

# Configurações do ensino de música frente ao componente curricular Arte: um estudo com professores de música da Educação Básica

*GTE 12 – Ensino de música nas escolas de educação básica*

## Comunicação

*André Rangel de Carvalho  
Universidade Federal de Minas Gerais  
arangelufmg@gmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa, concluída, apresenta os resultados de um trabalho de mestrado, realizado no programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais – linha de pesquisa Educação Musical. Considerando a inserção da música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, este estudo propõe compreender como o professor de música tem atuado como responsável pelo componente curricular Arte no currículo escolar. Foi definido como objetivo geral de investigação, compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música na Educação Básica frente ao componente curricular Arte. Como objetivos específicos, foram propostos: a) compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas; b) compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa documental e o estudo com entrevistas (MANZINI, 1990,1991; DUARTE, 2004). Os dados da pesquisa foram constituídos pelas entrevistas com quatro professores de Música que atuam no Ensino Fundamental. A pesquisa aponta para a necessidade de a BNCC Arte ser inserida e experimentada no decurso da formação acadêmica profissional dos licenciandos em música, por meio de atividades práticas e reflexivas, de modo que os futuros professores possam refletir sobre as possibilidades e os desafios inerentes à aplicação deste documento na Educação Básica. Espera-se que este estudo venha contribuir com a formação de professores de música para a atuação na educação básica, frente aos desafios impostos pelo componente curricular Arte.

**Palavras-chave:** Formação de professores de música. Base Nacional Comum Curricular Arte. Ensino Fundamental.

## Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, concluída, que tem como enfoque a prática docente do professor licenciado egresso do curso de música, frente ao componente curricular Arte na Educação Básica. A temática desta pesquisa decorre de experiências docentes da minha atuação profissional como professor de Arte/Música em contexto escolar. O interesse por esse tema se deu justamente no confronto entre a formação do professor de música e sua atuação em sala de aula. Trabalhar com o componente curricular Arte na educação básica, é uma condição desafiadora, que demanda saberes e conhecimentos específicos, nem sempre contemplados na formação acadêmico-profissional do licenciado em música.

As discussões sobre formação de professores compreendem que a formação profissional não se encerra na conclusão do curso. De acordo com Bellochio (2014, p. 18) “entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações sócioeducacionais”. Segundo essa autora, “pensar a formação de professores para a escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola, dentre outras possibilidades de atuação profissional” (BELLOCHIO, 2013, p. 76). Pires (2015) aponta que a formação do professor se constrói mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. “Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre *o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz* na prática pedagógica em sala de aula” (PIRES, 2015, p.38).

## Perspectivas para a formação de professor na contemporaneidade

Nóvoa (2019) aponta que vários pensadores do século XX defenderam que as universidades deviam ser divididas em duas categorias: universidades de educação generalista, humanista e científica, de cultivo do *otium* (ócio, no seu sentido filosófico), e universidades voltadas para a formação de profissionais (medicina, engenharia, advocacia, ensino, etc.), destinadas a preparar para o *negotium* (o não ócio).

Esta divisão é totalmente inadequada, na medida em que as profissões têm um forte componente de conhecimento, também acadêmico, e, nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica. Mas ajuda a declarar o carácter profissional da formação de professores. A afirmação

parece simples. E, no entanto, é esta a novidade que queremos trazer neste texto, pois dela decorre uma nova matriz para pensar a formação de professores. Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019, p.6).

Segundo o autor, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p.6).

A mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. [...]os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019, p.7).

No trabalho intitulado “*Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*”, Nóvoa (2017) analisa o modo como o *habitus*<sup>1</sup> pode conduzir à análise das posições, disposições e tomadas de posição. Por essa via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar em um campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição na relação consigo mesmo e com os outros (BOURDIEU, 1991, *apud* NÓVOA, 2017, p. 1119). Considera, então, que essa deslocação parece ser interessante para pensar os professores e sua formação, e analisa que sua proposta foi construída em torno do termo *posição*<sup>2</sup>, que contém grandes potencialidades para compreender o processo de como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. Desse modo, o autor evita, assim, uma reflexão influenciada por um conjunto de “qualidades essenciais”, deslocando o foco para um espaço de posições e de tomada de posições (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração

---

<sup>1</sup> “[...] o *habitus* engendra práticas ajustadas a uma determinada ordem, isto é, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, corretas e adequadas, sem serem o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito” (BOURDIEU, 2003, p. 207-208).

<sup>2</sup> “A *posição* é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

Para o autor, escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social, conforme descrito abaixo:

O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. A mobilidade social tem, sobretudo, uma dimensão pessoal, mas prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Partindo desses princípios, Nóvoa apresenta a sua proposta de formação de professores enquanto formação profissional universitária, valendo-se de cinco apontamentos construídos a partir do termo posição. O primeiro é a *disposição pessoal*, ou seja, como aprender a ser professor.

É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores. [...]. Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p.1121).

O segundo é a *interposição profissional*, ou como aprender a se sentir professor. Segundo Nóvoa (2017), “o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122).

Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Já o terceiro apontamento diz respeito à *composição pedagógica*, ao aprender a agir como professor. “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar à sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com outros e valoriza o conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p.1125).

Este é o ponto decisivo da minha reflexão: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? Na verdade, se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, a formação de professores acaba por se fechar numa dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico (NÓVOA, 2017, p.1125).

Ou seja:

Aprender a agir como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1128).

O quarto apontamento aborda a *recomposição investigativa*, o aprender a conhecer como professor. Nóvoa (2017, p.1128) “considera que a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo”. Segundo o autor:

Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 1128).

E acrescenta:

Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p.1129).

Por fim, a *exposição pública*, que questiona o aprender a intervir como professor. De acordo com o autor, vivemos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na

educação, com o surgimento de iniciativas e experiências que abrem novas possibilidades educativas, “a difusão do digital vai facilitar mudanças dentro das escolas, mas também a existência de tempos e a mobilização de dinâmicas sociais fora dos muros da escola” (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Ainda segundo o referido autor:

[...] nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 132 *apud* NÓVOA, 2017, p. 1130).

Contudo, Nóvoa (2017) considera que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

[...] não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p.1131).

### **A música no currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular Arte**

Com relação a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, Pena (2013) analisa que a ampliação da música nos currículos escolares foi graças a Lei 11.769/2008. Embora essa lei estabeleça a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, a autora analisa que, pela primeira vez desde a década de 70, é assegurado um espaço para a música na escola, através de um termo legal de validade nacional (PENNA, 2013, p. 63). Outro avanço importante foi a aprovação da Lei 13.278/2016, que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996, com relação ao ensino de

Arte. De acordo com essa nova lei, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e mais recentemente, a Dança, serão as linguagens que constituirão o componente curricular Arte.

Embora a Arte deva contemplar as quatro linguagens artísticas, não há garantias e nem obrigatoriedade de professores especializados para atuação nestas áreas. O que acontece na maioria das escolas brasileiras é a presença de um professor de Música, ou Artes Visuais, ou Teatro, ou Dança, que será responsável pela disciplina Arte. Somado a isso, no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação “CNE” apresentou a Resolução CNE/CP2/2017, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> (BNCC) tendo em vista o Parecer CNE/CP nº 15/2017 homologado pela Portaria MEC, nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento que tem como finalidade orientar a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos ao longo do aprendizado. Esse documento prevê para o segmento do ensino fundamental, a inserção do componente curricular Arte na área de “Linguagens”, juntamente à Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física. De acordo com Peres (2017, p.33),

A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da Ditadura Militar.

Ademais, o ensino de Arte deverá articular seis dimensões do conhecimento, que, de forma indissociável e simultânea, e não hierárquica, caracterizarão a singularidade da experiência artística. São elas: criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão. A respeito das linguagens artísticas do componente curricular Arte, a BNCC estipula que,

[...] cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes

---

<sup>3</sup> **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 197).

Em relação às Artes Integradas, Iavelberg (2018) analisa,

A unidade temática Artes Integradas, criada na BNCC e inexistente nos PCN, tem como objetivo integrar as demais (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e as tecnologias da informação e da comunicação. Isso poderia ser compreendido como atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência, tal preocupação com a interpretação do documento da BNCC já estava presente na equipe de elaboradores dos PCN (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Contudo, frente à problemática exposta acerca da inserção da música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte pela Lei 13.278/2016 e da implementação da Base Nacional Comum Curricular, questiono: Como se dá a prática docente do professor de música frente ao componente curricular Arte na educação básica? Como o professor de música interpreta e aplica a BNCC de Arte em sua prática pedagógica? Tais questões me levaram a propor como objetivo geral do estudo: compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música da Educação Básica, frente ao componente curricular Arte. Como objetivos específicos, proponho: a) compreender como os professores de música estão interpretando e aplicando a BNCC Arte em suas práticas pedagógicas; e b) compreender como a música está sendo implementada no currículo da escola.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa, de enfoque qualitativo, optou-se pela realização de um estudo com entrevistas com quatro professores de música que atuam na etapa do Ensino Fundamental. Considerou-se que o número de quatro participantes seria mais adequado para contrapor as experiências dos professores de música com a BNCC Arte. Em relação à entrevista semiestruturada Manzini (1990/1991, p. 154) analisa:

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.



Para Duarte (2004, p. 215), “as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. E, ainda:

[...] se forem bem realizadas elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A localização dos professores de música que estavam atuando na educação básica em Minas Gerais, foi feita através do processo de designação (presencial), que havia ocorrido entre janeiro e fevereiro de 2019, resultando em um total de onze professores de música. Foi enviado e-mail a esses 11 professores, sendo que apenas dois responderam. Desses dois, apenas um se encaixou nos critérios da amostragem<sup>4</sup> da pesquisa. O contato com os outros professores de música ocorreu por meio de indicação de colegas da área de Música. A escolha por realizar esse estudo com professores que atuam nesse segmento da educação básica é justificada com base no artigo 62, do título VI, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “LDB” (9394/96), que prevê a atuação profissional de professores especialistas para os anos finais do ensino fundamental e também para o ensino médio.

O roteiro de entrevista foi estruturado a partir dos seguintes temas: *conhecimentos do professor de música sobre a Base Nacional Comum Curricular Arte; atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte; aspectos relacionados à sua formação e atuação profissional*. Foi enviado aos professores participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (de acordo com as orientações da Resolução CNS 466/2012) e o roteiro da entrevista a ser realizada para que eventualmente pensassem sobre as questões e as aprovassem. As entrevistas foram realizadas via Skype, entre os dias 04 de agosto e 01 de setembro de 2020, e tiveram duração de aproximadamente 50 minutos. Optou-se pela modalidade remota em

---

<sup>4</sup> A escolha dos participantes teve como critério a formação dos professores que deveriam ser licenciados em música e que atuassem na educação básica. Os entrevistados foram identificados por gênero e número.

função das medidas de segurança recomendadas pelo Conselho Nacional de Saúde com vistas a combater o novo coronavírus.

### **Análise dos dados**

Após a transcrição das entrevistas, iniciou-se o processo de análise dos dados. Para isso, foram estabelecidas quatro etapas a saber: primeiro, categorização dos temas recorrentes; *“Conhecimentos dos professores; Atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte; e Aspectos relacionados à sua formação e atuação profissional”*. Segundo, seleção e interpretação dos discursos dos entrevistados com base nos objetivos propostos. Terceiro, cruzamento dos dados com os autores abordados, a fim de identificar as recorrências, concordâncias, contradições e divergências. E por último, fizemos a construção do diálogo, aproximando as respostas semelhantes, divergentes ou complementares.

### **Resultados**

A respeito da *“Atuação do Professor de Música no componente curricular Arte: Saberes”* os dados evidenciaram que, para as professoras 1 e 3 que trabalham exclusivamente com o conteúdo de música, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados ao conhecimento do conteúdo disciplinar, ou seja, os conteúdos específicos do objeto de ensino do professor. E para os professores (as) 2 e 4 que trabalham com o componente curricular Arte, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados aos conhecimentos pedagógicos e, embora avaliem de forma positiva a formação musical que tiveram no curso de graduação, sentem que o aspecto da formação pedagógica poderia ter sido mais aprofundado.

Em relação à *“BNCC Arte: Conhecimentos sobre e atuação profissional”* constatamos que os professores tiveram contato com a BNCC através de reuniões escolares, e que conhecem o texto referente à área de Arte. Para os professores (as) 2 e 3, a BNCC foi abordada de modo superficial, sem muita consistência, e que eles só tiveram contato novamente com esse documento após receberem o convite para participar deste estudo. Sobre a atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte,

Sobre *“A atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte: Habilidades e dimensões do conhecimento em Arte”* a partir das habilidades propostas pela

BNCC para o conteúdo música, os professores têm desenvolvido atividades que priorizam ritmos brasileiros, apreciações musicais, exploração de instrumentos musicais, composição e discussões acerca dos sentimentos que as diferentes obras despertam nos alunos. Nesse sentido, percebe-se que os professores desenvolvem suas propostas pedagógicas com base em atividades que dialogam com as dimensões do conhecimento em arte propostas pela BNCC.

No que diz respeito à *“Atuação profissional em contexto escolar como professor de Arte: Artes Integradas”* parte dos professores têm buscado trabalhar o conteúdo de música em diálogo com as outras linguagens artísticas. Evidenciamos que há um desconhecimento sobre a unidade temática Artes Integradas. Dentre os professores que trabalham com o componente curricular Arte, verificamos que a linguagem das Artes Integradas ainda não é uma realidade na prática docente, e que a abordagem das demais linguagens artísticas acontecem de forma isolada do conteúdo de música.

E por último, no que diz respeito à *“Formação e atuação profissional dos professores de Música”* os Professores (as) 2 e 4 apontaram que o componente curricular Arte na Educação Básica, acontece a partir de uma abordagem mais ampla e menos restrita ao conteúdo de música. Além disso, há falta de clareza dos professores de música em relação à sua área de atuação específica no componente curricular Arte, especialmente ao diálogo entre a música com as outras linguagens. Para as Professoras 1 e 3, a música é abordada de forma exclusiva, porém, não está presente em todos os anos do Ensino Fundamental II, ou, às vezes, o horário da aula fica vulnerável aos interesses da coordenação.

### **Considerações finais**

Entendemos que a formação acadêmica/profissional dos cursos de música licenciatura precisa estar em sintonia com a realidade da escola, além de propor itinerários formativos que possam contemplar uma formação mais voltada para esse contexto, e em diálogo com as demais linguagens artísticas do componente curricular Arte. Não estamos defendendo a polivalência na formação acadêmica-profissional dos licenciandos, mas sim sinalizando a necessidade de novas e urgentes demandas para a formação profissional, por meio da aproximação com a realidade do ensino de Artes/Música na escola, de modo que o professor licenciado em música possa exercer sua prática docente em diálogo com as demais linguagens artísticas, e o componente curricular Arte possa ser compreendido a partir do

ensino de música. Para isso, é importante que os professores dos cursos de música licenciatura invistam também em experiências de ensino que abarquem o espaço da Educação Básica.

Não obstante, acreditamos que a inserção das Artes Integradas na prática docente dos professores (principalmente os que trabalham com o componente curricular Arte) evidenciam as discussões sobre a polivalência no ensino de Arte. Portanto, consideramos ser imprescindível aos cursos de formação superior o desenvolvimento de estratégias de abordagem da Base Nacional Comum Curricular Arte/Música no decurso da formação-acadêmico profissional dos licenciandos em música, de modo a propiciar a aplicação desse documento nas atividades práticas e nos estágios obrigatórios. Dessa forma, os futuros professores de música da Educação Básica poderão ter uma melhor interpretação desse documento no confronto com a prática docente, escapando das armadilhas da polivalência e de uma possível perspectiva instrumental da educação voltada para o mercado de trabalho.

## Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 8, 2014.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 19, n. 37, 2013.

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 2003.

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. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em 31 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Homologado. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146. 2017. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Publicada no DOU nº 12, 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59. Disponível em: <<https://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

IAVELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, 30 abr. 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PENNA, Maura. 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*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013.

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista*, p. 24 – 36, 2017.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues (*et al.*). A profissionalidade emergente dos licenciandos em Música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música. 2015.