



## Música na educação básica e os saberes necessários à atuação profissional

*André Rangel de Carvalho<sup>1</sup>*

*Categoria: Comunicação*

**Resumo:** Este trabalho discute a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica com o objetivo de subsidiar a atuação profissional do professor egresso do curso de música licenciatura, tendo como foco a atuação profissional e os saberes necessários à docência. Nesse sentido, o presente estudo parte de uma distinção dos conceitos de conhecimento e saberes, segundo Veiga-Neto e Nogueira (2010), seguida da apresentação dos saberes e conhecimentos necessários à atuação profissional, trazidos do campo da pedagogia através dos estudos de Puentes; Aquino e Neto (2009). Por último, traça-se um breve panorama do movimento de profissionalização do trabalho docente a partir dos trabalhos de Diniz-Pereira (2010, 2011, 2015).

**Palavras-chave:** Ensino de Música. Educação Básica. Saberes e Conhecimento. Formação Profissional.

### **Music in basic education and the necessary knowledge for professional performance**

**Abstract:** This paper discusses the compulsory teaching of music in basic education in order to support the professional performance of the egress teacher of the music degree course, focusing on the professional performance and knowledge necessary for teaching. In this sense, the present study starts from a distinction between the concepts of knowledge and knowledge, according to Veiga-Neto and Nogueira (2010), followed by the presentation of the knowledge and knowledge necessary for professional performance, brought from the field of pedagogy through Puentes studies; Aquino and Neto (2009). Finally, a brief overview of the professionalization movement of teaching work is drawn from the works of Diniz-Pereira (2010, 2011, 2015).

**Keywords:** Music Teaching. Basic education. Knowledge and Knowledge. Professional qualification.

### **Introdução**

Por meio da Lei 11.769, estabelecida no ano de 2008, a música passa a ser conteúdo obrigatório, apesar de não exclusivo, na matriz curricular da disciplina de Artes, juntamente com o teatro, as artes visuais e, mais recentemente, a dança, com a lei 13.278/2016. Para os professores com formação em Música/licenciatura, o referido dispositivo representa um importante avanço, uma vez que amplifica os campos de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais; linha de pesquisa Educação Musical, bolsista (CAPES).



atuação profissional e possibilita um vislumbre de oportunidades no que concerne ao desenvolvimento da carreira docente. Para a educação, a aula de música apresenta o potencial de elevar o nível de qualidade do aprendizado dos alunos e pode servir como importante meio de transformação social, na busca por uma sociedade mais justa e democrática. Trabalhar com Artes na escola é envolver o jovem pelo prazer e ao mesmo tempo possibilitar que ele próprio se conheça mais e se reconheça como sujeito de uma identidade (DAYRELL, 2002).

Entretanto, os desafios inerentes ao ensino de música nas escolas públicas nos levam a refletir e pensar a formação desse professor, e os saberes e conhecimentos necessários à atuação profissional. A concepção polivalente do ensino das Artes, a falta de profissionais com formação específica e o cerceamento das condições dignas de trabalho, sinalizam certa fragilidade com relação à consolidação dessa linguagem artística nas práticas dos professores em sala de aula, como apontam os estudos de (PENNA, 2002; 2008; 2014; 2016); (LOUREIRO, 2007); (GROSSI, 2007); (SOBREIRA, 2014); (FIGUEIREDO, 2010; 2016). Contudo, visando a viabilidade do ensino de música no ambiente escolar, o presente trabalho apresenta as concepções acerca dos saberes e conhecimentos necessários à docência, com o objetivo de servir como referência para o professor egresso do curso de música licenciatura, em suas reflexões ante à atuação profissional na educação básica.

### **Conhecimento e Saberes**

De acordo com (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010), é possível e desejável marcar algumas distinções ou diferenciações semânticas fortes entre conhecimento e saber. Segundo esses autores, essas distinções não são recentes, e têm sido feitas a partir de várias perspectivas teórico metodológicas dentro de diferentes campos científicos. Eles alertam que a distinção dos conceitos presentes em seus estudos não tem a intenção de fixar os sentidos de conhecimento e saber, e estabelecer o que significa cada palavra, ou seja, chegar a um significado verdadeiro e profundo desses conceitos. O que interessa é a demarcação dos significados distintos entre conhecimento e saber. Para isso, as diferenciações feitas pelos referidos autores provêm de quatro ordens distintas: Etimologia, Arqueologia, Experiência e História da Pedagogia.

A etimologia tem por objetivo estabelecer algumas bases comuns entre conhecimento e saber; com isso, pode-se marcar aproximações, afinidades e semelhanças,



bem como distanciamentos, diferenças e dessemelhanças, (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010). De acordo com esses autores, as bases etimológicas não remetem aos supostos sentidos originais impressos nas palavras, que teriam se perdido ao longo da história. Nesse sentido, o exercício etimológico, funciona segundo (LUFT, 1991):

[...] como faróis que, automaticamente, sinalizam em quais significados mais remotos se amarram nossas palavras (enquanto entidades mórficas) e nossos termos (enquanto entidades fráscas), ou seja, sinalizam por onde anda nosso pensamento, (*apud* VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 72).

A palavra conhecimento, derivada do verbo conhecer, provém da forma latina *cognōsco*, ãre — “ter notícia ou noção sobre algo”; trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo *gignōskein* (“conhecer, julgar”), cujo radical *gno-* aponta no sentido de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de”, (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 73). Já o verbo saber origina-se da forma latina *sapĭo*, ãre, que quer dizer “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010). A raiz *sap-* aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar, que vai além de conhecer ou tomar conhecimento. Trata-se de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação, (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010).

Portanto, através das considerações etimológicas, compreende-se dois campos semânticos diferentes, embora relacionados entre si. Um objetivo, da ordem do objeto, e outro subjetivo, da ordem do sujeito. O Primeiro seria uma dimensão mais pontual, fragmentária, determinada/determinável, que implica na decifração, no acesso, no desvelamento, na descoberta; enfim, o certo e o errado, (VEIGA E NETO E NOGUEIRA, 2010). Já a segunda dimensão é mais ampla, integradora, indeterminada/indeterminável, uma dimensão que lida com a construção, a invenção, o inusitado; enfim, o possível e o impossível, (*idem*).

Com relação à perspectiva arqueológica, os referidos autores esclarecem que a arqueologia não é um campo disciplinar; não pretende ser uma nova ciência dentro das ciências sociais e das ciências humanas; também não é, a rigor, um método de análise: é uma perspectiva, uma forma de olhar, compreender e analisar os discursos, (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010). No entanto, é importante compreender que os discursos, no sentido



arqueológico, não são os discursos da ciência, ou os discursos científicos, e nem os discursos pré-científicos que ainda não conseguiram superar determinados “obstáculos epistemológicos” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010).

A perspectiva arqueológica entende os discursos como práticas discursivas, que atuam como um conjunto anônimo de regras para a formação e transformação de determinados objetos de saber, dos sujeitos autorizados para falar sobre esses objetos de um modo que seja considerado mais (ou menos) correto sobre tais objetos de saber, (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 77).

De acordo com Foucault (1969, p. 238),

[...] pode-se chamar de saber “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la, (*apud* VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 77).

Segundo Bellour, (1984, p. 9):

[...] a noção de saber em Foucault, é diferente dos conhecimentos que se pode encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificações religiosas; o saber é aquilo que faz possível, num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião ou de uma prática, (*apud* VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 77).

Contudo, o saber não se opõe à ciência ou ao conhecimento. Como mostra (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010), o saber permite a constituição da ciência e do conhecimento, e existem saberes que são independentes das ciências e que diferem entre si em termos qualitativos e de precedência. Outra diferença entre saber e conhecimento é com relação ao lugar de ocupação do sujeito. Se o sujeito de conhecimento é cognoscente, infere-se que o sujeito se sujeita ao saber, ou, é o saber em que está imerso o sujeito que produz esse sujeito. Nesse sentido, a ideia de sujeito seria a posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes, o sujeito é, antes, um efeito do saber (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010).

No que concerne à experiência, trazendo para o campo da educação, Larrosa (2004, p. 126), conforme citado por Veiga-Neto e Nogueira (2010), aponta que “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Por essa perspectiva, entende-se que o acesso à informação, assim como o seu acúmulo, não necessariamente propiciará a experiência em si. É



necessário diferenciar o saber, no sentido de sabedoria, e o saber, no sentido de estar informado.

O conceito de “sujeito da experiência” abordado por Larrosa, (2004), compreende que o sujeito não é o sujeito centrado na informação, no conhecimento. Mas é o sujeito da receptividade, da abertura, da disponibilidade frente ao acontecimento; um sujeito que faz do acontecimento uma experiência para si mesmo, conforme citado por Veiga-Neto e Nogueira, (2010). Sendo assim, podemos compreender que o sábio é aquele que possui o saber da experiência adquirido ao longo da vida, e esse saber é único, irrepetível e intransferível, (idem).

Finalizando esse tópico, Veiga-Neto e Nogueira (2010) apresentam a abordagem baseada na história da Pedagogia. Para isso, os referidos autores retomam as críticas que os humanistas do Renascimento fizeram à escolástica, para argumentar a favor da distinção entre conhecimento e saber. Segundo eles, essa discussão pode ser interessante pelo fato de envolver o que era considerado um problema para a educação, “a formação do homem”. As discussões aconteceram em um momento em que a Europa tentava acabar com as práticas, crenças e valores medievais, com o objetivo de estabelecer um novo mundo (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010).

O que significava de certo modo abrandar ou mesmo abandonar a espiritualidade cristã e construir uma secularidade centrada no homem, na educação, essa medida significava laicizar não apenas o que deveria ser ensinado nas escolas e colégios, mas também os modos de conduzir o ensino. (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010, p. 83).

Ainda segundo os autores, os humanistas, ao questionarem os abusos da dialética no ensino medieval, utilizaram as palavras “pedante” ou “pedantismo” para se referirem aos saberes dos mestres e professores. Uma expressão depreciativa que, para os humanistas, nada mais era do que um saber livresco, meramente acumulativo. O conceito de sabedoria para os críticos era considerado como o saber autêntico, verdadeiramente incorporado, um saber que se confunde na própria atividade livre, voluntária e ética do sujeito (VEIGA-NETO E NOGUEIRA, 2010).

Para os críticos, o sábio seria diferente do “pedante”, do erudito, como também era chamado, pois aquele não é alguém que sabe sobre tudo; pelo contrário, o sábio seria aquele que reconhecia, perante a si mesmo e os outros, que nada sabia, mas que estava disposto, com sua atitude dialógica, a atingir o saber e conhecer a verdade (VEIGA-NETO



E NOGUEIRA, 2010). Não obstante, a educação do novo homem deveria abandonar as pretensões e falsidades da erudição, e preocupar-se em atingir a sabedoria. Sendo assim, o estudante deveria aprender a ser um homem honesto e virtuoso, reconhecido pelas suas ações e não pelos seus discursos (Idem).

### **Conhecimentos, Saberes e Competências necessários à docência**

Puentes, Aquino e Neto (2009) desenvolveram um estudo sobre o tema dos saberes docentes no qual foram analisados um total de onze trabalhos. A análise permitiu a categorização dos conteúdos da seguinte forma: conhecimentos necessários à docência, saberes necessários à docência e competências necessárias à docência. Segundo os autores, dos onze estudos analisados, apenas dois utilizam o termo “conhecimentos”. O primeiro é a Base de conhecimentos da Docência de Shulman (1986), e o segundo é o Conhecimento Profissional dos Professores de Garcia (1992). Lee Shulman defendeu, por meio da publicação de um artigo no campo da pesquisa sobre formação de professores, intitulado “*Knowledge and Teaching: Foundations for The New Reform*” (1987), a existência de sete “bases de conhecimento” (knowledge base), essenciais para o exercício do magistério.

Trata-se dos conhecimentos sobre o objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino; conhecimento curricular; conhecimento das características, dos aspectos cognitivos e da motivação dos estudantes; conhecimento do contexto educativo; conhecimento das finalidades educativas, dos valores educativos e dos objetivos. De acordo com Shulman (2005), conforme citado por Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 173),

O conhecimento sobre a docência, é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas.

Com relação aos conhecimentos profissionais dos professores, Puentes, Aquino e Neto (2009), mostram que, a partir da análise dos estudos de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992), e seus colaboradores, Garcia eleva a um patamar superior os estudos sobre o “conhecimento didático do conteúdo”. E apresenta os conhecimentos profissionais dos professores que, segundo o autor, é composto pelo conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento didático do



conteúdo. Sobre o conceito de conhecimento, Puentes, Aquino e Neto (2009 p. 173), apresentam a concepção de Garcia (1992), onde “o conceito de conhecimento aborda um conjunto de destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor”.

### **Saberes necessários à docência**

Com relação aos saberes necessários à docência, Puentes, Aquino e Neto (2009), apresentam as concepções de Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gautier et al. (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004). Para Freire (1996), o paradigma dos saberes docentes tem como características as seguintes concepções: ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção; ensinar exige rigorosidade metódica; exige pesquisa; exige respeito aos saberes dos educandos; criticidade, inquietação e rigor na aproximação do objeto cognoscível; ensinar exige estética e ética, pois o ensino do conteúdo não pode ser alheio à formação moral do educando; ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco e aceitação do novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar envolve a reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 1996, *apud* PUENTES, AQUINO E NETO, 2009).

Pimenta (1998), por sua vez, apresenta três saberes necessários à docência: os saberes da experiência; os saberes da área do conhecimento, que são os conhecimentos específicos e científicos; e o saber pedagógico e didático baseado na relação professor-aluno. Outra importante contribuição no estudo da temática sobre saberes docentes, veio do trabalho de Gautier et al. (1998). De acordo com o autor os saberes necessários à docência são: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica. Em Tardif (2003), os saberes são organizados na seguinte ordem: saber da formação profissional, vinculado às instituições formadoras de professores; saberes disciplinares, relacionados aos diversos campos de conhecimento; saberes curriculares, associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano dos professores.

Cunha (2004), faz uma abordagem dos saberes docentes, considerando o campo da didática, com o intuito de promover uma reflexão analítica dos saberes docentes e identificar a natureza desses saberes. Cabe dizer que aqueles saberes ligados à didática



são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada (PUENTES, AQUINO E NETO, 2009). Os saberes necessários são: os relacionados com o contexto da prática pedagógica; com a ambiência de aprendizagem; com o contexto sócio histórico dos alunos; com o planejamento das atividades de ensino; com a condução da aula em suas múltiplas possibilidades e os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

### **Competências necessárias à docência**

Nesta última categoria, Puentes, Aquino e Neto (2009) apresentam as contribuições de Masetto (1998), que tem como foco as competências necessárias à docência no ensino superior, Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006), que também discutem as competências necessárias aos professores universitários. Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 178) apresentam o conceito de competência sobre a docência, utilizado por Braslavsky (1999). Segundo os autores:

[...] a competência é a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito.

Já Perrenoud (2000) citado por Puentes, Aquino e Neto, (2009, p.178), aborda a competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para Zabalza, (2006), citado por Puentes, Aquino e Neto, (2009, p. 179), “competência é uma espécie de construto molar que nos serve para referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade.”

Segundo Masetto (1998), as competências específicas relacionadas à docência no ensino superior são: competência em uma área específica, em uma determinada área de conhecimento; competência na área pedagógica; e a competência na área política, associada à figura do professor como cidadão comprometido com o seu tempo. As competências necessárias à docência, para Braslavsky (1999), são: a competência pedagógico-didática; a competência institucional, capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula; a competência produtiva, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro; a





competência interativa, vinculada à capacidade de compreender e sentir com o outro; e por último, a competência especificadora, relacionada à capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar.

Em Perrenoud (2000) as competências elencadas são: organizar e dirigir situações de aprendizagens; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas da profissão; e, administrar a sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000 *apud* PUENTES, AQUINO E NETO, 2009). Zabalza (2006), considerando as competências necessárias aos docentes universitários, mostra a necessidade de planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas; ter manejo e domínio das novas tecnologias como objeto de estudo e recurso didático; conceber a metodologia e organizar as atividades, aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, seleção dos métodos, seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas; comunicar-se e relacionar-se com os outros; tutoria; avaliar, refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe (ZABALZA, 2006 *apud* PUENTES, AQUINO E NETO, 2009).

### **O Professor de Artes licenciado em música e a Escola Pública**

Partindo da premissa de que a formação profissional docente é complexa e exige formação específica em nível superior, é problemático pensar o professor egresso do curso de música licenciatura e sua atuação profissional na educação básica. Ser responsável pela disciplina de Artes é uma condição desafiadora devido ao seu caráter polivalente, o que implica em saberes específicos nem sempre contemplados na formação acadêmico-profissional do licenciado em música. Além disso, há uma ausência significativa de professores com formação específica em música no contexto escolar público, como mostra (PENNA, 2002). Uma situação real, que inviabiliza a Educação Musical nesse espaço e diminui as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, uma vez que o professor raramente terá a oportunidade de dialogar e refletir sobre os problemas peculiares do ensino de música com outro Educador Musical. A



interação entre colegas da mesma área é extremamente importante para o desenvolvimento profissional, em especial para os professores iniciantes.

Uma vez decidido atuar em contexto escolar público, o egresso licenciado em música ainda será confrontado com uma realidade nada atrativa no que diz respeito à carreira docente. O trabalho de (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018), realizado com professores designados entre os anos de 2009 e 2014, revelou no Estado de Minas Gerais o fenômeno da “superdesignação”, onde aproximadamente 30% do corpo docente é efetivo e 70% designado. Um problema que vem crescendo a décadas, ao longo de sucessivos governos, e que tem impactado na qualidade da educação e, possivelmente, na baixa procura por cursos de licenciatura, uma vez que o professor designado possui vínculo precário e goza de menos benefícios se comparado aos colegas efetivos.

Ser docente em nosso País é tarefa árdua, uma vez que estamos discutindo a educação em contexto brasileiro, onde os professores são culpabilizados pelas mazelas da educação e as políticas públicas parecem não se preocupar com a melhoria das condições de trabalho dos docentes que, ao longo dos anos vêm enfrentando vários desafios, como a escassez de estrutura física, o grande número de alunos por sala de aula, a baixa remuneração e a desvalorização da carreira (DINIZ-PEREIRA, 2015). É possível desenvolver um trabalho de educação musical nessas condições? Quais seriam então os conteúdos, ou competências e Saberes, que o professor egresso do curso de licenciatura em música precisaria para atuar nesse contexto de ensino? E de que maneira a compreensão e a mobilização desses saberes, conhecimentos e competências, trazidos do campo da educação, poderiam beneficiar a sua prática? É possível produzir saberes e conhecimentos por meio da atuação em sala de aula? Seria a escola pública lugar de formação e desenvolvimento profissional de professores?

### **Breve panorama do movimento de profissionalização do trabalho docente**

Os estudos sobre a profissionalização docente tiveram início no ano de 1980, a partir das reformas dos cursos de formação de professores nos EUA, Canadá, Austrália e Inglaterra. Depois, em Países francófonos como Bélgica, França, Suíça e, por fim, na América latina, na década de 90 (TARDIF, 2000, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2015). Um marco importante dessa temática foi o ano de 1983, com a publicação do livro “*The Reflective*



*Practitioner: How Professionals Think in Action*” – Donald A. Schön, inspirado nas concepções filosóficas e pedagógicas contidas no livro *“How We Think”*, de John Dewey.

Dentre os fatores que contribuíram para a eclosão do movimento reformista da educação básica, podemos destacar a crise de confiança na formação dos professores nos EUA e as críticas ao paradigma da racionalidade técnica, que buscou romper com a visão aplicacionista na relação teoria e prática, partindo do pressuposto que a ação do professor em sala de aula é uma realidade complexa, constituída de eventos inesperados e que exige tomadas de decisões rápidas.

A epistemologia da prática profissional é o cerne do movimento de profissionalização que concebe o ensino como uma atividade profissional, apoiada em um sólido repertório de conhecimentos. Nessa perspectiva, compreende-se a prática do professor como importante meio de formação e produção de saberes, o que implica em promover maior articulação entre as instituições universitárias de formação e as escolas de educação básica, como mostra Diniz-Perera (2011).

De acordo com Bellochio (2014, p. 18), “a formação de professor precisa ser entendida para além da formação inicial, sendo necessário potencializar a própria vida do professor em suas práticas educativas e formação permanente.” Ainda que laboriosa, a atuação profissional do professor licenciado egresso do curso de música, em início de carreira, no ambiente escolar público, pode ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. O movimento pela profissionalização do trabalho docente defende que a prática profissional dos professores, além de ser uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, é também lugar de formação e de produção de saberes (DINIZ-PEREIRA, 2015). Nesse sentido, a escola é concebida como um “*locus*” privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, sendo a sua participação, por si só, extremamente formativa (PEREIRA, 2010). De acordo com Marcelo (2009, p. 10), o conceito de desenvolvimento profissional docente:

[...] é um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de diferentes índoles, formais e informais.

O conceito de desenvolvimento profissional docente surge para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem



relação com o cotidiano e com as práticas profissionais (FIORENTINI; CRECCI, 2013). Nessa concepção, a formação continuada pressupõe uma articulação entre os saberes docentes, competências profissionais e práticas pedagógicas, no entanto, é imprescindível que sejam garantidas as condições dignas e adequadas para a realização do trabalho docente.

### **Considerações finais**

O paradoxo do ensino de música na educação básica como componente obrigatório, não exclusivo, na matriz curricular da disciplina de Artes, nos incita a pensar a educação musical e os desafios referentes à formação profissional docente. Mesmo após dez anos da implantação da lei, percebe-se ainda certa ausência dessa linguagem na prática dos professores. O que gera a demanda de estudos com foco: nos licenciados egressos do curso de música e suas práticas pedagógicas, buscando conhecer o seu cotidiano de trabalho; nos conteúdos de música abordados em sala de aula; na metodologia de aplicação dos mesmos; na adaptação desse professor ante as dificuldades referentes à condição de docente percorridas neste trabalho; dentre outros.

Nesse sentido, com o intuito de subsidiar o ensino de música no ambiente escolar, o presente trabalho buscou diferenciar e apresentar os conceitos de conhecimento e saberes necessários à atuação profissional, tendo como referência os trabalhos de Veiga-Neto e Nogueira; Puentes, Aquino e Neto. Por último, foi feita uma sucinta apresentação do movimento de desenvolvimento profissional docente, baseada em Diniz-Pereira, que traz a perspectiva de escola como espaço privilegiado de formação profissional e construção de saberes. Uma perspectiva que amplia a concepção de formação continuada para além dos cursos eventuais, muitas vezes deslocados da realidade prática da sala de aula, e concebe o professor como agente produtor de conhecimentos e saberes via atuação profissional. O que pode contribuir com o despertar de um novo olhar diante da educação e da formação profissional do Educador Musical, e também servir como referencial para o professor de música em suas reflexões, ante à atuação profissional na educação básica. Desconstruindo ou desnaturalizando as visões distorcidas referentes a esse espaço. Este estudo é parte de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, além de discutir a obrigatoriedade do ensino de música na escola pública do Estado de Minas



Gerais, tem como foco investigar a atuação profissional do egresso licenciado em música, com o objetivo de identificar aspectos formativos inerentes a sua prática; e os conhecimentos e saberes relacionados à atuação profissional.

## Referências

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-22, 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical**: algumas apostas. 2003.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e a escola. **Caderno Pedagógico**, Goiânia, v. 1, n.1, p. 40-54, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

\_\_\_\_\_. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (ufsm)**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2016.

\_\_\_\_\_. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Anais do XV ENDIPE

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

PEREIRA, J.E.D. **Formação continuada de professores**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Abem**, p. 39, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música Na Escola Fundamental (o)**. Papyrus Editora, 2007.



PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I–analizando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II–da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2014.

\_\_\_\_\_. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2016.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-20, set. 2002

PEREIRA, J.E.D. **Formação continuada de professores.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armino Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, v. 25, n. 34, p. 169-184, 2009.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 20, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 67-87, 2010.