

## A formação de professores de música para a Educação Básica a partir dos relatórios de estágio supervisionado

Manoel Camara Rasslan<sup>1</sup> e Fabiany de Cássia Tavares Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculdade de Artes, Letras e Comunicação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail [manoel.rasslan@ufms.br](mailto:manoel.rasslan@ufms.br)

<sup>2</sup> Faculdade de Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail [fabiany.tavares@ufms.br](mailto:fabiany.tavares@ufms.br)

**Resumo.** O texto resulta de análises iniciais do que é proposto no estágio obrigatório para a Licenciatura em Música da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de observar e compreender a formação docente a partir das práticas propostas, como tradução da relação entre a objetivização do “professor de música” no espaço escolar e as “práticas de música”, que oferta/constrói para esse espaço. O recorte temporal compreende os anos de 2014 a 2017, justificado por ser posterior à Lei 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o conteúdo de música na estrutura curricular da Educação Básica, dentro da disciplina Arte, além da mudança de projeto pedagógico do curso em referência. Após a análise de 230 relatórios conclui-se que as escolhas de conteúdos e práticas são mais apropriadas para a escola específica de música (Conservatórios). A música torna-se objeto autônomo, a-histórico, fora do contexto social dos alunos.

**Palavras chave:** Currículos; Conhecimentos e Aprendizagem; Estágio Obrigatório.

### The training of music teacher for Basic Education from practicum reports

**Abstract.** The text results from initial analysis of what is proposed in the compulsory stage for the Music Degree at the Faculty of Arts, Letters and Communication of the Federal University of Mato Grosso do Sul, with the perspective of observing and understanding teacher education from the proposed practices, as a translation of the relationship between the objectification of the "music teacher" in the school space and the "music practices" that are offered / constructed for this space. The time cut comprises the years 2014 to 2017, justified because it is later than Law 11.769 / 2008, which amends the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education and makes the content of music compulsory in the curricular structure of Basic Education, within the discipline Art , in addition to the change of pedagogical project of the course in reference. After analyzing 230 reports it was concluded that content and practice choices are more appropriate for the specific school of music (conservatories). Music becomes an autonomous, a-historical object, outside the social context of the students.

**Keywords:** Curricula; Knowledge Learning; Practicum Activities.

## 1 Notas Introdutórias

Nos limites deste texto, apresentamos as análises iniciais que resultam das primeiras aproximações com os relatórios de estágio obrigatório, realizados pelos alunos do Curso de Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esses documentos referem-se ao período compreendido entre os anos de 2014 a 2017, recorte temporal justificado pelos motivos que seguem: por ser um período posterior à aprovação da Lei 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na disciplina Arte presente na matriz curricular das escolas de Educação básica no Brasil; no período, implanta-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da referida licenciatura, o que acarreta orientações para o regulamento de estágio obrigatório.

Essa última delineando uma premissa particular, a forma pela qual um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estabelece “novas” verdades, isso porque:

Causa certa perplexidade a facilidade com que se põe em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma. A mesma sensação nos produz o entusiasmo com o qual, aparentemente, nos integramos a um novo universo de formas de falar sobre preocupações que pareçam ser novas porque, anteriormente, eram chamadas de outra maneira. As novas linguagens talvez sejam necessárias para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas; no entanto, frequentemente são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. São em outros casos, criações de especialistas em busca de fórmulas para expressar suas concepções e propostas com mais precisão, mas também com a finalidade de manter seus privilégios. Essa volatilidade da vigência das linguagens deveria ser um ótimo motivo de reflexão, por muitas razões. (Sacristán, 2011, p. 7)

Os fatores norteadores escolhidos, estão relacionados à formação dos professores de música para o espaço escolar, bem como as práticas propostas e a relação das mesmas com as práticas de música construídas e oferecidas pelos estagiários em sala de aula. Isso revela concepções de educação musical, conceitos de música, a escolha de forma de transmissão desses conceitos oriundos da seleção de conhecimentos, da cultura, que encontram, ou não, problemas na sua distribuição.

A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades. (Sacristán, 2011, p. 7-8)

Diante disso, selecionamos apenas relatórios de estágios realizados no espaço da disciplina Arte, também considerado de democratização do conhecimento musical, uma vez que se destina a todos os alunos matriculados. Espaço esse, diferenciado dos demais, tais como grupos vocais e instrumentais (coros, bandas, conjunto de flautas doce), cujos critérios de seleção podem excluir os que forem considerados inaptos para a prática musical proposta.

## **2 Das concepções e funções da Música e Educação Musical**

A presença da música no contexto escolar tem sido balizada pelas concepções e funções que tanto à música quanto à educação musical são atribuídas em vários momentos da história de práticas propostas.

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre educação musical, marcadamente a partir da década de 1980, com o surgimento dos programas de pós-graduação em música no Brasil, a produção acadêmica tem refletido sobre os fatores que fortalecem ou não a presença da música na escola, especialmente em disciplinas escolares que ao longo do tempo foram dedicadas aos seus conteúdos, presentes na estrutura curricular, que atualmente é denominada Arte, disciplina que, pela Lei 13.278/2016 que altera a LDB 9.394/1996, deve abordar, obrigatoriamente, os conteúdos de artes visuais, música, dança e teatro na Educação Básica.

Ao tratarmos do planejamento e avaliação à prática educativa para o ensino de música, Hentschke e Del Ben (2003) propõem a reflexão sobre as justificativas que se apresentam para a presença da música nas escolas da Educação Básica. As autoras se referem à pesquisa realizada com professoras de música que, ao justificarem a prática musical no contexto escolar apontam para fatores que podem ser desenvolvidos com o auxílio da música. Esses fatores, relacionados com os aspectos

físicos e psíquicos dos seres humanos, “parecem tomar como base a ideia de que o ensino de música nas escolas deveria servir a algum fim que não ela própria”, tais como o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio lógico, do conhecimento de si próprio, da perda de medos e bloqueios. A música então não passaria de recurso de aprendizagem para outras áreas de conhecimento.

Ainda sobre a pesquisa indicada no parágrafo anterior, as autoras afirmam que os sujeitos investigados (professoras de música), parecem não reconhecerem “o valor do desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma das várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura.” (Hentschke e Del Ben, 2003, p.183).

Bowman (2018) provoca o campo (ou sub-campo) da Educação Musical ao perguntar o que há nele de educativo? Na tentativa de responder a questão dois fatores são levantados: o primeiro explica o treinamento como importante, mas apenas uma das etapas do que entendemos como Educação. No caso da música, o treinamento teria valor fundamental para adquirir habilidades para expressar o que já foi produzido ou para o que se produz atualmente. No entanto, o autor propõe a reflexão sobre o que há de social e ético tanto na Música quando na Educação Musical. Sendo assim, ele alerta que precisamos estar atentos para a música que ainda não foi feita, que ainda não foi construída, para a qual o treinamento não seria o bastante.

A ideia de que a música não é monolítica, estável, mas um modo de ação humana plural, sempre em movimento, faz com que Bowman (2018) defenda a Educação Musical mais vinculada a capacidade de transformar hábitos e, contrariamente ao treinamento, capacitar professores para situações novas e inusitadas, mais adaptáveis e flexíveis, que possam atuar com conforto e imaginação frente à situações imprevisíveis e instáveis. Dessa forma o autor aponta:

A Educação Musical, em contraste com o mero treinamento, é a preparação para a cidadania - que tipo de pessoa é bom ser e que tipo de sociedade esperamos forjar através de nossas ações (musicais). Para fins importantes como esses, certas práticas musicais e instrucionais são claramente mais adequadas que outras. Os instruídos musicalmente são preparados não apenas para replicar as práticas atuais, mas para transformar, ampliar e até resistir a elas quando necessário. Isso coloca questões éticas profundas - em vez de técnicas e respostas pré-ordenadas - no cerne do processo de educação musical.

Com isso como pano de fundo, talvez “O que é educativo sobre educação musical?” Não é uma pergunta tão ruim, afinal de contas. Em vez de sugerir que a educação musical é educacionalmente vazia, ela oferece um lembrete crucial de que os resultados educacionais são potenciais, não garantidos resultados do ensino de música e da produção musical. Ensinar música - até ensinar bem -, embora necessário, não é suficiente para a educação musical. (Bowman, 2018, p. 174. Tradução nossa).

As análises aqui operadas consideram os fatores que interferem na compreensão de música, educação musical e currículo, anteriormente citadas e, embora apresentemos dados que quantificam a preferência dos alunos por diversos espaços para atuação como estagiário, nossa escolha é por uma abordagem qualitativa, isto é, aquela que tem interesse na relação dos indivíduos com o mundo objetivo exterior e cujos dados não podem ser traduzidos em números, como é o caso da formação de educadores musicais para a Educação Básica e as práticas por eles construídas na intermediação entre indivíduos e música(s).

Dessa forma, pensamos que os planos de aulas propostos pelos estagiários para as aulas ministradas na disciplina Arte, sobre os conteúdos de música, podem apontar para a seleção e forma de abordagem dos mesmos, além de estabelecerem relação com conceitos e funções da música e educação musical no contexto escolar.

### 3 O que registram os relatórios de Estágio Obrigatório da/na trajetória de formação

Para a apresentação de seus relatórios são orientados por formulário composto de itens, que organizam as informações coletadas pelos estagiários na primeira fase da atividade, relativa à observação do campo de estágio, seguida da segunda fase, relativa à regência de aulas. As aulas a serem ministradas pelos estagiários seguem orientação do professor de estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Música, realizadas de acordo com o plano do professor da disciplina na escola, denominado professor supervisor do estágio.

Os quatro semestres de Estágio Obrigatório, desenvolvidos a partir do terceiro ano do Curso de Licenciatura, são parte do que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) relaciona-se aos Conteúdos de Dimensão Prática. Além do Estágio Obrigatório, ainda, encontramos no mesmo rol de conteúdos seis semestres de Prática de Ensino em Música, que objetivam a formação docente. E, por fim, apresenta Disciplinas de Práticas Musicais constituídas por quatro semestres de Canto Coral; quatro semestres de Instrumento Musicalizador; um semestre de Oficina de Produção e Montagem Musical; dois semestres de Regência Coral.

Entendemos, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFMS, aprovado para implantação a partir do primeiro semestre de 2014, que os demais conteúdos constantes da Estrutura Curricular, teóricos ou práticos, deviam se refletir nos seis semestres de Prática de Ensino em Música e, portanto, no entendimento da educação musical em espaços diversos, incluindo aí o espaço escolar. Portanto, durante os seis semestres da disciplina Prática de Ensino em Música, o foco seria a construção e proposição de práticas musicais educativas para o contexto escolar.

Do montante de duzentos e trinta relatórios, correspondentes ao número de alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Obrigatório I, II, III e IV, ofertadas do quinto ao oitavo semestre do curso, percebemos que 174 (76% das matrículas) ocorreram em escolas de educação básica, públicas ou privadas; 56 (24% das matrículas) em instituições que oferecem o ensino específico de música, isto é, conservatórios, escolas de música, associações, organizações não governamentais, bandas de música, coros, orquestras, etc.

Os fatores considerados nas análises aqui propostas circunscrevem-se à escolha dos campos de estágio, de um lado, porque o regulamento de estágio orienta os alunos, preferencialmente, para as escolas; de outro, percebemos que há estagiários nas escolas de educação básica que, ao invés de atuarem na disciplina Arte, existente na matriz curricular, optam em realizar suas práticas de ensino em projetos que acontecem em contraturno, a exemplo de: oficinas de instrumentos musicais (violão, flauta-doce, etc.), bandas e coros.

Os projetos mencionados selecionam alunos interessados e, embora tenham aulas coletivas, obedecem aos padrões do ensino oferecido nas escolas específicas de música. Sendo assim, nessas primeiras aproximações, descartamos os relatórios oriundos de projetos dessa natureza, selecionando para as análises apenas os relatórios de alunos em disciplina prevista na matriz curricular da educação básica.

Em relação à escolha do espaço para atuação, observamos que os licenciados em música, já formados e atuantes profissionalmente, preferem a escola específica de música por vários motivos, entre eles, Penna (2004) ressalta:

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. (Penna, 2004, p. 7)

Em investigação com sujeitos licenciados egressos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, único curso presencial público e gratuito do Estado, são desvelados, para além de fatores como a sobrecarga de atividades exigidas dos professores e a precarização do trabalho docente, que desestimulam a opção dos formandos por atuarem nas escolas de educação básica, o descompasso entre a formação recebida e as práticas docentes nessas escolas.

Dos sete professores entrevistados, cinco atuam na disciplina de Arte e todos declararam que a formação que tiveram não os preparou para estar onde estão. Tal depoimento nos faz refletir o quanto o Curso de Música está distanciado da escola, oferece uma formação engessada, que ilude o aluno, fazendo-o achar que seus conhecimentos musicais são suficientes para atuar em sala de aula, além de, cada vez mais, enfatizá-los. (Mello, 2017, p. 123)

O distanciamento dos alunos formados das escolas da educação básica como local de atuação profissional, assim como a falta de formação adequada, apontados por Mello (2017), indicam a necessidade de práticas musicais preparatórias para o professor de música para a escola básica. Práticas essas, que se diferenciam das práticas musicais observadas na educação específica em música e/ou nos projetos que envolvam conjuntos musicais fortemente vinculados à performance. Esses grupos musicais, representados por bandas, coros, grupos de flautas, etc., embora presentes na educação básica em escolas públicas e/ou privadas, estão mais alinhados ao ensino oferecido pela escola específica de música, a exemplo do conservatório. Dessa forma, justifica-se a proposição da investigação dos relatórios de estágio, como forma de compreender como as práticas musicais formativas têm proporcionado aos estagiários a construção e oferta de práticas musicais para a disciplina Arte.

#### **4 Das práticas musicais na formação de professores de música às práticas musicais por eles construídas para a educação básica**

Dos itens constantes dos relatórios encontrados e selecionados para nossas primeiras aproximações, destacamos o plano de aula, por apontar para a seleção e forma como os conhecimentos musicais são abordados e/ou transmitidos, desvelando a relação entre as práticas formativas propostas no curso de licenciatura e a sua relação com as práticas musicais ofertadas pelos estagiários no espaço escolar.

Dessa forma, definimos o que consideramos como prática, na possibilidade da relação entre pessoa(s) e música(s), no que se refere aos aspectos de apropriação e transmissão, da forma tratada por Kraemer (2000), ao refletir sobre o campo da pedagogia da música. A dimensão pedagógico-musical envolve toda prática músico-educacional que se dá em aulas em diversos espaços, escolares ou não, presente em toda cultura musical em processo de formação.

A prática musical seria simples proposição para apropriação e transmissão de conhecimento musical no processo de ensino-aprendizagem, não fosse pensarmos no *habitus* que lhe dá estrutura (Bourdieu, 2009). Para este autor, os agentes trazem para o campo níveis de capitais (econômico, cultural, social e simbólico) que, intermediados por *habitus*, estruturam campo determinado em que esses agentes se envolvem e dão sentido aos seus interesses.

Sendo assim, essas práticas revelam mais do que uma ação ingênua e desinteressada, uma vez que representam a tentativa de seleção e legitimação do que se pretende validar, no espaço escolar, como conhecimento.

Ao analisarmos os relatórios selecionados, observamos a preocupação dos estagiários com a estrutura das escolas, principalmente no que diz respeito à falta de instrumentos musicais. Os relatos revelam uma situação não uniforme nas escolas, pois aquelas que possuem projetos em contraturno (bandas, fanfarras, coros, grupos instrumentais), possuem instrumental, outras não possuem qualquer instrumento musical.

Com relação às salas de aulas, os espaços físicos são os mesmos utilizados para outras disciplinas da estrutura curricular, sem isolamento acústico que permita a produção sonora e/ou escuta de obras musicais sem que as demais aulas sejam prejudicadas, o que dificulta atividades que exijam movimentação de alunos e produção de sons. Vale destacar, que os projetos constantes em contraturno, acontecem em espaços abertos como quadras de esportes, o que também prejudica o bom andamento das atividades previstas.

No tocante aos planos de aula, observamos a orientação influenciada pelos métodos ativos de educação musical, tomando como referência o livro organizado por Mateiro e Ilari (2011). Dos métodos referidos, são citados principalmente os de autoria da primeira geração de educadores musicais: Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff. Encontramos relatos de aulas com propostas de audição vinculadas ao pensamento de Murray Schafer (2011), que propõe a paisagem sonora como possibilidade para escuta ativa e preocupada com o homem e a transformação do meio ambiente.

Os métodos ativos de educação musical, estruturados pelos autores citados, constantemente são referenciados nos planos de aula com objetivo de exercitar a percepção de parâmetros musicais (duração, altura, intensidade e timbre) e a proposição de escuta de repertório trazido pelos estagiários e oriundos da música de concerto (música erudita) e da música folclórica. Não há relatos da preocupação com a música cotidiana dos alunos, aquelas que fazem parte da sua cultura.

É importante compreender, que os métodos ativos de educação musical, principalmente os surgidos na primeira metade do século XX, os mais referenciados, objetivam proporcionar uma vivência concreta do fenômeno musical antes da abstração e técnica que levasse à leitura, escrita e performance. A perspectiva de facilitar a iniciação musical e distanciá-la de uma atividade que valorizasse, sobretudo, a técnica instrumental em lugar da compreensão musical.

Contudo, eles estruturaram-se dentro da linguagem ocidental, considerando o repertório erudito e folclórico, em especial aquele construído em obediência aos códigos, normas e estrutura da música europeia e, em última análise, tendo foco a performance viva e livre desta música.

Como exemplos dos objetivos das aulas propostas, encontramos:

Para a educação infantil:

Apreciar e conhecer os principais instrumentos da orquestra;

Desenvolver percepção auditiva, a curiosidade pelos sons, articulação dos lábios e concentração. (Relatório A, de 2014/1)

Explorar e manusear diferentes materiais, desenvolver a criatividade do aluno, trabalhar datas comemorativas e seus significados e ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita. (Relatório A, de 2015/2)

Exemplos de objetivos para aulas da Educação Fundamental, apontam para:

Conhecer um repertório de músicas folclóricas e brincadeiras de roda;

memorizar as notas musicais e a escala de dó maior, ascendente e descendente; vivenciar o ritmo das músicas propostas, por meio do movimento. (Relatório B, de 2014/1)

Parâmetros musicais - intensidade, altura, duração e timbre;

canções infantis. (Relatório A, de 2014/2)

Proporcionar aos alunos condições básicas para que toquem músicas populares no violão através de leitura de cifras,

desenvolvam habilidades motoras e rítmicas através da percussão corporal, e trabalhem músicas em grupo. [Sic]. (Relatório A, de 2015/1)

Canto, técnica de execução, literatura, apreciação. (Relatório B, de 2015/2)

Compreensão de fórmula de compasso, compreender o tempo forte,

assimilar a contagem dos compassos em determinados ritmos. (Relatório B, de 2017/1)

Timbre e intensidade na música renascentista.

Audição de obras renascentistas. Instrumentos musicais da renascença. Parâmetros musicais (duração, intensidade, altura, timbre).

Melodia, harmonia, notação musical. (Relatório A, de 2017/1)

Para o Ensino Médio, os objetivos propostos são reforçados em:

Compreender os períodos onde a música se situa em determinado ano ou século, reconhecer os instrumentos em geral dos períodos, os compositores, as obras mais importantes para o período;

Reconhecimento de algumas peças e compositores do período abordado, através de mídias apresentadas;

Abordagem sobre os instrumentos da época, identificar a origem, a importância, onde se era utilizado, como era a fabricação e distinguir o som de cada um dos que forem abordados;

Relacionar peças de compositores nos dias atuais e identificar se há algum vestígio do que se era executado e o que se escuta hoje na mídia;

Criar uma música de acordo com o período abordado. (Relatório B, de 2014/2)

Promover a percepção extramusical (paisagem sonora) e a interação com a mesma (Relatório A, de 2017/1)

Os exemplos acima permitem localizar a necessidade de transmitir elementos musicais sem articular os mesmos com a música ouvida e/ou praticada pelos alunos dentro e fora do contexto escolar. O que para o estagiário é conhecimento, parece não ser razoável para um grupo de alunos que não teve condição de compreender anteriormente os códigos propostos a serem exercitados e compreendidos sem reflexão aprofundada sobre a linguagem musical aos quais se refere.

A seleção de conhecimentos da cultura tem sido balizada pelo que é hegemônico, representado pelos agentes com maiores capitais e, conseqüentemente dominantes, melhores posicionados no campo (Bourdieu, 2009). Ao se pensar música como produto e processo das sociedades, não é difícil constatar que o que é naturalizado como conhecimento a ser legitimado pela escola é o que tem maior poder de representação e distinção.

No entanto, ao se propor outras músicas, para além daquela oriunda e orientada pela alta cultura, o desconforto sobre o que deve ser transmitido se instala. Moreira (2010), ao refletir sobre currículo e controle social aponta para a necessidade de se ouvir quem tem sido constantemente calado e excluído de decisões, e afirma:

[...] de pretender ensinar à criança na escola a atividade que ela já realiza fora do horário escolar, como alguns críticos apressados parecem julgar ser a intenção de todos os que se apõem à ênfase exagerada no saber sistematizado. Não desejo romantizar a cultura popular, nem fazer dela o único conteúdo do currículo. A escola precisa criticá-la, para que seus aspectos restritivos e repressivos sejam superados, assim como precisa identificar e eliminar os componentes ideológicos que têm tomado o saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios. (Moreira, 2010, p. 89)

As inquietações em relação ao que está proposto como prática musical para a escola e descrito nos relatórios analisados, levam a indagações permanentes, isto é: se é necessário compreender os parâmetros sonoros, qual o sentido de compreendê-los? Como esses parâmetros são ouvidos no repertório musical proposto? Se é necessário aprender os nomes das notas musicais, com qual finalidade? Que sentido esses conhecimentos selecionados têm para os alunos e o repertório que eles ouvem cotidianamente?

Ao refletir sobre os conteúdos musicais propostos para Educação Básica, ressaltamos indícios do vínculo dos mesmos apenas com a música ocidental erudita ou folclórica. Pereira (2014) aponta para a necessidade de se pensar a prática musical mais próxima da prática social, o que não parece ser preocupação dos estagiários. A música proposta por eles, portanto, ganha caráter de autonomia e a-historicidade, apontando para a necessidade de formação do “bom gosto” musical.

Autores da educação musical, tais como Penna (2018) e Kraemer (2000), têm apontado para a necessidade de se entender a música não como linguagem universal, mas, sobretudo, como linguagem construída socialmente e que, portanto, deve ser refletida no plural, Música(s). A própria educação musical configura-se como subcampo do conhecimento que mantém diálogo com outros campos como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, etc., mas sem perder seu principal foco, o de apropriação e distribuição de conhecimentos musicais.

No elenco das disciplinas encontradas no Projeto Pedagógico do Curso, encontramos como ementa para as Práticas de Ensino em Música, o reforço da necessidade de se conhecer as metodologias ativas de educação musical, práticas musicais desenvolvidas em projetos de orquestras, bandas e coros. Embora sejam importantes, esses métodos e práticas não se aplicam na sala de aula no contexto escolar, estando mais próximos da seleção de música delimitada no tempo, espaço e cultura determinada e à execução instrumental da mesma.

Aqui, talvez, esteja localizada a construção de práticas equivocadas e ofertadas pelos estagiários para o contexto escolar da educação básica. Pereira (2014) aponta para o problema do vínculo das licenciaturas em música com o que ele conceituou como *habitus conservatorial*, a partir da obra do sociólogo Pierre Bourdieu.



**Habitus conservatorial** seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre esses dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical - como resultado da história iniciada pelos conservatórios - poderiam ser entendidas como opus *operatum*: campo de disputas que tem no *habitus* conservatorial o seu modus operandi. (Pereira, 2014, p. 94)

A partir do conceito desenvolvido por Pereira (2014), observa-se a orientação curricular para os cursos de licenciatura em música obedecendo aos padrões do conservatório, portanto, naturalizando a seleção de conhecimentos e maneiras de ensinar próprios de uma instituição que tem por finalidade a preparação de músicos, de pessoas “talentosas” para o campo artístico. Campo esse, que encontrará problemas quando se trata de ensinar para todos, como é o caso do contexto escolar.

## 5 Notas Finais

As análises iniciais dos relatórios permitem um panorama sobre as escolhas desses alunos por campos de atuação, que indicam a escola como preferência. Contudo, quando refletimos sobre os espaços da escola de educação básica onde os mesmos atuam, a disciplina Arte não aparece como prioridade na escolha.

Dessa forma, os projetos que acontecem em contraturno, a exemplo das bandas, coros, grupos instrumentais de flauta, violão, sustentam alto número de escolhas em contraposição à disciplina Arte, frequentada por todos os alunos matriculados, que implica práticas musicais diferenciadas dos projetos, cuja orientação tem base no modelo do ensino do conservatório, próprio do campo artístico.

Percebemos, ainda, que se encaminham para a disciplina Arte equívocos sobre as práticas musicais oferecidas, uma vez que há naturalização das escolhas por conteúdos curriculares próprios das escolas específicas de música (dos conservatórios, por exemplo). As práticas propostas parecem não provocar reflexão sobre a produção musical mas, ao contrário treinar os alunos para expressão de “uma” música eleita como a mais adequada, a melhor, a que deve ser legitimada e, sendo assim, a música permanece como produto autônomo, indiscutível, sem relação com a prática social dos estudantes, abstrata e a-histórica.

Ainda que iniciais, em resumo, as análises apontam para a necessidade de se desnaturalizar as escolhas operadas no currículo escolar, em relação à música e ao seu ensino, abrindo possibilidades de se considerar a cultura dos alunos no contexto da escola e permitindo que se construam conhecimentos musicais mais significativos e críticos para todos. Entendemos como conhecimentos musicais mais significativos e críticos, aqueles operados na/pela mediação entre as objetivações das esferas cotidianas e não cotidianas da vida social humana e, dessa forma, mediadoras das relações entre as motivações particulares de cada indivíduo e as objetivações do gênero humano.

## Referências

Bourdieu, P. (2009). O senso prático. Trad: Maria Ferreira. Petrópolis RJ; Vozes.

Bowman, W. (2018) The social and ethical significance of music and musica education. Revista da A

BEM, Londrina, 26 (40), 167-175 jan.jun.

Hentschke, L.; Del Ben, L. (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, SP: Moderna.

Kraemer, R.-D.. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta. Porto Alegre, Ano 11(16/17), 50-73.

Mateiro, T.; Ilari, B. (2011). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: InterSaberes.

Mello, J. C.B. (2017). O trabalho e o Bem-Estar do professor de música nas escolas de educação básica de Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande,MS.

Moreira, A. F. B. (2010). Currículo e Controle Social. In: Paraíso, M. A. (Org.) Antônio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 79-116.

Penna, M. (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, 11, 07–16.

Penna, M. (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina.

Pereira, M. V. M. (2013). O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM, Londrina, 22(32), 90-103, jan.jun.

Sacristán, J.G. et al (2011). Educar por competências: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre, RS: Artmed, 264 p.

Schafer, R. M. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo,SP: Editora da Unesp, 408 p.

UFMS. (2014). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Campo Grande, MS.