

A prática pedagógico-musical de duas professoras licenciadas em Música no contexto polivalente de Arte em Várzea Grande - MT

Comunicação

*Anni Marisi Ribeiro Ortiz)
Universidade de Brasília - UnB
marisinanninha@gmail.com*

*Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília - UnB
criscarvalhocazevedo@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação reflete sobre a prática pedagógico-musical de duas professoras licenciadas em Música que atuam no contexto polivalente de Arte em Várzea Grande – Mato Grosso. O texto apresentado integra pesquisa de mestrado profissional que visou investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande. A investigação adota uma abordagem qualitativa e a geração de dados se baseia em: 1) entrevistas semiestruturadas; 2) observação das aulas; e 3) análise de documentos. Os resultados demonstram que as professoras de Música priorizam o ensino dos elementos sonoros da música; contudo, em sua prática, observa-se pouca integração entre as atividades de composição, execução e apreciação. Ou seja, a ênfase da aprendizagem musical está no conhecimento sobre os materiais sonoros mais do que nas atividades musicais.

Palavras-chave: Contexto polivalente de Arte. Prática pedagógico-musical. Atividades musicais.

Introdução

A prática pedagógico-musical de professores de música na rede estadual de Várzea Grande demonstra a ambiguidade entre a formação e a atuação; entre a expectativa de desenvolver um trabalho musical e a demanda pela polivalência. Pois, quando os

egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT assumem o cargo na Educação Básica, eles são orientados a lecionar, além da Música, as demais linguagens artísticas - Artes Visuais, Teatro e Dança, ou seja, se deparam com a polivalência no ensino de Arte.

Como professora habilitada em Música, lecionando Arte na rede estadual, esse conflito cotidiano e a impossibilidade de se desenvolver um trabalho aprofundado e significativo no ensino e aprendizagem musical faz parte da minha realidade. Assim, motivou-me saber como os colegas, egressos do curso de Licenciatura em Música, atuantes na rede estadual de educação, percebem sua prática pedagógico-musical.

Sobre a polivalência no ensino de Arte, estudiosos e professores, nas diferentes linguagens artísticas, entendem que o texto legal preserva a especificidade de cada linguagem artística como conteúdo do componente Arte, o que implica a especificidade da formação e atuação do professor. Porém, no âmbito político-educacional, ainda, há secretarias de ensino que defendem o entendimento de que o professor de Arte deve estar preparado para atuar com música, artes visuais, dança e teatro. Nesse caso, as orientações curriculares e concursos públicos de estados, municípios e Distrito Federal, ainda, realizam publicam editais para professor de Arte polivalente (PENNA, 2008; FIGUEIREDO, 2010; LOUREIRO, 2007; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011). Em investigação realizada sobre essa temática, o educador musical e pesquisador Sérgio Figueiredo (2016), em suas pesquisas sobre a inserção da Música na Educação Básica, defende a especificidade das linguagens artísticas no Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio. No entanto ele reconhece, por meio de dados coletados em documentos estaduais de educação, que os órgãos administrativos evidenciam múltiplas interpretações sobre o ensino de Arte.

Portanto, essa situação ambígua e a atuação polivalente do professor licenciado em Música motivou pesquisa de mestrado profissional que objetivou investigar como os professores licenciados em Música percebem sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente em Arte nas escolas estaduais de Várzea Grande. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou técnicas de entrevistas, observação e análise documental. Nesta comunicação é apresentado um recorte dos resultados obtidos na pesquisa sobre a prática pedagógico-musical de duas professoras licenciadas em Música que atuam na rede estadual

de ensino como professoras de Arte em Várzea Grande – Mato Grosso: Lúcia e Flávia.

Os resultados demonstram que as professoras de Música priorizam, principalmente, o ensino dos elementos sonoros da música; contudo, na sua prática pedagógico-musical, ainda, há pouca integração entre as atividades de composição, apreciação e execução. Ou seja, a ênfase da aprendizagem musical está no conhecimento sobre os materiais sonoros mais do que nas atividades musicais.

O texto se estrutura nos seguintes tópicos: Introdução; Lúcia e Flávia: formação e polivalência em Arte; prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia e as considerações finais.

1 Lúcia e Flávia: formação e o contexto polivalente em Arte

A prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia foi analisada com base nos dados empíricos obtidos em entrevistas, observações de aula e planejamento de aula. Lúcia e Flávia são nomes fictícios utilizados para preservar o anonimato das professoras.

Com relação à formação, Lúcia e Flávia apresentam trajetória semelhante. A iniciação musical de Lúcia foi na Igreja, onde também deu início às suas primeiras experiências como professora de instrumento musical. Depois de algum tempo, ingressou no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Ao concluir a graduação, lecionou Música para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação em Cuiabá, por meio de concurso público específico para professor de Música, onde pôde desenvolver exclusivamente práticas pedagógico-musicais na rede pública municipal de ensino. Na época desta pesquisa, a professora Lúcia tinha 43 anos de idade e atuava, há um ano, na rede estadual de Educação como professora efetiva, na escola Alves de Oliveira¹, em Várzea Grande, Mato Grosso.

Flávia, também, iniciou a formação musical na Igreja, onde participou de eventos litúrgicos musicais como regente, instrumentista e, posteriormente, como professora de instrumento musical. Ela fez o curso normal de nível médio e lecionou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde desenvolveu atividades musicais como professora unidocente,

¹ Nome fictício para preservar o anonimato da professora Lúcia.

visto que na unidocência, tradicionalmente, o professor é o responsável pelo conteúdo das disciplinas de referência, inclusive a Música.

Alguns anos mais tarde, Flávia cursou Licenciatura em Música na UFMT, onde obteve o diploma para iniciar sua carreira docente em escolas particulares antes de ser admitida em concurso público. Na época da entrevista, Flávia tinha também 43 anos de idade e atuava há um ano na escola Fernanda de Moraes², sendo professora efetiva na rede estadual de educação desde 2014, quando tomou posse em concurso público.

Conforme Garcia (1999), a formação do professor é definida por diferentes etapas que caracterizam seu desenvolvimento profissional. No caso das professoras de Música, Lúcia e Flávia, a profissionalização docente envolve as experiências advindas da iniciação musical na igreja, da formação inicial acadêmica na Licenciatura em Música e da prática docente.

Para Lúcia, a sua iniciação musical foi “bem quadradinho”. Ela associa essa observação ao método de ensino e aprendizagem adotado pela Congregação religiosa: *Método Completo para Divisão Pasquale Bona*, mais conhecido por *Bona*. A professora entende que esse ensino tradicional associado à falta de formação pedagógico-musical de seus professores na Igreja implicou uma formação musical incipiente. No ambiente da Igreja, ensinar música se configura como um processo informal, entre pares, o que, na sua opinião, comprometeu o seu desenvolvimento na teoria musical. Em sua entrevista, Lúcia reflete sobre essa iniciação e destaca a informalidade de aprender a ensinar:

[...] Lá [na Igreja] é tudo bem quadradinho, era o Bona na época, então era tudo bem quadradinho, aí eu senti dificuldade porque os professores lá também não têm uma formação. É assim: um aprende..., aí vai passando para o outro, que vai passando para o outro, dessa forma (E.1 LÚCIA, 2019, p. 1).

Devido a essa informalidade do ensino, Lúcia relata que enfrentou algumas dificuldades de métrica e ritmo, porém, conseguiu superar suas dificuldades treinando sozinha, ou seja, de forma autodidata.

Flávia também destaca sua iniciação musical na igreja baseada no mesmo método de divisão *Pasquale Bona*:

² Nome fictício para preservar o anonimato da professora Flávia.

[...] minha iniciação musical se deu através da igreja. Eu comecei a frequentar a igreja e admirava, apreciava a orquestra da congregação. Através desta apreciação que me despertou o interesse pela música, para tocar na igreja. Aí eu comecei a fazer as aulinhas de, no método inicial o Bona, que é um método que a congregação usa, estudar o Bona e os métodos para órgão. E assim, aprendendo já fui ensinando também (E. 3. FLÁVIA, 2019, p. 1).

Nas falas das duas professoras, se destacam o método tradicional de ensino de leitura musical e o saber ensinar baseado na experiência como aluno. As expressões usadas por Lúcia e Flávia, respectivamente, “um aprende e vai passando para o outro” e “aprendendo já fui ensinando também”, apontam para o ensino de Música orientado pela aquisição de habilidades procedimentais, sem reflexão e sem base pedagógica. Logo, ao aprender uma música, aquele que era aprendiz passa a ser instrutor para os novos aprendizes. É possível perceber uma cadeia de aprendizagem docente cíclica, caracterizada pela observação - imitação - reprodução.

Saber ensinar mobiliza saberes que podem ser adquiridos em diferentes fases da formação e envolvem a iniciação musical informal nas igrejas, no seio da família, em projetos sociais como, também, na educação formal, em cursos técnicos e superiores em Música; e na prática docente. Os saberes pedagógicos podem ser apreendidos na formação inicial em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, e, ainda, na formação permanente e em experiências da sala de aula (GARCIA, 1999). Dentre os saberes docentes, Gauthier e colaboradores (1998), destacam os saberes da ação pedagógica, ou seja, saberes experienciais vivenciados no cotidiano da sala de aula e validados por meio de pesquisas sistematizadas, as quais tornam-se saberes docentes de domínio público e que auxiliam na profissionalização do ensino.

Quanto à formação pedagógico-musical, o educador e pesquisador musical Kraemer (2000), ao discutir as dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, define a Pedagogia da Música como área constituída por conhecimentos da Musicologia e da Pedagogia. A Educação Musical é definida pelo autor como a prática pedagógico-musical que se ocupa das relações entre pessoas e música, estabelecendo uma relação de diálogo entre a Pedagogia Musical e as Ciências Humanas - Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Ciência Política, além dos aspectos musicológicos próprios da música.

Nessa perspectiva, Del-Ben (2001), identificou três dimensões do conhecimento

mobilizados no ensino de Música: a) dimensão musical; b) dimensão pedagógica e c) dimensão pedagógico-musical. Ao considerar as dimensões que envolvem a pedagogia da Música, conforme Kraemer (2000) e Del Ben (2001), pode-se afirmar que a formação inicial de Lúcia e Flávia proporcionou conhecimentos como: a) da/sobre a música, por meio das práticas vocais e instrumentais, pesquisa em Música, estética e filosofia da Música, tecnologia na Música, teorização da música, história da música; b) da Pedagogia com o estudo da Didática; c) da Pedagogia Musical com os métodos de educação em Música; além dos temas relacionados às Ciências Humanas, como Filosofia e Política Educacional.

Na dimensão musical, Hentschke e Del-Ben (2003, p. 178) defendem que, para ensinar música, o professor precisa: ter clareza sobre o que entende como sendo música; definir os elementos e dimensões que constituem a música e as formas de vivenciá-las. Nessa perspectiva, a experiência musical, conforme o educador Swanwick (2003), deve ser uma prática contextualizada, baseada numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical do aluno e o meio cultural mais amplo.

Nesse aspecto, o professor deve oportunizar uma experiência musical diversificada. Segundo Joly (2003, p. 123), para o professor realizar sua tarefa com êxito, é necessário um conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e sua preparação pedagógica nessa matéria, “sendo um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar”. Então, quanto maior a vivência cultural e musical do professor de Música, maior domínio demonstrará na prática em sala de aula.

Nessa conjuntura, para estabelecer uma prática pedagógico-musical coerente, é necessário dentre os saberes da formação docente em Música, que o professor saiba identificar os seus pressupostos, valores e ideais como professor de Música, bem como clarificar o propósito da Educação Musical Escolar.

Ao relatar sua experiência docente, Flávia descreve a oportunidade que teve de atuar como professora de Música e ministrar conteúdo musical em escolas privadas. Nesse contexto, ela pôde explorar, com mais tempo e qualidade, conteúdos musicais vivenciados em sua formação inicial como o ensino de flauta doce e o canto coral. A professora destaca que a docência nas escolas estaduais limita sua autonomia por causa da demanda das outras linguagens artísticas: não há a mesma disponibilidade de tempo e o conteúdo musical fica

limitado e reduzido:

A primeira escola foi o Sesi e o Notre-Dame que eu já trabalhava musicalização infantil através da flauta. E uma parte coral também. Nessas duas escolas, um único dia, trabalhar só música mesmo, em sala de aula, tinha a aula de música. Então eu trabalhava ritmo, eu trabalhava som, trabalhava os parâmetros sonoros, paisagem sonora, todo conteúdo preparatório de musicalização infantil. Já no estado eu não tenho essa liberdade (E. 1. FLÁVIA, 2019, p. 1).

A professora Lúcia também compartilha desse dilema. Ela relata que como professora de Música na rede municipal de Várzea Grande teve liberdade de trabalhar o conteúdo musical. Segundo ela, o concurso do município era para “educação musical mesmo”, preservando a sua identidade de formação:

Lá o concurso foi para educação musical mesmo[...] e nesse ponto aí, trabalhar com criança, parece que é melhor, porque eles não têm ainda tanto tabu. Que eu levava [músicas]. Lógico que eu pesquisava, procurava atividades bem prazerosas para eles, confeccionavam instrumentos, confeccionavam materiais como recurso [sonoro] e eles gostavam bastante (E. 1. LÚCIA, 2019, p. 3).

De forma semelhante à Flávia, Lúcia comenta que o concurso do estado é distinto, e sua prática é direcionada para o perfil de professor de Arte. Na Proposta Curricular de Mato Grosso, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Arte está organizada em cinco unidades temáticas - artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. Essas unidades possuem habilidades que os alunos devem desenvolver durante as aulas. As artes integradas são consideradas atividades integradoras das linguagens artísticas, de modo que, o professor deve propiciar um espaço de interação entre elas. Nesse contexto, Lúcia relata que sua autonomia fica limitada.

Essa situação pode ser explicada pela forma como a administração escolar entende a atuação do professor de Arte na escola: ensinar as quatro linguagens artísticas, independentemente, da formação específica docente. Desse modo, Lúcia e Flávia organizam seu planejamento anual de forma a contemplar as cinco temáticas: música, artes visuais, teatro, dança e artes integradas.

Devido às dificuldades em trabalhar com a orientação polivalente em Arte, Flávia relata que optou pelo livro didático. Na sua opinião, ele facilita o planejamento polivalente, pois aborda as quatro linguagens artísticas de forma estruturada e em cada bimestre. Sobre

isso, Flávia diz que:

Eu até pensei, assim, no primeiro semestre vou trabalhar arte visuais, segundo vou trabalhar música. A princípio, iria ser só música, mas aí tem toda a portaria. Aí veio a BNCC, coloca lá, impõe, que você trabalhe com as quatro linguagens. E aí eu achei um livro que está mais ou menos de acordo com a BNCC. Esse aqui [a professora mostra o livro *Arte por toda parte*] (E. 1, FLÁVIA, 2019, p. 1).

A utilização do livro didático pela professora Flávia corrobora com a reflexão de Sacristán (2000 *apud* PEREIRA, 2016, p. 18) sobre os livros didáticos e o seu papel como intermediário entre as leis educacionais e os professores, ou seja, é o currículo apresentado aos professores.

Em síntese, Lúcia e Flávia têm formação semelhante, em que predomina a aprendizagem musical vivenciada na Igreja, apesar da crítica à metodologia tradicional. A prática docente de ambas é orientada por uma demanda polivalente no ensino de Arte que limita a prática pedagógico-musical e cria um conflito com a formação docente em música.

2 Prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia

O currículo para o ensino de Arte em Mato Grosso tem como uma de suas referências a proposta pedagógica do educador musical Keith Swanwick. Portanto, ao refletir sobre a prática pedagógico-musical das professoras, alguns princípios desenvolvidos pelo educador musical fundamentaram a análise.

A prática pedagógico-musical do professor de Música, conforme Swanwick (1994 *apud* HENTSCHKE; DEL-BEN, 2003) deve proporcionar diferentes modos de envolvimento do aluno com o conhecimento musical. Nesse contexto, sobre as definições do que pode ser ou não considerado uma atividade musical, Keith Swanwick propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem musical, sintetizada no acrônimo C(L)A(S)P, conhecido no Brasil como (T)EC(L)A, que articula as atividades musicais centrais de execução, composição e apreciação com a técnica e a literatura. Nessa abordagem, composição, execução e apreciação definem três pilares que promovem o desenvolvimento musical dos alunos, pois propiciam um envolvimento direto com a música. A técnica (habilidades) e a literatura (literatura de/sobre música; leitura musical) são consideradas atividades complementares que permeiam as três atividades fundamentais e envolvem o conhecimento musical mais sobre música do que o

“fazer musical”.

Sobre as relações que o aluno estabelece com a música, Swanwick (2003) apresenta uma Espiral do Desenvolvimento Musical organizado em quatro dimensões: material, expressão, forma e valor. A dimensão *material* é caracterizada pela consciência e pelo controle sobre os materiais sonoros, demonstrado pela distinção de timbres, níveis de intensidade, alturas, durações e controle técnico sobre instrumentos e vozes.

A dimensão *expressão* é caracterizada pela consciência e pelo controle do caráter expressivo. Na dimensão *forma*, o indivíduo atinge a consciência e o controle da forma e estrutura musicais, manifestados nas relações entre os gestos musicais: quando eles são repetidos, transformados, contrastados ou relacionados com determinada época ou estilo. Por fim, a dimensão do *valor* é caracterizada pela apreciação da música, de forma pessoal ou cultural, demonstrada pela autonomia, pela avaliação crítica independente e por um compromisso sistemático com a música (SWANWICK, 1991, 1994 *apud* HENTSCHE; DEL-BEN, 2003, p. 179).

Dentre as dimensões que podem ser estabelecidas com a música, conforme a Espiral de Desenvolvimento Musical, Hentschke e Del-Ben defendem as três primeiras dimensões (materiais, expressão e forma) como base para a prática pedagógico-musical do professor de Música.

As dimensões de Materiais, Expressão e Forma constituem um ponto de partida para definirmos os elementos musicais - ou mais especificamente, os elementos sonoro-musicais - a ser contemplados em nossos planejamentos e desenvolvidos em nossas aulas (HENTSCHE; DEL-BEN, 2003, p. 179).

Esses parâmetros, em maior ou menor grau, puderam ser observados nas práticas-pedagógico musical de Flávia e Lúcia. Primeiramente, é importante destacar o distanciamento entre os princípios descritos na abordagem pedagógico musical de Swanwick (2003) e a iniciação musical das professoras. Os pressupostos formativos da iniciação musical de Lúcia e Flávia, na igreja, se estruturavam, principalmente, em atividades de leitura e escrita, técnica e execução instrumental. Essa base formativa se centra na reprodução de modelos que parecem influenciar a prática pedagógico-musical das professoras. Na prática pedagógico-musical das professoras Lúcia e Flávia foi possível verificar a ênfase nos

conceitos musicais, ou seja, predomínio da manipulação dos materiais sonoros.

Conforme observado em uma aula da professora Flávia, o seu processo de ensino da leitura rítmica adota uma metodologia tradicional similar à forma como a professora aprendeu no método de divisão *Pasquale Bona*. Flávia, embora tenha partido de uma escrita alternativa, indicou as figuras rítmicas semínima como “TA” e colcheia como “TI” para entoar com os alunos, e escreveu no quadro TA TITI-TITI / TA TITI-TITI, representando as células rítmicas conforme a figura abaixo:

Figura 1: Atividade de leitura rítmica



Fonte: Diário de campo da autora.

Nessa atividade, a professora propôs aos alunos que batessem palmas no “TA”, referindo-se à semínima, e batessem o pé no “TI”, referindo-se às colcheias. Assim, os alunos executaram o motivo rítmico três vezes. Nesse momento, os alunos, concentrados, realizavam as batidas em conjunto com a professora, executando a célula rítmica conforme ela havia solicitado.

A ênfase nos materiais se confirma também quando Flávia apresentou os conceitos sobre melodia, monofonia, homofonia e harmonia. Durante a aula, ela desenhou no quadro uma escada melódica de dó maior com o nome das notas (*dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó*) e pediu para os alunos entoarem as notas juntamente com ela, emitindo um som que denominou *dó*.

A preocupação da professora Flávia com os conceitos de melodia, ritmo e harmonia enfatiza o aspecto da manipulação do material sonoro, que é importante no ensino e aprendizagem musical, mas não de forma isolada do discurso musical. Hentschke e Del-Ben (2003) enfatizam que os sentidos e os significados da música não residem no material sonoro propriamente dito, mas na música como discurso - na relação entre a estrutura musical e a estrutura psicológica dos alunos. Nessa concepção, o estudo de células rítmicas, por exemplo, deve ir além da manipulação de materiais sonoros e se ampliar para atividades

musicais de apreciação, execução e composição. Identifica-se, portanto, que as práticas pedagógico-musicais relatadas abrangeram atividades relacionadas, principalmente, com conhecimentos em que a técnica e a literatura predominam. Isso pode ser explicado pela forte predominância desses elementos na iniciação musical da professora, na quantidade de alunos em sala de aula e pela falta de equipamentos e materiais musicais para as aulas.

A prática pedagógico-musical de Lúcia, também, apresenta uma forte influência de sua iniciação musical. Contudo, tanto na prática docente de Flávia quanto na de Lúcia, percebe-se a intenção de aproximar a aprendizagem musical da realidade dos alunos. Por exemplo, em uma das aulas observadas, Lúcia desenvolveu uma atividade de representação sonora do *habitat* indígena, que serviu como paisagem sonora. A atividade pedagógico-musical foi realizada de forma coletiva. Em um primeiro momento, eles criaram uma história com base no desenho: uma floresta com uma ponte no centro da imagem. Depois, exploraram materiais sonoros (timbre, altura, intensidade, duração) e selecionaram os sons que iriam representar a história. No momento seguinte, os alunos definiram os símbolos visuais que iriam representar os sons selecionados. Após todo o processo de criação da representação sonora da história, foi o momento de executar os sons organizados.

Nessa atividade criativa, Lúcia abordou os diversos sons da natureza, procurando uma conexão entre o visual e o sonoro. A exploração e a manipulação sonora foram bastante enfatizadas. Nesse aspecto, Hentschke e Del Ben (2003, p. 178) afirmam que o som é a condição mínima para que algo seja considerado música. Contudo, para transformar o som em música, Swanwick defende que são necessárias três etapas: a) seleção dos sons que serão utilizados; b) estabelecimento de relações entre esses sons; c) intenção de fazer música com os sons selecionados (SWANWICK, 1979 *apud* HENTSCHE; DEL BEN, 2003, p. 179). A seleção, a relação e a intenção estabelecem o discurso musical. Na aula de música, o discurso musical deve gerar a compreensão para propiciar uma experiência musical significativa (SWANWICK, 2003). Essa experiência deve ser buscada pela professora de Música, pois é por meio dela que se efetiva a compreensão musical.

Lúcia e Flávia manifestam o desejo de desenvolver atividades musicais com seus alunos, mas as atividades relatadas, como vincular a exploração sonora com a representação musical; ler e escrever música, seja na escrita não convencional (introdução à linguagem

musical), seja na escrita convencional; demonstram, principalmente, uma preocupação com o domínio da linguagem musical. Percebe-se que a integração entre as atividades e sua continuidade em um projeto de ensino e aprendizagem musical na Educação Básica precisa ser mais refletido e amadurecido. Contudo, elas buscam caminhos que qualifiquem o ensino de música para todos.

Considerações Finais

Está comunicação apresenta um recorte dos resultados obtidos sobre a prática pedagógico-musical de duas professoras licenciadas em Música atuantes no contexto polivalente de Arte em Várzea Grande – Mato Grosso; cujo foco discute o predomínio de atividades de manipulação de materiais sonoros na prática pedagógico-musical.

Os resultados demonstram que as professoras priorizam o ensino dos elementos sonoros da música, mas a integração entre as atividades de composição, execução e apreciação podem ser ampliadas. Ou seja, a ênfase no ensino e aprendizagem musical está no conhecimento sobre música mais do que no “fazer musical”.

Essa situação levanta algumas reflexões sobre a prática pedagógico-musical das professoras como a dificuldade do professor de Música em desconstruir as práticas musicais da formação e a reprodução de determinadas concepções e crenças de ensino-aprendizagem musical adquiridas na iniciação musical. Assim, cabe questionar: até que ponto os saberes disciplinares da formação inicial docente perpetuam a ênfase nos elementos sonoros musicais como proposta pedagógica para o ensino de Música na escola em detrimento da integração das atividades musicais de execução, composição e apreciação?

As professoras participantes da pesquisa percebem limitações na sua prática pedagógico-musical no contexto polivalente de Arte e demonstram certa insatisfação pela falta de tempo e apoio para aprofundar os conteúdos e as experiências musicais. Elas relatam que encontram dificuldades para cumprir a exigência da prática polivalente e fragmentam o planejamento para contemplar as quatro linguagens artísticas em teoria e prática. Desse modo, no excesso de conteúdos e práticas, as professoras reconhecem a manutenção da superficialidade no ensino de Música.

Os dados gerados por esta pesquisa poderão contribuir para a discussão sobre a inserção da Música no currículo escolar de Várzea Grande e outras localidades, pois esse tema, embora tenha sido discutido, exaustivamente, pela área da Educação Musical, não se esgota, e as mudanças na legislação educacional, ainda, demandam estudos e propostas para garantir a inserção da Música no currículo escolar. Soma-se a esse debate a formação docente e a necessidade de se refletir sobre a prática pedagógico-musical no contexto polivalente de Arte.

Referências

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

DEL-BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3342>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*

docente, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

GARCÍA, Marcelo C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Edição UNIJUÍ, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação). ISBN 85-7429-003-3.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. *In: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEM, Luciana (Orgs.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo, SP: Moderna, 2003. p. 113-126.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>>. Acesso em: 10/04/2019.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O Ensino de Música na Escola Fundamental*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2007.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>>. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/621>>. Acesso em: 20/06/2020.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, SP: Moderna, 2003.