

<https://doi.org/10.18593/r.v51.37592>

## **Currículos vividos: estudo sobre a formação inicial de professores na Licenciatura em Música**

*Lived curricula: a study on the initial training of teachers in the Bachelor's Degree in Music*

*Currículos vividos: un estudio sobre la formación inicial del profesorado en el Grado en Música*

**Thrycia Viviane Gadelha Macena Oliveira<sup>1</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Pesquisadora do GEFOR.  
<https://orcid.org/0000-0001-9734-2119>

**Emerson Augusto de Medeiros<sup>2</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino.  
<https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

**Resumo:** Este estudo tem como objeto investigativo a formação inicial de professores na Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, com ênfase para o currículo. Objetivou-se compreender se o currículo vivido na Licenciatura em Música da UERN, na perspectiva de docentes de escolas públicas que são egressos do curso, está em sintonia com o ensino de Música na Educação Básica. A pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e se tipificou como um estudo de caso. Participaram da pesquisa dois professores que exercem a docência em escolas públicas,

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Licenciada em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente da UFERSA.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, com área de concentração na “Formação de Professores”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará; Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Coordenador e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino; Líder do Grupo de Pesquisa “Formação Docente”, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

egressos da licenciatura. Como técnica de produção de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e para a análise dos dados recorreu-se à análise textual discursiva. Demarca-se, como conclusão, que os docentes ao ingressarem na escola pública se tornam professores de Arte, a Música é um conteúdo curricular da referida disciplina, sendo necessário repensar o currículo do curso, creditando essa realidade profissional.

**Palavras-chave:** licenciatura em música; formação inicial de professores; currículo.

**Abstract:** *This study has as its investigative object the initial training of teachers in the Degree in Music at the State University of Rio Grande of Norte – UERN, with an emphasis on the curriculum. The objective was to understand whether the curriculum experienced in the Music Degree at UERN, from the perspective of public school teachers who are graduates of the course, is in line with the teaching of Music in Basic Education. The research used a qualitative approach and was characterized as a case study. Two teachers who teach in public schools and graduated from their undergraduate degree participated in the research. As a data production technique, semi-structured interviews were used and discursive textual analysis was used to analyze the data. It is concluded, as a conclusion, that when teachers enter public schools, they become Art teachers, Music is a curricular content of that subject, making it necessary to rethink the course curriculum, crediting this professional reality.*

**Keywords:** *degree in music; initial teacher training; curriculum.*

**Resumen:** *Este estudio tiene como objeto de investigación la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Música de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte – UERN, con énfasis en el plan de estudios. El objetivo era comprender si el currículo vivido en la Licenciatura de Música de la UERN, desde la perspectiva de los docentes de escuelas públicas egresados de la carrera, está acorde con la enseñanza de la Música en la Educación Básica. La investigación utilizó un enfoque cualitativo y se caracterizó como un estudio de caso. En la investigación participaron dos docentes que enseñan en escuelas públicas y egresados de su carrera universitaria. Como técnica de producción de datos se utilizaron entrevistas semiestruturadas y para*

*el análisis de los datos se utilizó el análisis textual discursivo. Se concluye, como conclusión, que cuando los docentes ingresan a las escuelas públicas, se convierten en docentes de Arte, siendo la Música un contenido curricular de dicha asignatura, siendo necesario repensar el currículo de la carrera, acreditando esta realidad profesional.*

**Palabras-clave:** *licenciatura en música; formación inicial del profesorado; plan de estudios.*

Recebido em 04 de agosto de 2025

Aceito em 18 de dezembro de 2025

## 1 INTRODUÇÃO

A análise apresentada neste artigo é oriunda de uma pesquisa de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PosEnsino/UERN), que visou compreender o processo curricular de formação inicial de professores na Licenciatura em Música da UERN, na perspectiva de egressos do referido curso que exercem a docência em escolas públicas. Este estudo, foi delineado pela seguinte questão: Como os docentes das escolas públicas, egressos do curso, analisam o currículo da Licenciatura em Música da UERN?

É desejável que o primeiro passo do processo formativo do profissional da Educação Básica seja o ingresso no Ensino Superior. Nesse caso, em que nos referimos ao professor/professora de Música, o acorde inicial é o curso de Licenciatura em Música. Atualmente, no Brasil, o licenciado em Música pode atuar na Educação Básica sendo professor da disciplina de Arte ou de forma conjunta com um professor de Arte, ministrando somente o conteúdo de música (Pereira, 2013), algo reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante dessa dupla possibilidade de atuação, definimos como objetivo deste estudo compreender se o currículo da Licenciatura em Música da UERN, na perspectiva de docentes de escolas públicas que são egressos do curso, está em sintonia com o ensino de Música na Educação Básica.

Em um primeiro momento, apresentaremos questões relacionadas à formação inicial de professores de Música. Para tanto, utilizamos da revisão bibliográfica e documental. Em sequência, abordamos a dimensão metodológica da pesquisa, seguida da análise de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, por meio da qual nos debruçamos na visão de egressos a respeito do processo formativo no curso, creditando currículos vividos por eles. A análise dos dados se deu por intermédio da análise textual discursiva, técnica de análise de dados qualitativos na pesquisa em Educação. No último acorde, textualizamos, brevemente, as considerações finais da pesquisa, sumariando os principais aspectos apreendidos no processo investigativo.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA – UMA LEITURA POLÍTICO-NORMATIVA**

Neste momento do texto, dialogamos sobre a formação inicial de professores da Educação Básica, as principais regulamentações do curso de licenciatura em Música e o que diz a literatura acerca da temática. Em relação à formação inicial docente no Brasil, dentre os principais documentos que regulamentaram ou regulamentam os processos formativos nos cursos de licenciatura, em nível de Educação Superior, mormente na Licenciatura em Música, temos:

- 1939 - Lei nº 1.190: Criação da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo a primeira instância, em nível superior, responsável pela formação de professores da Educação Básica e a implantação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia;
- 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro: Implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regularizou o sistema educacional brasileiro com base na Constituição Federal, trazendo a divisão dos papéis da União, dos Estados e dos Municípios em relação à educação e normatizou a educação pré-primária (maternal e jardim de infância), ensino primário, ensino secundário (ginásio e colegial), ensino técnico, formação do magistério para o ensino primário e médio e ensino superior;
- 1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro: Publicação da atual LDB. Trouxe algumas modificações importantes como a previsão de um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, dividindo os níveis escolares em: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior;
- 2002 – Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro: Dispôs acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena. Nela, está presente um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura, de maneira geral;
- 2002 – Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro: Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior;

- 2009 – Decreto nº 6.755: Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PARFOR), propondo, principalmente, a colaboração entre instituições formativas e redes de ensino com a finalidade de atender às necessidades de formação de professores para o magistério básico;
- 2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho: Aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que diz respeito a um conjunto de metas e estratégias, projetou ações para a educação nacional, visando sua melhoria e qualidade para o decênio 2014 – 2024;
- 2015 – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho: Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. O texto apresenta princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas e nos programas de cursos de formação docente, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. O documento legal é fruto de uma luta histórica empreendida por diferentes instâncias da Educação Básica e da Educação Superior, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE);
- 2016 – Decreto nº 8.752, de 09 de maio: Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Este dispositivo normativo revogou o Decreto nº 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – PARFOR;

- 2019 – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro: Definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, em nível superior, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento alterou a concepção de formação de professores, orientando questões e propostas curriculares nas instituições que formam docentes. Ele foi duramente criticado pelo campo educacional em virtude do alinhamento que tem com as políticas neoliberais e mercantilistas que assolaram a educação nas últimas décadas;
- 2024 – Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio: Dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esta resolução revogou a anterior de 2019 e apresentou outras diretrizes curriculares à formação dos profissionais da Educação. Embora tenha revogado a anterior, também não se apartou da perspectiva mercantilista na formação docente, sendo, no momento, objeto de estudo e crítica por diferentes instâncias do campo educacional, a exemplo da ANFOPE e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

É importante pensarmos nesses documentos como sendo parte fundamental da legislação referente às orientações para os processos, de maneira geral, de formação de professores da Educação Básica, ainda havendo muitos outros fatos relacionados ao tema.

Em relação à formação inicial dos professores de música, antes de situá-la, fazemos um breve histórico sobre o ensino de Arte/Música no Brasil e algumas legislações referentes a este tema, trazendo as considerações de Gonçalves (2013), Pereira (2013) e

Penna (2004), por entendermos que ela se materializou como uma demanda oriunda do ensino de Arte/Música no contexto nacional.

A criação dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil não se deu apenas por imposição legal, mas emergiu de transformações culturais e políticas no campo da educação artística. Segundo Penna (2010) e Queiroz e Marinho (2005), a década de 1990 foi marcada pela ampliação das discussões sobre a necessidade de formação docente específica em Música, contrapondo-se ao modelo de professor polivalente da Educação Artística.

O primeiro registo de lei que se remete ao ensino de música, segundo Gonçalves (2013, p. 31), foi a Lei 3.281, de 23 de janeiro de 1928, que “criou os Jardins de Infância, a música passou a ser ministrada em todos os Cursos, de acordo com o primeiro programa de Música Vocal e Instrumental”. Na década de 1930, houve a implantação do ensino do canto orfeônico nas escolas em âmbito nacional, por meio do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, assinado por Getúlio Vargas. Muitos anos depois, a LDB 4.024/1961 instituiu a educação musical em substituição ao canto orfeônico nas escolas.

Segundo Pereira (2013), pela Lei nº 5.692/71 foi institucionalizado o Curso de Licenciatura em Educação Artística, o que alterou o currículo de música nas escolas. A educação artística passou a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica em substituição à música. Lima (2023) explica que foi nesse contexto que surgiu o professor polivalente em Arte e a educação musical passou a ser oferecida como uma das linguagens abordadas dentro das aulas de educação artística.

Após mais de 20 anos, houve uma reformulação e entrou em cena a atual LDB, a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu o

ensino de Arte na Educação Básica. Sobre isso, Penna (2004, p. 23) ratifica a seguinte reflexão:

A atual LDB, [...], garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão 'ensino da arte' pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

A partir dessa modificação, fortaleceu-se a discussão acerca de como deveria ser a formação do professor de Arte, pois não fica explícita em nenhuma das legislações mencionadas anteriormente (Penna, 2004; Gonçalves, 2013; Pereira, 2013; Costa; Defreitas Júnior, 2020), se essa formação necessita ser realizada na licenciatura em Arte ou em uma licenciatura que contemple uma das linguagens que forma o campo da Arte, como a licenciatura em Música, por exemplo.

Em relação à formação inicial do licenciado em Música, o documento normativo que orienta especificamente essa modalidade de formação docente, segundo Pereira (2013), condiz com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Resolução CNE/CP nº 2, de 08 de março de 2004, direcionando as discussões “em favor do desenvolvimento de uma formação específica na área da Música” (Brasil, 2004, p. 37). Diz o texto curricular:

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades

e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (Brasil, 2004, p. 2).

Vale destacar que as referidas diretrizes curriculares foram produzidas para o curso de graduação em Música, assim, foram direcionadas tanto para o bacharelado em Música como para a licenciatura. Pereira (2013) explica que não há prescrição curricular, ou definição de um currículo específico na Resolução CNE/CP nº 2, de 08 de março de 2004, especialmente no que se refere ao conhecimento direcionado à formação de professores, apenas relaciona conteúdos gerais e específicos da Música. Nesse ínterim, recorremos ao que demarca o texto normativo:

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:

I - **Conteúdos Básicos:** estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;

II - **Conteúdos Específicos:** estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;

III - **Conteúdos Teórico-Práticos:** estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias (Brasil, 2004, p. 2, grifos do texto normativo).

Um marco de referência foi a Lei nº 11.769 de 2008. Esta lei alterou a atual LDB, no que diz respeito ao acréscimo de um novo parágrafo ao seu artigo 26, o qual explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do “ensino de arte” na Educação

Básica (Gonçalves, 2013). Sobre a formação inicial de professores de Música, a partir da publicação desse dispositivo normativo, Cereser (2004, p. 29) acrescenta:

É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços [educação escolar] de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica; devem, também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais de maneira completa e significativa.

Nesse contexto não há uma delimitação clara do campo de atuação do licenciado em Música, como reforça Pereira (2013), ao dizer que esse professor deve ser capaz de dialogar com o campo das artes, sem deixar de lado a especificidade de seu conhecimento musical e pedagógico.

A discussão sobre a formação inicial de licenciados em Música é necessária e atual, devendo ser pautada em relação a todos os possíveis campos de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como na sua dimensão pedagógica, fundamental e essencial na formação de um professor.

No contexto potiguar, a criação do curso de Licenciatura em Música da UERN, instituído pela Resolução nº 040/2003 do CONSEPE, foi motivada pela necessidade de formar professores qualificados para atuar na Educação Básica e em diferentes espaços de educação musical no estado. Essa conjuntura converge com Bellochio e Beinke (2007), ao reconhecerem que a institucionalização da formação superior em Música representa um movimento de consolidação de um

campo de saber autônomo, articulando prática artística, pesquisa e docência.

Como ressalta Goodson (1995), os currículos são construções históricas que expressam disputas simbólicas e projetos sociais. Portanto, compreender o surgimento do curso é reconhecer também as concepções de ensino de Arte/Música que circulavam desde sua criação: de um lado, uma formação técnica e musical específica; de outro, uma formação pedagógica voltada à polivalência exigida na escola básica.

Todo esse processo deve estar definido e organizado no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, que pode ser apresentado como o currículo prescrito, segundo Sacristán (2013). Neste estudo, o currículo prescrito ou também chamado de currículo oficial, é o documento no qual estão as prescrições referentes ao curso, o texto curricular. Nesta pesquisa, analisamos não aquilo que está escrito, mas aquilo que foi vivenciado por egressos do curso, também conhecido como o currículo vivido, conforme Sacristán (2013), Coccó (2008) e Sacristán (2000). Neste estudo, o currículo vivido<sup>3</sup> será pensado sob o olhar dos estudantes, egressos da licenciatura em Música da UERN, atualmente professores de Arte/Música em escolas públicas na Educação Básica.

Na concepção de Coccó (2008), o currículo vivido está relacionado para a totalidade das relações humanas e sociais no interior das unidades escolares, no contexto social da comunidade local, produzindo conhecimento e alimentando diversos saberes que se multiplicam. Ele é individual e coletivo porque é relacional e autoral. Outro entendimento é o de Goodson (1995), que traz o currículo vivido

---

<sup>3</sup> Enfatizamos o termo currículos vividos, no plural, uma vez que cada participante do estudo viveu processos e trajetórias formativas que demarcam a dimensão também individual e autobiográfica do currículo, conforme Silva (2010).

como um misto da relação entre professor, alunos, conhecimentos oriundos do currículo prescrito, conhecimentos que emergem do ato educativo e integração entre contextos de aprendizagem do cotidiano e saberes da experiência de todos os participantes.

### 3 DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Esta pesquisa fez uso da abordagem qualitativa. Do mesmo modo, a tipificamos como sendo um estudo de caso, utilizando como técnica de produção de dados principal a entrevista semiestruturada. A pesquisa teve como *lócus* de referência o Curso de Licenciatura em Música presencial da UERN, localizado no *Campus* Central, na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, único curso de formação inicial de professores de Música da Mesorregião Oeste Potiguar do Estado do Rio Grande do Norte, a qual é formada por 62 municípios.

Em relação aos participantes do estudo, elegemos dois professores efetivos da rede pública municipal de Mossoró – RN, os quais exercem a docência nos anos finais do Ensino Fundamental. Os sujeitos foram convidados a participar do estudo mediante alguns critérios. Vejamos: a) Ser egresso do curso de licenciatura em Música da UERN; b) Estar atuando como professor/professora de Arte/Música em escolas públicas do município de Mossoró – RN; c) A mesma quantidade de participantes de cada gênero (um do gênero feminino e um do gênero masculino); e d) Ter disponibilidade para participar da pesquisa, de forma voluntária.

Creditando a demarcação do gênero na pesquisa, nominamos os dois participantes do estudo de professor e professora (um de cada gênero). As entrevistas semiestruturadas aconteceram nos dias

08 de junho e 03 de julho de 2023, as quais foram gravadas com a autorização dos participantes para auxiliar no momento das suas transcrições. Antes de disso, tivemos a autorização formal por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a realização do estudo.

Em relação ao processo de análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise Textual Discursiva – ATD que, em nosso olhar, permitiu compreender as experiências vivenciadas e relatadas pelos entrevistados sobre o currículo vivido no curso. A análise dos dados seguiu o processo de análise textual com as transcrições das entrevistas, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), por meio de três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

No processo de unitarização, há uma desconstrução dos textos transcritos das entrevistas, para poder organizarmos os diálogos em unidades de sentido, que neste trabalho foram denominadas de “Currículo e Processos formativos” e “Formação pedagógica”. Essas unidades de sentido expressam as tendências que os discursos dos participantes da pesquisa deram sobre suas experiências formativas na licenciatura em Música na UERN. A partir das unidades de sentido, na etapa seguinte, a categorização, emergiram as categorias de análise, com base na centralização que cada unidade de sentido apresentou. Finalizamos com a etapa de comunicação que se deu com a criação de metatextos, com base na interpretação, compreensão e teorização do objeto de pesquisa investigado a partir dos discursos produzidos no estudo.

Desse modo, apresentamos a análise dos dados com base nas duas unidades de sentido construídas na pesquisa e as categorias que emergiram de cada unidade produzida. As categorias, conjuntamente, seguem ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, a saber:

compreender se o currículo da Licenciatura em Música da UERN, na perspectiva de docentes de escolas públicas que são egressos do curso, está em sintonia com o ensino de Música na Educação Básica.

Em parâmetros explicativos, em “Currículo e Processos formativos”, as categorias emergentes foram “percepção sobre o currículo”, “o currículo vivido”, “sintonia com o ensino de Música na Educação Básica”, “perfil profissional de um professor da Educação Básica” e “desafios do ensino de Música na escola pública”. Da unidade de sentido, “Formação pedagógica”, emergiram as seguintes categorias: “entendimento sobre a formação pedagógica”, “vivência em projetos de ensino e de extensão”, “contribuição dos componentes curriculares para a formação pedagógica” e “o estágio como um dispositivo de formação pedagógica”. Cada unidade de sentido, com suas categorias, será apresentada em forma de seção textual.

## **4 CURRÍCULOS E PROCESSOS FORMATIVOS: O VIVIDO EM ESTROFES**

Entendemos como o currículo tudo relacionado ao contexto formativo, uma construção sociocultural, que considera vivências (de quem o constrói e para quem ele é construído), que segue uma legislação comum à área na qual está inserido, apresentando características locais, regionais e institucionais, se tornando um dispositivo de formação de identidades (Sacristán, 2013; Silva, 2010).

Lima (2023) aponta o currículo como foco primordial da educação, pois é por intermédio dele que ocorrem as transformações sociais. Para Sacristán (2000), quando definido o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola, sendo

necessário pensar que ele é uma expressão social e cultural. O autor faz uma reflexão acerca da complexidade do currículo, principalmente a relação entre o que está escrito e o que é vivenciado. Vejamos:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequados. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada (Sacristán, 2013, p. 23-24).

O primeiro aspecto que surgiu a partir dos discursos dos participantes do estudo se refere a **percepção de currículo** que ambos possuem, tornando-se a primeira categoria de análise dos textos transcritos acerca das entrevistas realizadas. Sobre isso, sintetizamos:

Currículo é um guia educacional. Ali no currículo estão todos os conteúdos e atividades que o discente vai desenvolver, as habilidades e competências necessárias para se ter aquela formação que se propõe (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

No que diz respeito ao currículo, de uma forma bem resumida, eu acho que o currículo é a organização dos conhecimentos de determinado curso, de uma determinada grade de ensino (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

Sobre os discursos, ambos se reportaram ao currículo como um conjunto de conteúdos, habilidades e competências para serem desenvolvidas a partir da vivência em um determinado curso. Essa

concepção está relacionada à forma como Sacristán (2013) aborda esse tema. Para o autor,

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (Sacristán, 2013, p. 17).

É importante frisar que após alguns anos de formados e de atuação em sala de aula na escola pública (ambos são professores há mais de cinco anos), apresentam um olhar mais sensível sobre o processo formativo e educativo, de maneira geral, com uma visão mais crítica acerca da formação docente na academia, apesar de demarcarem o currículo articulado à dimensão dos conteúdos e disciplinas e não frisarem outras nuances também sobre ele, como as questões de poder que o permeiam na escola e fora dela.

Pereira (2013) diz que é importante trazer a visão dos egressos do curso de Música sobre o seu processo de formação e as realidades em que atuam, pois, a partir disso é possível problematizar a relação entre a formação e a prática profissional. Nesse íterim, buscamos entender um pouco mais sobre essa visão a partir do **currículo vivido** por eles na licenciatura em Música da UERN, segunda categoria que emergiu no processo de análise dos dados. A Professora ressaltou:

Eu sinto que poderia ter mais disciplinas voltadas para metodologias participativas, poderia ter disciplinas mais voltadas para a música e tecnologia, que é uma coisa que está dentro da sala de aula, e os alunos se interessam por essas novas tecnologias. Disciplinas de didática mesmo, a questão de planos de aula [...], enfim, são deficiências que encontrei pós- formação (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Algumas dessas questões abordadas pela Professora foram parcialmente contempladas quando houve a migração do curso, que funcionava no turno diurno, para o turno noturno e a matriz curricular foi também repensada. Atualmente, para cada componente curricular de Estágio, há uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música que busca abordar o campo de atuação do professor de Música. Entretanto, a relação da música (e do ensino) com as tecnologias ainda é pouco abordada no curso, conforme análise realizada por nós sobre o PPC do curso (Oliveira; Medeiros; Moraes, 2024), estando restrita somente a uma disciplina.

Vejamos o relato do Professor sobre o currículo vivido:

Um ponto negativo que eu queria levantar do curso e eu percebo até hoje quando os estagiários vêm estagiar comigo. Eu recebo, hoje, alunos para estagiar comigo na escola na qual eu trabalho, eu percebo uma carência na evolução de metodologias, na própria didática mesmo. Eu percebo que os alunos, às vezes trazem as mesmas atividades de quando eu era aluno. Eu não vou criticar, não sei o que é que acontece, mas eu percebo que não houve essa evolução ou os alunos não estão tentando por em prática. Eu percebo que as atividades giram em torno de métodos bem tradicionais ainda, um pouco antigos. [...] Eu percebo que quando os alunos chegam para estagiar, faz me recordar na época que eu era aluno ainda. Ou se caso mudou, os alunos não estão pondo

em prática<sup>4</sup> (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

As questões trazidas pelos entrevistados se convergem quando um aponta para a necessidade de disciplinas voltadas para metodologias participativas (ou mais atrativas e dinâmicas) e o uso das tecnologias e o outro reforça sobre a falta de inovação metodológica e a presença de métodos de ensino tradicionais no curso, conforme percebe a partir da vivência com os alunos que ele recebe como supervisor na escola no estágio supervisionado.

É interessante observar que o curso tem hoje (ano de 2023) 12 docentes, dos quais cinco foram professores formadores dos entrevistados e três são egressos do próprio curso. Os quatro professores restantes vieram de outras universidades, com formações e vivências distintas, porém, esses não ministram as disciplinas direcionadas para metodologias do ensino da Música<sup>5</sup>. A alternância dos professores formadores nessas disciplinas está somente entre os que estão há bastante tempo atuando na licenciatura ou com os egressos do curso.

Em relação a esse aspecto, Penna (2010) nos diz que os músicos que tiveram ensino tradicional de música, tendem “a ensinar como foram ensinados”, reproduzindo práticas que não são capazes de atender às necessidades e dificuldades das escolas de Educação Básica. Essa forma de ensinar se reflete não só nas atividades repetidas ao longo do tempo, mas também na forma de

<sup>4</sup> Esclarecemos que após a conclusão da formação inicial dos professores, participantes do estudo, houve uma revisão do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da UERN, no ano de 2019, porém, não havia turma formada quando realizamos a presente pesquisa. As turmas existentes, posteriormente a revisão do PPC, se encontravam em andamento, não dispondo de egressos atuando em escolas públicas.

<sup>5</sup> Essa afirmação foi construída também validando nossa experiência formativa no curso e visita e leitura de documentos referentes ao curso, como os seus PPC dos anos de 2014 e 2019.

pensar o currículo, deixando claro que nem sempre aquilo que está proposto, é realmente materializado. Ou seja, o currículo prescrito no PPC não acontece como idealizado, em virtude de inúmeros fatores, inclusive da própria formação continuada dos professores formadores.

A compreensão da relação entre o currículo de formação e a prática docente, possibilita que os egressos nos forneçam as suas perspectivas sobre a **sintonia com o ensino de Música na Educação Básica** e o que foi vivenciado durante a graduação. Sobre a formação de professores de música para a Ensino Básico, Costa e Defreitas Júnior (2020) afirmam que é fundamental conhecer e interagir com a escola pública, buscando perceber os problemas específicos do cotidiano escolar.

Sob essa ótica, precisamos compreender que uma educação musical de qualidade nas escolas públicas não depende apenas da formação do professor de música na universidade, mas de esse futuro professor conhecer a escola, os alunos, a sala de aula. Além disso, faz-se necessário conhecer o contexto em que está inserido para se ter o pleno conhecimento do campo de atuação, ou seja, da realidade, das situações reais (Costa; Defreitas Júnior, 2020, p. 5).

Dialogando com os depoimentos dos professores, participantes do estudo, apresentamos o registro a seguir, o qual retrata a afirmativa dos autores anteriormente no que toca a articular a formação com a realidade de atuação profissional do licenciado em Música.

Na minha época, o curso de música tinha o currículo um pouco falho comparado a hoje, pelo menos é o que eu consigo ver quando trato de estágio. A gente fazia estágio no conservatório e o outro era na educação básica, que poderia ser tanto em escola particular ou não, fundamental II ou [Ensino] Médio. Eu percebo que hoje,

o estágio tem uma divisão melhor, no que diz respeito para que o aluno tenha contato com diferentes tipos de ensino, digamos assim, antes mesmo dele concluir o curso (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

Por receber alunos do curso para estagiar em sua sala de aula, o Professor consegue identificar que o licenciando atual tem mais contato com a realidade da Educação Básica durante o curso. Atualmente, o estágio supervisionado está dividido em quatro momentos na referida licenciatura, atendendo diferentes níveis e etapas da Educação Básica, bem como em ambientes não escolares e escolas específicas de música, permitindo ao futuro professor ter o contato com diferentes áreas de atuação.

Entretanto, compreendemos que a sintonia deve ir além do aluno ter o contato com a Educação Básica. Será que esses alunos estão sendo qualificados para a forma como a Música está inserida na escola pública? Sobre isso, a Professora nos apresentou considerações:

Totalmente, não. O que acontece é o seguinte: existe um conflito muito grande entre a formação e a atuação profissional. A gente se forma e na Educação Básica você não entra naquele cargo para aquilo que você se formou. Até no município, onde fiz o concurso para professora de música, eu não estou como professora de música porque não há essa disciplina. Estou como professora de Arte que ministra a música como conteúdo de Arte. Pode ser que tenha em outras regiões, mas aqui, na minha realidade em Mossoró, tem a disciplina de Arte. Então a contramão já começa daí: você se forma em uma coisa e a atuação é em outra (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Pereira (2013) nos apresenta uma visão sobre as discussões que iniciaram na década de 1990 sobre a necessidade de que a

formação do professor de Arte/Música contemplasse uma prática pedagógica voltada para cada uma das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que compõe a área de Arte. Essas questões não foram redirecionadas para a formação específica na área de Música quando publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música de 2004.

A autora continua destacando que o professor de Arte/Música deve ser capaz de dialogar com o campo da Arte sem deixar de lado a especificidade de seu conhecimento musical, ao mesmo tempo em que a formação e a prática artística e musical do professor precisam ser constantemente realizadas com a formação pedagógica.

Ainda sobre essa questão, Nogueira (2012, p. 14) alude que o professor de Música vive em constantes conflitos internos e institucionais. Isso se agrava quando, ao sair da graduação, se depara com o fato de precisar ministrar os conteúdos da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais, que são os previstos no currículo nacional para a disciplina de Arte. A autora afirma que “a configuração atual, que está posta é: professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens, mesmo tendo a formação em apenas uma delas”.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define a Arte como área composta por quatro linguagens — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — determinando que o professor planeje e desenvolva práticas que contemplem o diálogo entre elas. Entretanto, como alertam Carvalho (2020) e Pereira (2013), a formação inicial em Música nem sempre oferece subsídios para esse trabalho interdisciplinar, reforçando a necessidade de revisar os PPC das licenciaturas à luz das demandas do tempo presente.

O discurso da Professora reflete bem esse sentimento de angústia ao ter que se adaptar a uma realidade de sala de aula para

a qual não foi qualificada: assumir a disciplina de Arte na escola pública. Um fato interessante é que o Professor entrevistado aparenta não compartilhar desse mesmo sentimento, aspecto que pode ser justificado pelo fato dele só ministrar o conteúdo relacionado à Música, conforme registrou em momento da entrevista. Essas diferentes realidades pelas quais os egressos da licenciatura em Música são colocados ao chegarem na Educação Básica, nos faz refletir se a formação vivenciada por eles está de acordo com o **perfil profissional de um professor da Educação Básica** que é formado em Música.

O Professor enfatizou bem a questão sobre a falta de uma inovação por parte dos alunos que recebe para estagiar. Já a Professora, nos apresentou uma visão mais ampla sobre o tema:

Eu vejo que o curso de Música, ele atende as necessidades do profissional, porém, com algumas falhas que eu até já comentei. Confesso que não sei como está a grade [matriz] curricular do curso hoje, acredito que está diferente da minha época, isso eu já percebi, mas eu volto a repetir que eu não vejo uma evolução em metodologias, pode ser por conta dos alunos mesmos, alguns que quando vem estagiar, não sei, se optam por não trazer algo mais inovador, algo mais desafiador, mais tecnológico, enfim, mas eu percebo que é, digamos que uma mesmice, a impressão que dá é como se não tivesse crescido, não tivesse evoluído, tivesse estacionado (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Totalmente, não. Mas eu não culpo só a licenciatura em Música, eu me questiono até que ponto é de responsabilidade do curso de música buscar essa adequação com a Educação Básica enquanto curso específico. E até que ponto é de responsabilidade também das políticas de Educação Básica proporcionar uma melhor inserção desses professores. Eu acho que tem que haver consciência de ambos os lados porque o ensino de Arte e de Música já vem, historicamente, passando por avanços e recuos. Por exemplo, na década de 30/40 existia a disciplina de Música. Na LDB nem cita Música. Depois vem a reforma da LDB que

coloca educação artística e insere a Música dentro dessa disciplina, mas não diz como deve ser e a Música foi se diluindo nisso. E depois a educação artística vira o ensino de Arte, depois veio a lei que diz que a Música vai ser obrigatória e finaliza com a BNCC que traz a Música como uma linguagem, com um discurso polivalente de novo. Um percurso muito conflitante. Então assim, o curso tem responsabilidade em nos preparar? Tem. Mas a Educação Básica também tem responsabilidade de receber esses professores específicos, para poder trabalhar em nossa área de formação (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

A Professora nos permite refletir sobre o currículo oficial e o currículo vivido durante a graduação em Música. O fato de a Música ser um conteúdo e não uma disciplina na escola conduz a uma desvalorização do seu ensino e, conseqüentemente, do papel do professor de Música na Educação Básica.

Atualmente, o que acontece nas escolas, segundo os dois pesquisados, é que os professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), mesmo tendo a formação em apenas uma delas. Diante desse cenário, é preciso pensar em uma formação que oportunize conhecimentos e saberes docentes para que ele possa exercer a sua docência de forma satisfatória, reafirmando “a necessidade urgente de concebermos uma nova perspectiva de formação que, de fato, possa subsidiar a atuação profissional desse professor na Educação Básica” (Carvalho, 2020, p. 106).

Para suprir algumas carências da formação inicial, ao assumir o componente curricular de Arte, o docente tende a buscar formações complementares, como cursos de atualização, especializações ou mestrado. Disse a Professora:

[...] eu vou me reinventando a cada mês e a cada dia e procurando formações, formações após a graduação porque quando a gente sai da graduação, a formação não acaba. E a gente vai aprendendo uma coisa ou outra, aprendendo na experiência e buscando fazer cursos, especialização, mestrado (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, porém, é interessante ressaltar que os dois entrevistados buscaram especializações na área de Arte, bem como continuaram seus estudos em um mestrado na área de ensino, na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Artes”.

Entretanto, as adversidades da atuação do professor de Música na Educação Básica não estão concentradas somente nos seus processos formativos. Um dos maiores **desafios do ensino de Música na escola pública** que veio à tona nos discursos dos entrevistados foi a falta de estrutura física das instituições em que exercem a docência. Leiamos:

Trabalhar música sem estrutura é muito difícil. É uma linguagem artística que, como qualquer outra, precisa de estrutura. Quando eu falo em estrutura, eu falo em relação a uma sala, com acústica, um lugar específico. Na escola do município, quando eu trabalho meus projetos, de vez em quando chega uma pessoa para bater na porta e dizer que estou atrapalhando. Não tem ambiente para trabalhar Música na Educação Básica, a gente faz porque a gente faz. Também falta material para trabalhar, às vezes os instrumentos estão sucateados, velhos, falta investimento também. Usamos o que tem na escola (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

No que diz respeito aos desafios que a gente encontra na escola pública são vários. A escola pública, ela tem uma estrutura muito defasada. A gente que trabalha com Música, a gente não tem espaço que a gente sonhava ter. A gente não tem o material que a gente sonha ter. A gente ainda tem alguns profissionais que ainda enxergam a

Música apenas como algo animador, o professor de Música é o animador da escola. Enfim, tem algumas variáveis que se a gente for levar em consideração a gente não consegue trabalhar. Mas eu destaco a questão estrutural mesmo: a falta de espaço e a falta de material. Seria muito bom se tivéssemos uma sala ampla, com uma acústica adequada, com materiais adequados, com instrumentos suficientes para desenvolvermos todas as nossas ideias. Acho que isso é o que mais me incomoda, mas não me bloqueia. A gente desenvolve com o que tem, faz com o que tem e é um desafio a cada dia (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

Os discursos dos entrevistados refletem a realidade de muitas escolas públicas do país. Para analisar esse trecho dos discursos, utilizamos de nossa experiência em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte, quando atuamos no projeto do Governo Federal Mais Educação<sup>6</sup> e das oportunidades que tivemos durante a graduação, nos componentes curriculares Estágio III (Ensino Fundamental) e Estágio IV (Ensino Médio) da Licenciatura em Música da UERN.

No projeto Mais Educação, além das disciplinas regulares, também era oferecido modalidades extracurriculares, como prática de atividade física e/ou aula de Música. A escola onde atuamos e muitas outras da cidade, receberam verbas específicas para comprar instrumentos, com o objetivo de organizar uma fanfarra<sup>7</sup> para que a

---

<sup>6</sup> Criado em 2007, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, no governo Lula, o programa teve como foco a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, visando uma educação integral, com um processo pedagógico que conectava áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, à cultura, à arte, à saúde e à educação econômica (Fonte: <https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>).

<sup>7</sup> Fanfarra é um nome comumente utilizado nos dias de hoje para designar as bandas e agremiações musicais compostas por instrumentos de percussão e instrumentos de sopro simples. Isso torna a fanfarra um conjunto mais focado no ritmo e na marcha, perfeito para apresentações cívicas e marchas escolares (Fonte: <https://blog.supersonora.com.br/2022/03/31/a-historia-da-fanfarra/>).

escola participasse dos desfiles de 7 de setembro – celebração do dia da Independência do Brasil.

Campos (2008) afirma que as fanfarras constituem elementos importantes na formação escolar e podem ser analisadas como derivações do ensino de Música na escola, se justificando por sua função socializadora, que reforça traços culturais importantes para a manutenção de determinadas festas e rituais.

Entretanto, na época que o projeto teve início, nem todas as escolas que participavam dele puderam ofertar a fanfarra por não terem uma estrutura física mínima para desenvolver as atividades. A escola em que trabalhamos era uma das que tinha espaço para a realização dos ensaios: a quadra. Não era uma sala com uma acústica apropriada e por isso os ensaios aconteciam em um horário alternativo, em que não havia aula (geralmente das 17h às 18h). Mas isso tinha um impacto na comunidade em que estava inserida, pois o barulho incomodava bastante as residências ao redor, além de alguns pais não quererem que as crianças ficassem na escola até o turno da noite.

Para atividades desenvolvidas no componente curricular de Arte, almeja-se que as aulas aconteçam em uma sala com isolamento acústico para não interferir na rotina da escola, como mencionado pela Professora. Além disso, existe a questão da qualidade e quantidade de instrumentos para se trabalhar. Vale lembrar que um instrumento também precisa de manutenção, ou seja, precisa de investimentos específicos. Em se tratando da escola pública, sabemos das limitações de recursos financeiros. Tudo isso se reflete nos registros: *“usamos o que tem na escola”* e *“a gente desenvolve com o que tem”*, mencionados pelos dois entrevistados.

Para Sobreira (2008), além das dificuldades impostas pela prática diária e a falta de estrutura física, a concepção do ensino

de Música como algo ligado a momentos de diversão contribui para a desvalorização da profissão do professor de Música, fato que foi mencionado também pelo Professor.

Outro ponto que foi citado na fala do entrevistado condiz com a quantidade de alunos em sala de aula. Ele citou que são “*salas superlotadas, com 28, 30, 35 alunos*”, o que é uma dificuldade para qualquer professor. Carvalho (2020), em sua dissertação, apresentou questões semelhantes como um relato docente sobre o desafio da atuação frente ao componente curricular Arte em uma sala do 6º ano, do Ensino Fundamental, com 40 alunos.

Finalizamos essa primeira unidade de sentido observando, pela compreensão das categorias analisadas, que há uma necessidade de debater o currículo da Licenciatura em Música e os processos formativos envolvidos nele, com o foco em qualificar esse professor para estar à frente da disciplina de Arte, o que exige dele um conhecimento sobre as demais linguagens artísticas, bem como uma formação direcionada ao ensino dessas linguagens, assim, com caráter polivalente.

Olhando criticamente a formação inicial de um licenciado em Música, com arrimo na realidade estudada, é possível ver algumas questões que podem gerar certos dilemas após concluído o curso, com base nos dois professores pesquisados: i.) o estudante da licenciatura em Música, tem que estudar conteúdos específicos de teoria musical voltados para a música erudita<sup>8</sup>, porém, é negligenciada

---

<sup>8</sup> Música erudita (popularmente chamada de música clássica ou música de concerto) é uma expressão pouco utilizada fora do Brasil, que pode se referir a composições em que se exige, tanto dos músicos quanto do público, um tipo de erudição em geral adquirida pela leitura, cursos especializados, audições comentadas de gravações e o hábito de frequentar salas de concerto. O “Erudito” tem como antônimo a palavra popular e, mais etimologicamente, significa o oposto de rude ou não cultivado (Fonte: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4554383/mod\\_resource/content/0/2016-03-04\\_AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=122](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4554383/mod_resource/content/0/2016-03-04_AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=122)).

a música local e regional; ii.) os licenciados são ensinados para ministrar aulas de Música na escola pública, mas não são qualificados para ministrar a disciplina de Arte na Educação Básica. Estudos com este, nos mostram o quanto é atual e necessária essa reflexão sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Música. Nesse lastro, vejamos a seguinte provocação:

[...] afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a estudar suas origens, os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 16).

O processo formativo em um curso de graduação está diretamente ligado ao seu currículo. Em se tratando do Ensino Superior, é o PPC que define as concepções da formação e parte da vivência do alunado, o que refletirá na sua atuação profissional (Veiga; Viana, 2010). No entanto, para pensar nas particularidades do licenciado em Música é preciso ir além de discutir o PPC. Dentro de um campo onde há uma desproporcionalidade entre a música estudada nos livros e a música ouvida pelos alunos, discutir a composição das diretrizes curriculares para os cursos de Música é o primeiro passo para minimizar esses conflitos culturais, na nossa opinião.

Tudo isso nos leva a reforçar que existe uma necessidade de repensar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Música. Mas para além desses aspectos, ainda há a questão importante a qual também está diretamente ligada à composição do currículo que é a formação pedagógica, abordada a seguir.

## 5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – OUTROS VERSOS

Compreendemos por formação pedagógica o conjunto de conhecimentos e saberes que nos qualificam para a docência em sala de aula, o que inclui a vivência em algumas disciplinas, mas também as ações de formação que promovem o conhecimento educacional (Franco, 2024). Azzi (2005) complementa e a define como sendo o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, possibilitando ao professor a interação com seus alunos, na sala de aula e no contexto da escola onde atua.

Pensando nisso, sintetizamos o **entendimento de formação pedagógica** dos professores entrevistados:

De uma forma bem resumida, eu entendo a formação pedagógica como a sua formação que te prepara e te capacita, que te dá o direcionamento, o caminho para atuar na sala de aula (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Formação pedagógica, eu acho que é a formação mesmo de tornar-se professor, de ser professor, essa construção. Acho que a formação pedagógica envolve todo o processo educacional, envolve a questão de didática, ela envolve a questão do ser professor, das habilidades necessárias para ser professor, para conduzir uma turma. Eu vejo a formação pedagógica assim (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

Como já mencionado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004), não há orientações específicas relacionadas à formação pedagógica e nem uma diferenciação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, por isso o marco legislativo são as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, de cunho geral. Nesse lastro, é inegável que as disciplinas pedagógicas são os principais referenciais da formação inicial para orientar o ensino de Música, no que diz respeito à prática docente e, por isso, demandam um olhar diferenciado.

Ainda em relação à formação pedagógica, Gums (2019) afirma que no decorrer de um curso de licenciatura, além de disciplinas voltadas à formação docente, a participação dos alunos em atividades e programas de extensão, iniciação científica e monitoria envolvendo universidade e comunidade contribui para a formação do conhecimento educacional por parte dos estudantes. Complementando, identificamos a **vivência em projetos de ensino e de extensão** dos nossos entrevistados como essenciais à sua formação pedagógica no currículo vivido na Licenciatura em Música da UERN.

Penna (2010) afirma que para os cursos de licenciatura, ao participarem de projetos/atividades de extensão, os alunos/professores reforçam o que foi visto em sala de aula, uma vez que precisam preparar/planejar aulas/atividades e refletir sobre diferentes técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo social.

Para Queiroz e Marinho (2005), a participação em projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, somada a uma perspectiva curricular de caráter interdisciplinar, sem perder de vista a particularidade do campo de conhecimento musical, visa proporcionar ao aluno uma qualificação adequada para desenvolver os conhecimentos fundamentais de sua área de atuação e fazer uso das ferramentas necessárias para a transmissão, elaboração e construção desse conhecimento. Os professores entrevistados contribuem com seus registros:

As minhas vivências em projetos foram em Música na Zona Rural<sup>9</sup>, foi como professora de flauta doce, éramos dois professores, a gente trabalhava com crianças e ensinava flauta. No outro projeto que eu não lembro o nome, eu ensinava técnica vocal e canto coral em uma escola no bairro Vinght-Rosado [Mossoró – RN]. E no Mais Educação, eu trabalhava com musicalização (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Durante o meu processo formativo, a minha experiência dentro da escola foi com projetos, o Mais Educação e o Mais Cultura<sup>10</sup>. Na época a gente não teve, eu particularmente, não tive essa oportunidade de atuar como professor de Arte/música na Educação Básica. Só após a conclusão do curso foi que tive o contato com a sala de aula. Nos projetos, eu fui monitor de violão e de percussão (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

É inegável a importância de projetos como os citados pelos entrevistados, tanto para aproximar a sociedade e a universidade como para proporcionar aos alunos envolvidos, o contato direto com a sala de aula e a docência. Atualmente, a extensão está presente nos cursos de graduação devido ao Parecer CNE/CES nº 608/2018, que instituiu as novas diretrizes da extensão universitária, regulamentando as atividades de extensão, na forma de componentes curriculares obrigatórios, com mínimo de 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação. Essas diretrizes foram implantadas no curso de Música da UERN quando houve a migração para o curso noturno (creditando o PPC de 2019, atual PPC do curso, com turmas em andamento no momento de desenvolvimento desta pesquisa).

---

<sup>9</sup> Projeto realizado no ano de 2010 que propôs a inserção da Educação Musical em comunidades carentes da zona rural de Mossoró, inicialmente em escolas de Ensino Fundamental visando o desenvolvimento artístico-musical de acordo com a Lei 11.769 que regulamenta o ensino de Música nas escolas de Educação Básica (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014).

<sup>10</sup> O Programa Mais Cultura nas Escolas foi uma iniciativa interministerial entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), que teve início em 2014, com projetos de ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mais-cultura-nas-escolas>).

Vale salientar que a maioria das atividades realizadas nos projetos de extensão está diretamente ligada ao ensino de algum instrumento, destoando da realidade do professor de Arte/Música da Educação Básica, como reforça a Professora:

Em resumo, todos os projetos que me inseriram na Educação Básica [no período da graduação], eu trabalhei diretamente com música, totalmente diferente do que estou agora. Eu fui para esses projetos enquanto professora de Música trabalhando linguagem específica de Música (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Em momentos da fala da Professora fica entendível o conflito entre o vivido durante a graduação e o contexto de sua atuação na escola pública. Reafirmamos que essa questão fica mais evidente em suas falas devido ela ser a professora titular de Arte em duas escolas públicas em que atua.

Mais uma vez, chamamos atenção para a necessidade de uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música, principalmente na modalidade de licenciatura, a fim de buscar alinhar a formação pedagógica com a realidade encontrada em uma das principais áreas de atuação desse profissional que é a Educação Básica, em especial a escola pública.

Em relação à **contribuição dos componentes curriculares para a sua formação pedagógica**, a Professora informou o seguinte:

Eu acho que todos os componentes [curriculares] contribuíram um pouco. Os específicos de música são importantes, você ter profundidade na sua área. Aí vem os conteúdos de didática que para ser professor são muito importantes. Teve os estágios supervisionados. Mas isso depende muito do caminho que você vai trilhar. Teve professor que se formou comigo e foi para uma

escola específica de música. Mas enquanto professora da Educação Básica teve conteúdo que eu adorava estudar, mas nunca utilizei em minha prática. Eu venho da formação no conservatório, então a música estava muito viva. Na época, eu gostava mais das disciplinas de música e quando tinha disciplinas teóricas eu pensava: 'eu vou ter que estudar isso'. Mas, hoje, inserida na Educação Básica, eu percebo que devia ser um pouco mais voltada [a formação inicial] para essa realidade, ainda mais pelo conflito de ter uma formação específica e quando chega na escola básica, você vê que não foi preparada para a disciplina de Arte. Precisa haver um diálogo maior entre cursos específicos de formação de professores e a Educação Básica (Entrevista realizada com a Professora, 08 de junho de 2023, Mossoró – RN).

Esse relato nos conduz, novamente, a pensar no processo de formação inicial do professor de Música, desta vez, em duas vertentes: a formação com estudos sobre os conteúdos específicos da Música e a formação com estudos dos conteúdos pedagógicos que preparam para a docência. Essa dualidade necessita ser rompida no interior das licenciaturas, uma marca histórica presente na formação inicial docente no Brasil. No curso de licenciatura em Música é indispensável a construção dos conhecimentos específicos relacionados à Música, porém, articulada com a formação pedagógico-musical.

No discurso da professora, fica evidente o dualismo: as disciplinas específicas da área de Música de um lado e as disciplinas de natureza pedagógica do outro. A Pedagogia, como ciência da educação, que tem como foco de estudo o fenômeno educativo, necessita se fazer presente nos cursos de licenciatura, mormente na licenciatura em Música (Franco, 2024). Esse aspecto somará para potencializar a construção de conhecimentos relacionados ao campo educacional, elevando a consciência crítica dos professores sobre a docência na escola pública.

Prosseguindo com o debate, o Professor nos chama para uma reflexão acerca do **estágio supervisionado como um dispositivo de formação pedagógica**. Atentemos:

Em relação ao currículo da licenciatura em Música, eu acredito que o estágio [supervisionado] seja a disciplina que mais contribui nessa formação, tanto com as leituras, mas também com a vivência. A prática, o contato com a sala de aula, com os alunos e o momento em que nós, enquanto alunos, compartilhamos a experiência que nós tivemos com os alunos é o momento que mais contribui para a nossa formação. [...] Mais uma vez, eu repito que eu acho que o estágio [supervisionado] é o que mais nos dá uma certeza para nossa carreira profissional. Durante todo o curso, para mim, o estágio [supervisionado] é o que mais contribui para nossa formação docente (Entrevista realizada com o Professor, 03 de julho de 2023, Mossoró – RN).

Nesse ponto, o Professor reafirma a importância do estágio supervisionado e todas as suas etapas de realização, o que envolve leituras e discussões de textos em sala de aula, a regência do estágio supervisionado nas escolas e o compartilhamento das experiências que se fazem durante ele.

Bellochio e Beinke (2007) explicam que os estagiários na licenciatura em Música autenticam suas ações pedagógicas quando enfrentam o desafio de articular os conhecimentos construídos dentro e fora da universidade, com as necessidades cotidianas de sala de aula, produzindo um conhecimento que as autoras denominam de “conhecimento prático”, que se assemelha a um professor que já está inserido na escola.

Dada a importância do estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores, é possível afirmar que ele se configura como um momento para enfrentar e superar desafios na educação, de se construir, de experimentar, de planejar as aulas e

improvisar quando algo diferente do planejado acontece, ou seja, de contribuir com a formação da identidade docente.

Reforçamos que houve uma mudança no componente curricular estágio supervisionado entre aquilo que foi vivido pelos entrevistados e a perspectiva como é ofertado após alterações da matriz curricular com o PPC de 2019, oferecendo a oportunidade de conhecer e experimentar outros locais de exercício da profissão, comungando com Silva (2010) quando diz que o currículo deve estar em constante mudança, a fim de se adequar às necessidades reais dos estudantes e da sociedade de forma geral.

Ampliando o diálogo, entendemos que esse contato do licenciando em Música com a Educação Básica no contexto do estágio supervisionado, também deve ser um momento para apresentar a realidade da prática profissional. Assim, acrescentamos que é preciso pensar no estágio supervisionado como um momento de interação entre os outros componentes curriculares e outros saberes, inclusive o contato do licenciando com a disciplina de Arte durante a vivência no campo do estágio.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizamos a análise com os professores, participantes do estudo, pontificando que é necessário repensar a formação inicial de professores no curso de licenciatura em Música da UERN, bem como a organização de seu currículo. Assim, haverá a oportunidade de qualificar esse profissional para atender a demanda da sociedade em que está inserido.

A partir dos discursos dos professores egressos, compreendemos que é necessário repensar a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, bem como a organização de seu currículo, de modo a alinhar o prescrito e o vivido na formação docente.

Levando em consideração que a disciplina da Educação Básica que agrega a Música é a disciplina de Arte, as diretrizes curriculares relativas ao curso necessitam se adequar para pensar a formação de um profissional polivalente na licenciatura em Música. Entendemos o currículo como um dispositivo que forma a identidade profissional. Nesse caso, também necessita estar em sintonia com a realidade da prática profissional que se apresenta nas escolas. Vimos na pesquisa que os professores, egressos do curso, iniciam sua atuação profissional, muitas vezes, em um contexto para o qual não foi formado, para atuar na disciplina de Arte e não de Música, especificamente.

Assim, a partir da pesquisa, pensamos que a inclusão da área de Arte, com enfoque que permita pensar, minimamente, sobre as diferentes linguagens de Arte, no currículo de formação inicial docente na licenciatura em Música se faz como uma necessidade, uma vez que potencializará a formação dos professores licenciados pelo curso e atenderá a realidade profissional em que, possivelmente, atuará. Com essa posição, não estamos defendendo que se minimize o aprofundamento do conhecimento específico da Música, até porque a licenciatura é em Música, mas, sim, oportunizar que o licenciando conheça e produza conhecimentos também sobre as diferentes linguagens que formam a área de Arte, haja vista que ministrará essa disciplina quando egresso do curso.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60. 2005.
- BELLOCHIO, C. R.; BEINKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFMS/RS e UDESC/SC. **Música Hodie**, v. 7, n. 2. 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 12 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, 2008.
- CARVALHO, A. R. de. **Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte [manuscrito]**: um estudo com professores de música da Educação Básica. 129f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.
- COCCÓ, C. A. **Currículo vivido**: uma nova abordagem das políticas públicas privilegiando projetos inovadores na cidade de São Paulo. 310f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, L. J. de S.; DEFREITAS JÚNIOR, Á. D. Formação inicial e continuada de professores de arte/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). **Opus**, v. 26, n. 3, p. 1-21, set/dez. 2020.

FRANCO, M. A. S. O que pode a Didática? Reflexões em torno do convite à aprendizagem. In: FORTUNATO, I.; FERREIRA, L.; ARAÚJO, O. A. (org.). **Vamos conversar sobre Didática?** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 47 – 72, 2024.

GODDSON, I. F. **Currículo: teoria e história**; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamiltoon Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, R. M. **A formação de professores de música para a educação básica**. Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação, v. 4, n. 8. 2013.

GUMS, L. M. **A formação de licenciandos em música**: perspectivas dos alunos bolsistas sobre a participação no PIBID. In: SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. L. F.; BEINEKE, V. (org.). Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 87-100, 2019.

LIMA, I. N. de. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 229 – 241, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NOGUEIRA, M. A. **Professor de Música: legislação e formação em questão**. Criar Educação [recurso eletrônico]. Criciúma: Ediunesc, v. 1, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, T. V. G. M.; MEDEIROS, E. A. de; MORAIS, M. B. de. Formação inicial de professores na Licenciatura em Música da UERN: o currículo prescrito em análise. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e1524DO14, 2024.

PENNA, M. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**: I – analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004.

PENNA, M. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010.

PEREIRA, M. P. da S. **Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa, 2013.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 83-92, set. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52. 2008.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras**. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas: Papyrus, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Mossoró. 2014. Documento Digitalizado.

Endereços para correspondência:

Thrycia Viviane Gadelha Macena Oliveira - BR-405, Km 03, Bairro Alto de São Manoel, Mossoró, RN, 59625-900. thryciaoliveira@gmail.com.

Emerson Augusto de Medeiros - BR-405, Km 03, Bairro Alto de São Manoel, Mossoró, RN, 59625-900. emerson.medeiros@ufersa.edu.br.