observações.

Mediante os planejamentos anuais, tornou-se visível que a professora organiza os conteúdos de forma gradual, distribuídos do 6º ao 9º ano. Assim, os conteúdos não são repetidos, mas sim classificados de forma progressiva, sendo a maior parte composta por assuntos relacionados à música e trabalhados de forma interdisciplinar entre as linguagens artísticas (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro). Dentre os conteúdos, viu-se: história, movimentos e características relacionados a



cada linguagem; principais artistas; diversidades e formas de manifestação artística, como também especificidades ligadas a cada linguagem.

A partir das observações, tornou-se possível notar o desenvolvimento de alguns conteúdos relacionados à linguagem musical como parâmetros do som, mas também a outras linguagens com o desenvolvimento do “Miniprojeto Danças Folclóricas do Nordeste”, mobilizando aspectos e características da música, dança e artes visuais. Essa transversalidade entre as linguagens pode também ser notada nos resultados construídos por Silva (2007), ao identificar que docentes participantes de seu estudo também dialogavam com outras linguagens e áreas de conhecimento.

A última dimensão apresentada no modelo de análise dos saberes docentes proposto por Tardif (2014) corresponde aos *saberes da experiência, adquiridos por meio da prática docente na escola, na sala de aula*.

Os saberes experienciais configuram-se como a junção, (re)tradução, (re)adaptação, (re)utilização dos saberes da trajetória pré-profissional, os disciplinares, os curriculares e os da formação profissional, em que o docente comprova, em sua prática, o que funciona, procurando a melhor maneira de entrelaçar os saberes em prol das situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se que é partir dos saberes experienciais

[...] que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2014, p. 48).

Nessa perspectiva, nota-se, no discurso de Jéssica, que há, de fato, certa dificuldade no início da carreira docente, na busca pela validação dos saberes/conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, sendo a prática de ensino considerada por ela como a principal dificuldade. Para tanto, ela afirma:

No início mesmo foi com certeza a prática de ensino, porque aquilo que eu estudei na faculdade eu não estava conseguindo aplicar em sala de aula, porque eles [alunos] achavam um tédio, aí foi justamente isso, reformular aquilo que eu estudei, deixar de forma



mais lúdica, de forma diferenciada, mas que fosse realmente conteúdo em si que eu estudei na faculdade, mas o mais difícil foi a prática de ensino (Entrevista com Jéssica, Mossoró, 2018).

Frente aos aspectos até então discutidos, compreende-se que o(a) docente, de uma forma geral, possui vários saberes, conhecimentos, modos de ser e agir, que são entrelaçados e mobilizados frente às situações de ensino e aprendizagem. O pedagogo-musical que atua com o ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, por sua vez, depara-se com dificuldades específicas de sua área de conhecimento e atuação, o que exige autorreflexão profissional, com vistas a buscar por meios de incorporar e mobilizar os saberes docentes construídos ao longo de uma história de vida, trajetória artística e docente.

Como visto nos resultados construídos nas pesquisas de Beineke (2000), Del Ben (2001), Beaumont (2003), Machado (2003), Silva (2007), Gomes (2011) e Almeida (2016), o ofício docente exige uma pluralidade de saberes que não se limitam à sala de aula, mas são fundamentalmente utilizados frente às necessidades da profissão.

A partir do discurso da professora colaboradora e das observações realizadas no contexto escolar em questão, tornou-se possível perceber que os modos de ser e agir de Jéssica são consonantes com o pensamento de Tardif (2014), no tocante a mobilizar os saberes docentes em situações diversas, que transcendem o âmbito da sala de aula. A própria forma de se relacionar com os alunos dentro e fora da sala de aula mostram-se fundamental na construção de significados e do ambiente respeitoso e colaborativo, o qual favorece o desenvolvimento das atividades diversas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo soma-se às discussões sobre os saberes docentes do(a) professor(a) de música e sua prática pedagógico-musical na Educação Básica. Nesse sentido, traça-se um panorama geral sobre trabalhos que dialogam nessa perspectiva, de modo a oportunizar que professores(as) de música em processo de



formação inicial, bem como professores(as) já atuantes no ensino de Arte/Música, possam refletir sobre saberes docentes presentes na prática pedagógico-musical dos anos finais do Ensino Fundamental.

A discussão dos dados demonstra que são diversos os saberes presentes na prática pedagógico-musical no referente contexto. Desse modo, identificou-se que a professora participante construiu alguns saberes durante sua trajetória pré-profissional, sendo, em essência, advindos da sua vivência musical na igreja e na experiência familiar com a própria mãe. Além dos conhecimentos musicais, Jéssica também teve forte influência no tocante à docência, o que se tornou fator determinante na escolha pela carreira docente.

Referente à formação profissional para o magistério, percebeu-se que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (Licenciatura em Música) e a formação continuada (cursos e pós-graduação), integram-se à prática docente de maneiras distintas e são mobilizados frente às situações de ensino e aprendizagem. Nota-se que os saberes seguem uma espécie de hierarquia, ao serem utilizados de acordo com a relevância diante de cada situação.

No que se refere aos planejamentos, conteúdos e utilização de recursos pedagógicos, percebe-se que há a utilização de plano anual de ensino, por meio do qual são organizados os conteúdos de forma gradual, em um processo de continuidade entre as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Identificou-se que o livro didático também é comumente utilizado, embora não seja seguido à risca nem tido como única fonte de conteúdo.

A partir das observações, dos documentos (plano anual de ensino e projetos) e do discurso da professora, foi constatado que uma característica forte em sua prática é o trabalho interdisciplinar, principalmente por meio do desenvolvimento de projetos educativo-culturais. Assim, além de dialogar com distintas áreas artísticas, os projetos envolvem outros componentes curriculares e mobilizam, conseqüentemente, outros professores, alunos, turmas e boa parte do corpo escolar.

No tocante aos saberes experienciais, adquiridos e validados pela própria prática docente, evidenciou-se que uma das lacunas presentes na formação para o



magistério foi, como afirmado por Jéssica, a prática de ensino. Destarte, ela declarou que aprendeu a ser professora da Educação Básica ao exercer o ofício docente, uma vez que julgou ser insuficiente a prática de ensino realizada durante a graduação.

Nesse âmbito, observa-se que os saberes docentes são entrelaçados, (re)traduzidos e (re)utilizados de acordo com a necessidade prática dos professores. Alguns saberes são mobilizados constantemente, como a questão da gestão de classe, a própria maneira de se portar em sala, o modo de falar e dirigir-se aos alunos, o construto diário do ambiente colaborativo que favorece o trabalho dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades.

Diante disso, os resultados evidenciaram que os saberes docentes utilizados na prática pedagógico-musical dos anos finais do Ensino Fundamental constituem-se a partir de diversas fontes, considerando a formação pré-profissional (contexto familiar, vivência escolar e trajetória musical), formação para o magistério (formação inicial e continuada), saberes do próprio currículo escolar, conhecimentos advindos dos livros didáticos, bem como de diversas fontes de informação, e os próprios saberes construídos na experiência da profissão. Nessa perspectiva, são integrados à prática docente de distintas formas e são mobilizados perante as demandas do ofício docente.

Por fim, espera-se que construtos desta pesquisa provoquem reflexões, inquietações e intenções de aprofundamento acerca da temática, tanto por parte de profissionais da área da Educação Musical, como também das demais áreas artísticas e epistemológicas. Pontua-se também que, a partir deste trabalho, foram identificados alguns pontos que podem ser tomados como direcionamentos para outras pesquisas, como, por exemplo, compreender o processo de construção dos saberes experienciais e da carreira docente do(a) professor(a) de Arte/Música dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente no tocante ao processo interdisciplinar que o(a) professor(a) de Arte pode estabelecer entre as linguagens artísticas.



Pode-se, também, expandir a proposta deste trabalho a outros campos em potencial de atuação do(a) professor(a) de música, considerando algumas questões específicas como os saberes docentes para a prática pedagógico-musical na perspectiva inclusiva em diversos contextos (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, espaços não formais como ONGs, Bandas de Música).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jéssica de. **Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica**. Santa Maria, 2016. 97/98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes docentes na prática do professor de música do Projeto SESC Cidadão**. Natal, 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Revista Música Hodie**, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006.

BEAUMONT, Maria. **Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes**. Uberlândia, 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Porto Alegre, 2000. 202f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, 18 de agosto de 2008, Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p.1.



DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções a ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Porto Alegre, 2001. 340f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

DEL BEN, Luciana Marta. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina. v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, n. 61, 2002.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes.** João Pessoa, 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música.** Porto Alegre, 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade.** Ano XXII, nº 74, abr. 2001.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 7-19, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre, Artmed, 2000.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

SILVA, Lisa de Lisieux Dantas da. **A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas em PE.** Recife, 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.