

## As dimensões da formação superior de professores de música: perspectivas teóricas e problematizações

The dimensions of higher education for music teachers: theoretical perspectives and problematizations

Las dimensiones de la educación superior para profesores de música: perspectivas teóricas y problematizaciones

João Valter Ferreira Filho 

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.  
joao.valter.ufcg@gmail.com

Recebido em 29 de maio de 2022

Aprovado em 05 de dezembro de 2022

Publicado em 09 de fevereiro de 2024

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma alternativa de sistematização em torno de algumas das principais dimensões da formação do professor de música, na busca por uma maior compreensão da natureza dos conhecimentos e saberes que se entrelaçam na constituição profissional do educador musical. Nessa direção, as quatro dimensões formativas aqui propostas – didático-pedagógica geral, estético-musical, pedagógico-musical e dimensão ética – emergem a partir de uma série de estudos em torno da literatura das áreas da Educação (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2014; 2016; ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 1986; 2016; GATTI, 2010, dentre outros) e da Música (QUEIROZ, 2017; 2019; 2020a; PENNA, 2012; 2020; FERREIRA FILHO, 2021; 2022; MOORE, 2016; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, dentre outros) articulados à nossa própria experiência docente. Longe de consistirem em uma proposta de compartimentação dos conteúdos e experiências envolvidos na formação do professor de música, as problematizações e proposições aqui articuladas visam, antes de mais nada, suscitar reflexões em torno desses corpos de conhecimentos que vêm sendo postos em operação no âmbito das licenciaturas em música, possibilitando novas compreensões que possam ser úteis para reavaliações curriculares e práticas.

**Palavras-chave:** Formação de professores de música; Dimensões formativas; Licenciaturas em música.

## ABSTRACT

This study presents a purpose of systematization around some of the main dimensions of music teacher training, in the search for a greater understanding of the nature of knowledge and knowledge that are intertwined in the professional constitution of the music educator. In this direction, the four formative dimensions proposed here – general didactic-pedagogical, aesthetic-musical, pedagogical-musical and ethical dimension – emerge from a series of studies around the literature in the areas of Education (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2014; 2016; ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 1986; 2016; GATTI, 2010, among others) and Music (QUEIROZ, 2017; 2019; 2020a, PENNA, 2012; 2020; FERREIRA FILHO, 2021; 2022; MOORE, 2016, CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, among others) linked to our own teaching experience. Far from being a proposal to compartmentalize the contents and experiences involved in the formation of the music teacher, the problematizations and propositions articulated here aim, above all, to provoke reflections around these bodies of knowledge that have been put into operation within the scope of degrees in music, enabling new understandings that may be useful for curricular and practical reassessments.

**Keywords:** Music teacher training; Formative dimensions; Degrees in Music.

## RESUMEN

Este trabajo presenta una sistematización alternativa en torno a algunas de las principales dimensiones de la formación del profesorado de música, en la búsqueda de una mayor comprensión de la naturaleza del conocimiento que se entrelaza en la constitución profesional del educador musical. En este sentido, las cuatro dimensiones formativas aquí propuestas – didáctico-pedagógico general, estético-musical, pedagógico-musical y ética – surgen de una serie de estudios en torno a la literatura en las áreas de Educación (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2014; 2016; ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 1986; 2016; GATTI, 2010, entre otros) y Música (QUEIROZ, 2017; 2019; 2020a, PENNA, 2012; 2020; FERREIRA FILHO, 2021; 2022; MOORE, 2016, CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, entre otros) articulados con nuestra propia experiencia docente. Lejos de consistir en una propuesta de compartmentación de los contenidos y experiencias involucradas en la formación de profesores de música, las problematizaciones y propuestas aquí articuladas apuntan, en primer lugar, a provocar reflexiones en torno a estos saberes que se han puesto en funcionamiento en el ámbito de grados en música, permitiendo nuevos entendimientos que pueden ser útiles para reevaluaciones curriculares y prácticas.

**Palabras clave:** Formación de profesores de música; Dimensiones de la formación; Grados en música.

## Introdução

As discussões e pesquisas em torno da formação de professores – suas características, tendências e seu papel na atualidade – têm ocupado um espaço cada vez mais relevante na produção acadêmica e no debate político-institucional nessas primeiras décadas do século XXI, tanto no cenário internacional (NÓVOA, 2009; 1996; 1992; IMBERNÓN, 2011), quanto no panorama da educação brasileira (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2016; 2014). Nesse quadro, assumem especial importância os estudos que se dedicam a analisar e compreender as relações que se estabelecem entre a formação acadêmica e as múltiplas demandas apresentadas pelos contextos educativos da contemporaneidade, questionando as bases epistemológicas e as estratégias assumidas pelas licenciaturas nas mais diversas áreas de conhecimento. No âmbito da música não tem sido diferente. Análises, diagnósticos e reflexões formulados em torno dessas questões mais amplas têm evidenciado tanto os avanços da formação docente da área, como também seus limites e fragilidades, muitas vezes relacionados à unilateralidade epistemológica assumida por seus currículos ou às dificuldades apresentadas por estes cursos em aderir a novos paradigmas de ensino-aprendizagem, dentre muitas outras problematizações emergentes (QUEIROZ, 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020; ALMEIDA, 2012; PENNA, 2007).

Considerando este universo, o presente trabalho articula uma série de proposições e reflexões que têm circulado nas áreas da educação e da música, apresentando uma alternativa de sistematização da formação docente da área a partir de quatro dimensões – didático-pedagógica geral, estético-musical, pedagógico-musical e dimensão ética. Analisando as características e o alcance dos corpos de conhecimentos que compõem cada uma dessas dimensões formativas, procuramos problematizar algumas de suas principais implicações, na busca por delinear proposições e perspectivas que possam contribuir para a superação das hierarquizações epistemológicas e dos modelos fragmentados de organização curricular, aproximando a formação acadêmica à configuração orgânica e inextricável com que essas bases são postas em operação no exercício cotidiano do ensino-aprendizagem na área de música.

## Dimensão da formação didático-pedagógica geral

De acordo com Roldão (2007, p. 95-96), a trajetória histórica das pesquisas na área da educação nas últimas décadas tem sido marcada por uma expressiva ampliação das compreensões a respeito do caráter multidimensional da profissão docente e, consequentemente, por constantes problematizações a respeito dos conhecimentos e saberes necessários para a atuação neste campo. Nesse contexto, a autora afirma que:

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutras domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa (ROLDÃO, 2007, p. 97)<sup>1</sup>.

Surgidos a partir da análise e da reflexão sobre diferentes *práxis* pedagógicas situadas em contextos diversos, esses “novos corpos de conhecimento” dos quais fala a autora se constituem como uma verdadeira “[...] constelação de saberes de vários tipos” (ROLDÃO, 2007, p. 98), articulados em torno do *ato de ensinar*. A autora assinala, ainda, que essas “constelações” assumem configurações *compósitas* e *integradas*, visto que transcendem as especificidades científicas de cada área, agregando e integrando matérias e reflexões advindas de fontes diversas em direção ao ensino propriamente dito, ou seja, ao compartilhamento de conteúdos, experiências, saberes, vivências etc. (ROLDÃO, 2007, p. 99).

Assumindo tais proposições, designamos como *dimensão didático-pedagógica geral* o conjunto de conhecimentos e saberes próprios do fenômeno do ensino-aprendizagem e que atuam no sentido de favorecer a compreensão e o desenvolvimento de processos educativos nas diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, esta dimensão agrupa saberes relacionados à reflexão em torno dos pilares históricos e sociais da profissão docente, mas também da operacionalização do ato pedagógico enquanto intervenção social voltada para o desenvolvimento da

formação humana, independentemente da área de conhecimento específica na qual se desenvolve. Os conhecimentos e saberes dessa dimensão constituem, portanto, uma espécie de “bagagem sólida” (IMBERNÓN, 2011) que possibilita ao professor uma visão ampliada a respeito de seu papel e das possibilidades de sua atuação docente em cada contexto educativo onde se encontra inserido, lançando as perspectivas do educador para além da simples *transmissão* de conteúdos e fomentando “[...] processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

No entanto, muito embora sejam, como afirma Roldão (2007), conhecimentos *compósitos* e *integrados*, os estudos em torno desses conjuntos de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos têm sido sistematizados a partir de campos distintos da educação, que, lançando múltiplos olhares em direção aos fenômenos educativos, assumem como pontos de interesse determinados aspectos específicos, tais como seu desenvolvimento histórico, sua função social e suas dinâmicas e reflexos na mente humana. Sistematicamente, Klug e Pinto (2015) afirmam que é possível categorizar esses campos de estudo em dois grandes eixos epistemológicos. O primeiro deles procura compreender a educação de forma mais ampla, constituindo lentes interpretativas a partir de perspectivas sociológicas, históricas e filosóficas – para mencionar as mais recorrentes. O segundo eixo, por sua vez, assume um caráter mais *aplicado*, articulando conhecimentos e saberes em torno dos procedimentos didáticos e sistematizando a compreensão a respeito das múltiplas ferramentas metodológicas postas em prática no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem (KLUG; PINTO, 2015, p. 4).

É importante assinalar ainda que, muito embora estejam diretamente vinculados à prática pedagógica propriamente dita, autores como Libâneo (2015) e Gatti (2010) têm chamado a atenção para o fato de que seria um equívoco considerar os estudos do campo da didática como algo puramente “instrumental”, olvidando seu caráter teórico-reflexivo. A esse respeito, Libâneo (2015) procura enfatizar as implicações mais profundas da didática em relação ao próprio conhecimento específico que se pretende ensinar, assinalando que:

[...] tem sido consensual o entendimento de que seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos, em determinados contextos, visando à formação do aluno. Constitui-se, assim, como um sistema teórico de referência para dar suporte à análise de aspectos da formação profissional de professores no que se refere à relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2015, p. 633).

Compreendendo “conhecimento disciplinar” como sendo o conjunto de conteúdos, experiências e saberes de determinada área específica, o autor chama a atenção para o fato de que a didática é responsável por dar forma pedagógica a esses corpos de conhecimentos, transformando-os, por assim dizer, em saberes acessíveis e assimiláveis a determinados sujeitos. Nessa perspectiva, Libâneo, em consonância com demais estudiosos do campo da formação docente – tais como Candau (2014; 2016) e Gatti (2010) – afirma que os estudos em torno da didática deveriam ter mais protagonismo nos cursos superiores para a formação de professores, questionando, ainda, os modelos convencionais de estruturação curricular que estabelecem espaços/tempos desarticulados para os estudos relacionados às epistemologias específicas de cada área de conhecimento e os estudos vinculados aos saberes pedagógicos (LIBÂNEO, 2012, p. 01)<sup>2</sup>.

Na área de música, relevantes consequências dessa desarticulação entre a dimensão didático-pedagógica e as outras dimensões próprias da formação de professores têm sido verificadas por diversos estudos que analisam os currículos e os perfis dos cursos superiores da área (MATEIRO, 2009; 2011b; PEREIRA, 2012; PENNA, 2007; 2014; GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2017b; 2020a; ALMEIDA, 2010; 2012). Tais trabalhos evidenciam que, ao adotarem uma configuração na qual os estudos relacionados à formação pedagógica se encontram comumente cursados em contextos e cenários (horários, ambientes etc.) distintos daqueles dedicados à formação musical, esses itinerários formativos acabam por favorecer que os licenciandos considerem os conhecimentos e reflexões de caráter pedagógico como matérias simplesmente alheias à especialidade do professor de música. Esse estado de coisas pode resultar em relevantes lacunas na formação de professores de música, uma vez que tende a limitar consideravelmente tanto o acesso dos licenciandos em música a todo o universo do conhecimento didático-pedagógico próprio da profissão

docente, como também pode vir a ocasionar o estreitamento de sua compreensão a respeito de seu papel histórico-social.

## Dimensão da formação estético-musical

O que se encontra sistematizado no presente trabalho como sendo a *dimensão estético-musical* da formação de professores de música diz respeito aos conhecimentos e saberes especificamente relacionados ao fenômeno musical em si mesmo. Dessa forma, encontram-se aqui reunidos temas, tópicos e conteúdos diversos, que abarcam desde reflexões de caráter histórico-sociológico a respeito das inter-relações entre a música e a sociedade, passando por estudos relacionados à teorização dos aspectos sonoros e à sistematização dos recursos de grafia musical, e se estendendo até aquele ensino mais diretamente voltado para o aperfeiçoamento das habilidades técnicas do aluno em determinado fazer musical – prática instrumental, canto, regência etc. Em outras palavras, a dimensão da formação estético-musical do professor de música, conforme o entendimento aqui assumido, engloba todos aqueles elementos que estão estruturados em torno da construção sonora da música e de suas representações e funções sociais.

Pesquisas que se debruçam sobre os currículos assumidos pelos cursos superiores de música no país (MATEIRO, 2009; 2011a; 2011b; QUEIROZ, 2017b; 2019; 2020a; dentre outras) evidenciam a existência de pelo menos três grandes categorias que agregam e sistematizam os estudos vinculados à dimensão da formação estético-musical: (1) estudos de caráter teórico-sistemático, cujo objetivo está no entendimento da linguagem e das estruturas apresentadas pelas obras musicais; (2) estudos de caráter técnico, direcionados às maneiras de criação e performance musical; e (3) estudos de caráter crítico-reflexivo, que giram em torno dos aspectos relacionados às múltiplas possibilidades de vinculação social da música. Entretanto, pesquisas que têm direcionado seu foco à análise curricular das licenciaturas em música do país têm assinalado que, de um modo geral, os itinerários formativos assumidos por estes cursos apresentam uma evidente priorização das duas primeiras dessas categorias em relação à terceira. Nesse panorama, os

currículos tendem a apresentar uma expressiva uniformidade, independentemente dos cenários locais nos quais estejam inseridos. De acordo com Queiroz:

[...] 100% das instituições pesquisadas organizam seus currículos fragmentando a música em disciplinas como “harmonia”, “teoria e percepção”, “contraponto”, “história da música”, “metodologia de ensino da música”, “improvisação”, “instrumento”, “canto”, entre outras. (QUEIROZ, 2019, p. 10).

As constatações e reflexões provocadas pelo autor com base nesses e muitos outros dados permitem perceber, ainda, que a predominância de estudos voltados à assimilação e ao treinamento dos *aspectos sonoros do fazer musical* – em detrimento de abordagens nas quais a música seja refletida enquanto fenômeno sociocultural – resultam em consideráveis prejuízos à formação de professores de música.

Além desse aspecto relacionado à seleção propriamente dita de quais conhecimentos e saberes estético-musicais devem assumir predominância nos cursos voltados à formação do professor de música, reiteradas pesquisas apontam para a constatação de que o ensino proposto pelas IES do país encontra-se, muitas vezes, estruturado a partir de *paradigmas positivistas*, que preconizam itinerários formativos nos quais os conhecimentos são dispostos de maneira fragmentada e descontextualizada entre si (QUEIROZ, 2017b; 2019; GALIZIA, 2016; GALÍZIA; LIMA, 2014). De acordo com Queiroz (2019):

A ideia que fundamenta tal modelo é que, a partir da separação do fenômeno estudado em pequenas unidades de ensino (as disciplinas) é possível didaticamente promover a formação do estudante via a construção de conhecimentos que, ao fim da ação educativa, serão devidamente (re)conectados e (re)juntados pelos sujeitos participantes de tal processo (QUEIROZ, 2019, p. 10).

O autor assinala que esse tipo de concepção formativa, segundo a qual se segmenta as diversas dimensões do fazer musical – tais como a percepção, a história, a prática instrumental, a representação gráfica etc. – supõe que “[...] no final do curso/habilitação o graduado (bacharel ou licenciado) se expressará musicalmente ou ensinará música com base na reconexão dos saberes que aprendeu de forma fragmentada nas diversas disciplinas.” (QUEIROZ, 2019, p. 10). Estabelecem-se, então, estudos nos quais o fenômeno musical é fragmentado em segmentos que

deverão ser estudados separadamente, tais como Percepção Musical, Harmonia, Técnica Instrumental, História da Música, Literatura e Repertório, Metodologia do Ensino da Música, Fundamentos da Educação Musical etc. Entretanto, essa é apenas uma primeira parte do problema. Em decorrência dessa estruturação segmentada, novas fragmentações inevitavelmente vêm a acontecer. Sendo assim, como um período letivo apenas não é o suficiente para se abranger todos os conteúdos usualmente previstos para cada disciplina, iniciam-se as grandes sequências em blocos semestrais: Harmonia I, II, III; Percepção I, II, III, IV, V; História da Música I, II, III, IV, V, dentre outras. Nesse panorama, como cada disciplina está obedecendo a uma lógica interna para a sequenciação de seus conteúdos, à medida que os períodos letivos vão se passando, as experiências formativas vão se afastando cada vez mais umas das outras, de maneira que, antes mesmo de se chegar à metade do curso, o aluno já se encontra vivenciando uma formação totalmente desarticulada e desvinculada de uma experiência musical mais holística e integradora – como, aliás, é o fenômeno musical em si mesmo. Conforme apontam estudos como os de Mateiro (2009; 2011a; 2011b), Galízia e Lima (2014), Penna e Sobreira (2020), dentre outros, essa configuração parece ter evidente predominância nos cursos superiores de formação de professores de música do país, haja vista que suas características se alinham historicamente ao estabelecimento do perfil e dos objetivos assumidos pelo modelo conservatorial.

Fundamentada nos dados, reflexões e proposições apresentados ao longo do presente tópico, compreendemos que, muito embora devesse se referir aos elementos constitutivos da música como fenômeno holístico e multidimensional – incluídos aí seus aspectos materiais/sonoros, estéticos e sociais – os saberes e conhecimentos próprios da dimensão estético-musical têm sido, na prática, trabalhados de forma seletiva e fragmentada no contexto de muitas das licenciaturas em música existentes no país (QUEIROZ, 2019). Com isso, assume-se uma reflexão voltada para a superação da hierarquização dos estudos de conteúdos musicais e de sua organização fragmentada (QUEIROZ, 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020).

## Dimensão da formação pedagógico-musical

Assumimos como sendo a *dimensão pedagógico-musical da formação do professor de música* o corpo de conhecimentos e saberes técnicos e reflexivos colocados em operação na elaboração e no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem especificamente musicais. Essa dimensão engloba, portanto, todo o conjunto de métodos e técnicas de ensino direcionados ao compartilhamento dos saberes e conhecimentos vinculados à dimensão estético-musical, abordada em tópico anterior.

O termo “conhecimento pedagógico-musical” foi introduzido de forma mais sistemática na literatura da área a partir do ensaio intitulado “*Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*”, de autoria do pesquisador alemão Rudolf-Dieter Kraemer, cuja versão em português foi publicada no ano 2000, com tradução de Jusamara Souza. Ali, o autor parte do princípio de que a pedagogia da música se ocupa com “[...] as relações entre as pessoas e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51), e propõe, para seu estudo, uma sistematização na qual se articulam os saberes específicos da área da música a uma ampla gama de outros conhecimentos e abordagens advindos de campos como a filosofia, a história, a psicologia e a pedagogia, dentre outros. Sendo assim, em termos gerais, Kraemer busca evidenciar as bases interdisciplinares envolvidas na elaboração e condução de processos de ensino-aprendizagem em música. Entretanto, nos vinte anos contados desde a publicação desse estudo em língua portuguesa, o termo “pedagógico-musical” e diversas outras expressões correlatas, tais como “pedagogia musical”, “práticas pedagógico-musicais” e “formação pedagógico-musical”, por exemplo, também têm sido utilizados em trabalhos diversos como referência direta a métodos e técnicas de ensino ou, em alguns casos, como designação sinônima para atividades, jogos, dinâmicas etc. (DEL-BEN, 2002; LOBATO, 2007; NAVEDA, 2006; SOUZA, 2006; MATEIRO; ILARI, 2012; CORRÊA, 2013; dentre outros).

Em termos curriculares, de um modo geral, categorizações e análises apresentadas por estudos como os de Queiroz (2019; 2020a), Pereira (2012) e

Mateiro (2009; 2011a; 2011b) constatam que as licenciaturas do Brasil tendem a concentrar a formação direcionada à preparação dos licenciandos para o ensino de conhecimentos e saberes musicais em componentes curriculares comumente designados como *Metodologia do Ensino da Música*, *Didática da Música*, *Fundamentos da Educação Musical* e similares. No que diz respeito a temas, tópicos e conteúdos especificamente trabalhados ao longo desses componentes curriculares, tanto os estudos supracitados quanto dados levantados ao longo da presente pesquisa<sup>3</sup> possibilitam perceber que, de um modo geral, tais estudos giram em torno da leitura e discussão da literatura produzida por pesquisadores vinculados à área da educação musical na contemporaneidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que forneçam aos licenciandos ferramentas para a elaboração e condução de processos educativos voltados à assimilação de determinados conteúdos musicais específicos – a maior parte deles relacionados à estruturação sonora da música.

Problematizações em torno dos modelos de sistematização da formação pedagógico-musical nas licenciaturas em música têm sido articuladas, sobretudo, na perspectiva de uma leitura crítica à tendência de estruturação desses estudos em função da simples constituição de *kits* metodológicos a serem aplicados à guisa de respostas prontas para todo e qualquer contexto de ensino. Nesse sentido, propostas baseadas em formatos historicamente consolidados – como os chamados “métodos ativos de musicalização”, por exemplo – ou até mesmo a eventual criação de novas abordagens ou caminhos pedagógico-musicais, podem ter seu alcance expressivamente limitado, caso se configurem simplesmente como a aplicação de novas roupagens sobre os mesmos conteúdos de sempre. A esse respeito, Penna (2012) assinala que:

O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e, portanto, capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento (PENNA, 2012, p. 19).

A autora chama a atenção para o fato de que, ao serem tomados como referência para a formação pedagógico-musical de professores de música, métodos

e técnicas de ensino precisam ser abordados de maneira *crítica*, levando-se em consideração que consistem em respostas concebidas a partir de determinados contextos sociais, históricos e culturais e que, por isso mesmo, certamente não poderiam ser simplesmente aplicados indiscriminadamente a cenários e circunstâncias diversos. Nessa direção, a autora assinala a necessidade de se “conhecer criticamente” esses métodos pedagógico-musicais consolidados, estabelecendo inter-relações entre os contextos nos quais eles foram desenvolvidos originalmente e aqueles nos quais se deseja utilizá-los atualmente e percebendo, dentre outros aspectos, seus princípios de funcionamento, o papel que atribuem a professores e estudantes, seus objetivos pedagógicos e sua adequação ao perfil dos alunos e da escola (PENNA, 2012, p. 19-20). Trata-se, portanto, de um trabalho bem mais denso e complexo do que simplesmente “adaptar” o uso de atividades-padrão aos sujeitos e materiais sonoros disponíveis em cada ambiente, visto que o conhecimento em torno de métodos e técnicas pedagógico-musicais “[...] deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma ‘receita’ pronta.” (PENNA, 2012, p. 22).

A partir de delimitações e problematizações dessa natureza, cabe investigar como poderiam se configurar, efetivamente, novas alternativas de formação pedagógico-musical no âmbito das licenciaturas em música, no sentido de ofertar aos professores em formação ferramentas por meio das quais eles possam vir a elaborar e desenvolver processos significativos de ensino-aprendizagem musical em contextos diversos. Nessa direção, estudos como os de Campbell, Myers e Sarath (2016) e Moore (2017) têm enfatizado a necessidade da adesão a novos parâmetros para a formação de educadores musicais, apresentando a necessidade da abertura a modos de ensino próprios das músicas locais e cotidianas (MOORE, 2017, p. 24) e apresentando o trinômio *criatividade, diversidade e integração* como bases para concepções alternativas capazes de desencadear processos educativo-musicais caracterizados pela valorização e emancipação intelectual dos alunos (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, p. 4). Em consonância com tais perspectivas, Queiroz (2020a, p. 177) aponta para a importância do estabelecimento de itinerários formativos fundamentados em referenciais culturais advindos de outros mundos musicais que

não somente o erudito de tradição europeia, incorporando formas de aprender concebidas, por exemplo, a partir de experiências consolidadas nas práticas musicais de tradição popular, como a embolada e o congado, e em outros contextos nos quais o aprendizado musical ocorre de maneira não fragmentada, tais como as escolas de samba ou nas práticas musicais da cena urbana (QUEIROZ, 2020a, p. 180). Para esses autores, portanto, trata-se do desafio de transformar a formação pedagógico-musical dos professores de música na atualidade em algo que está para muito além da simples elaboração de ferramentas pretensamente universais para a transmissão de determinados conteúdos.

## A dimensão ética da formação de professores de música

As dimensões abordadas nos tópicos anteriores buscam sistematizar o entendimento a respeito dos conjuntos de conhecimentos e saberes que se delineiam mais explicitamente no que tange à formação superior de professores de música. Entretanto, é importante perceber que os processos de ensino-aprendizagem musical não se dão em nenhuma espécie de vácuo social. Assim como todos os outros fenômenos relacionados à vida humana, o estabelecimento das relações entre as pessoas e a música ocorre de maneira culturalmente contextualizada, desenvolvendo-se por meio de dinâmicas multiformes, nas quais saberes e fazeres musicais os mais diversos são constantemente situados e significados com relação ao meio social em que se inserem (QUEIROZ, 2013; 2017c; BOWMAN, 2007; 2018; 2020). Sendo assim, há uma série de conhecimentos e saberes que transversalizam a formação dos professores de música e que dizem respeito a temas tais como as formas de ser/viver na sociedade, relacionamentos humanos, diversidade, relações étnico-raciais, relações de gênero, meio ambiente, saúde, política etc.

Assumindo esta premissa, sistematizamos uma quarta categoria, que agrupa corpos de conhecimento que se vinculam a temas e debates que têm como objetivo principal fomentar reflexões a respeito do papel e da responsabilidade dos professores de música na sociedade, dando-lhes ferramentas para que possam conduzir junto a

seus alunos processos de ensino-aprendizagem musical pautados pela responsabilidade social.

Nesse quadro, as reflexões de Wayne Bowman (2007; 2014; 2018; 2020) têm apontado para o fato de que os educadores musicais têm sido cada vez mais solicitados a expandir suas concepções e reflexões a respeito daquilo que comumente se considera como “musical” ou “extramusical”, “intrínseco” ou “extrínseco” à música, ampliando suas visões formativas. Nesse sentido, o autor afirma que os desafios e interpelações impostos pelas próprias configurações socioeducacionais da contemporaneidade têm posto em evidência o fato de que não faz sentido que a música seja concebida (e/ou ensinada – e/ou aprendida) como um fenômeno destituído dos laços que a inter-relacionam com seu princípio e origem, ou seja, com a condição humana em si mesma e seus complexos problemas de ser/existir no mundo, nas suas mais diversas dimensões. Em suas palavras:

Somente quando reconhecermos o vínculo entre nossas escolhas musicais (curriculares, pedagógicas etc.), as formas como configuramos nossas identidades de educadores musicais, e as questões de justiça social é que a educação musical estará preparada para avançar nesta frente. É pouco provável que façamos progressos significativos até que reconheçamos que a relação entre questões musicais e sociais não são periféricas ou contingentes, mas **constitutivas** (BOWMAN, 2007, p. 110, tradução e grifo meus)<sup>4</sup>.

Ao propor a adesão a reflexões éticas como algo, de fato, “constitutivo” – e não periférico ou simplesmente “agregado” – ao fenômeno musical, o autor traz à tona um desafio particularmente relevante no contexto da formação de professores de música, visto que, conforme refletido anteriormente, muitas vezes os itinerários formativos ofertados pelos cursos superiores da área acabam por ser sistematizados em função dos elementos sonoro-estruturais do fazer musical, em detrimento de abordagens mais crítico-reflexivas. Nesse panorama, Bowman, estabelece uma distinção terminológica entre essas duas abordagens formativas, designando como *Musical Training* (Treinamento Musical) a perspectiva a partir da qual se ensina/aprende a música de forma predominantemente voltada para seus aspectos formais e sonoros, e *Music Education* (Educação Musical) a perspectiva que concebe e põe em operação, no âmbito do fazer musical, “[...] uma formação para a cidadania

– que tipo de pessoa é bom ser e que tipo de sociedade esperamos formar por meio de nossas ações musicais” (BOWMAN, 2018, p. 174, tradução minha)<sup>5</sup>. O autor esclarece, ainda, que no contexto contemporâneo, a segunda perspectiva precisa urgentemente ser enfatizada nos programas de formação superior para professores de música, pois, em suas palavras:

Em um mundo musical em mudança, a rigidez é educacionalmente contraproducente. A música não é uma entidade única, estável e uniforme, mas sim um modo de ação humana que é radicalmente plural, sempre mutável, sempre em movimento, sempre em evolução. [...] Ao ensinar música, não estamos apenas desenvolvendo e refinando as habilidades musicais, estamos explorando e moldando quem desejamos ser como indivíduos e como sociedade (BOWMAN, 2018, p. 169-170, tradução minha)<sup>6</sup>.

Em consonância às perspectivas teóricas levantadas por Wayne Bowman, Bellochio (2016) situa o conjunto de corpos de conhecimentos vinculados aos desafios éticos e humanos da formação de professores de música como parte de uma tríade que abrange formação humana, ética e produção do conhecimento. A autora argumenta que a preparação docente na área de música não pode se furtar à contemplação dessa dimensão em seus itinerários formativos, visto que:

A música faz parte da vida dos seres humanos, de suas mediações com o mundo, seja por linguagem e representação estética, artística, com valor em si própria, seja como adjunta de outras manifestações, como no caso das músicas que são canções, das canções que se tornam trilhas e das trilhas que se tornam produtoras de uma cultura e condutoras de uma vida (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

As proposições de Bellochio suscitam a concepção de uma docência que assuma referenciais a partir dos quais o fenômeno musical seja compreendido de forma contextualizada culturalmente, descortinando outras camadas de significações e ressignificações da música e de seu papel na vida e na formação humana como um todo. O desafio é sistematizar e trazer esse tipo de conhecimento, que muitas vezes só se aprende no decorrer de anos de experiência em sala de aula, para dentro dos currículos das licenciaturas.

Nesse panorama, é importante destacar a importância de debates e reavaliações em torno das perspectivas de decolonialidade no ensino superior de

música (QUEIROZ, 2019; 2020b; FERREIRA FILHO, 2021; 2022). Conforme observa Moore (2017, p 05), a força da colonialidade muitas vezes silencia a riqueza da diversidade musical própria de cada território cultural em nome de um fetiche historicamente imposto, ocasionando uma formação profissional descontextualizada com o mundo em que seus sujeitos efetivamente vivem. Essa constatação – corroborada no cenário internacional pelos estudos de vários outros autores, (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016; ARÓSTEGUI; STAKE; SIMONS, 2004; ARÓSTEGUI, 2011; PEDROZA, 2017, dentre outros) – revela-se bastante saliente também no contexto brasileiro, onde pesquisas como as de Queiroz (2017b; 2019; 2020a; 2020b) e Ferreira Filho (2021; 2022) têm verificado relevantes traços de colonialidade em vários currículos de cursos superiores de música. Estudos da área têm procurado refletir em torno de alternativas concretas para a incorporação mais sistemática dos estudos relacionados à dimensão da formação ética nas licenciaturas. Nessa direção, autores como Queiroz (2017a) e Almeida (2009) assinalam a necessidade da adesão a novas bases conceituais, como, por exemplo, a perspectiva intercultural (ALMEIDA, 2009, p. 205; QUEIROZ, 2017a, p. 102). Do mesmo modo, Bowman (2018) propõe a superação da “[...] obsessão por respostas definitivas” e da “exclusividade etnocêntrica” como alternativas viáveis para a formação de professores de música que atuem em favor do “[...] desenvolvimento da cidadania artística e da responsabilidade cívica” (BOWMAN, 2018, p. 174)<sup>7</sup>. Em consonância com tais perspectivas, acreditamos que reflexões em torno das invisibilidades e mesmo dos epistemicídios epistemológicos provocados pela adesão – ainda que tácita e historicamente consolidada – configuram-se como um debate simplesmente incontornável na formação docente da área.

As perspectivas teóricas abordadas ao longo deste tópico dão evidência ao fato de que a formação de professores de música vê-se desafiada a aderir de maneira mais sistemática a discussões, problematizações e reflexões em torno de temáticas mais amplas e abrangentes, tais como como a justiça social, o respeito às diversidades, a consciência global a respeito da importância do equilíbrio nas inter-relações dos seres humanos entre si e com o meio ambiente etc. Nesse contexto, o papel dos estudos vinculados à dimensão ética da formação de professores de música

consiste em preparar educadores musicais que estejam aptos a elaborar e conduzir processos educativo-musicais que transponham as fronteiras dos estudos puramente teóricos ou mecânico-sonoros e que extrapolam os limites convencionalmente demarcados pelo domínio de técnicas e repertórios, muitas vezes até desprovidos de significados vivenciais para seus alunos. Dito de outro modo, trata-se da concepção de itinerários formativos que constituam uma formação docente *crítica, ressignificante e emancipadora*. Crítica, porque disposta a submeter seus saberes e conhecimentos aos crivos da relevância social e da ética. Ressignificante, porque esses critérios de relevância são chamados a assumir como base o estabelecimento de novas relações entre o fazer musical e seus significados sociais. Emancipadora, porque, assim configurada, essa formação docente certamente expandirá os horizontes dos licenciandos – e de seus futuros alunos – não apenas em relação às suas capacidades técnico-musicais, mas enquanto seres *humanos* em constantes inter-relações – inclusive sonoras – entre si mesmos e com o mundo em que vivem (BELLOCHIO, 2016).

## **A integração dos saberes e as perspectivas para a ação pedagógica na área de música na contemporaneidade**

Os tópicos anteriores apresentam uma alternativa de sistematização na qual diversas reflexões acerca de quatro das principais dimensões da formação de professores são articuladas separadamente, no intuito de conceituar e problematizar, da maneira mais objetiva possível, os elementos constitutivos e as principais características dos diversos saberes e conhecimentos a que se referem. Entretanto, é importante perceber que essas quatro dimensões não existem separadas e isoladas umas das outras, mas, sim, se entrelaçam inseparavelmente, constituindo uma só e mesma coisa: a ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem do ser/fazer musical.

Nesse panorama, conforme assinalam estudos como os de Gatti (2010, p. 1.370) e Queiroz (2019, p. 5), uma das principais problemáticas que se descontina no campo da formação docente no Brasil diz respeito à predominância da adesão a

modelos formativos que fragmentam os estudos e as vivências acadêmicas no decorrer dos itinerários formativos propostos por grande parte das licenciaturas do país. Esses modelos, por sua vez, fundamentam-se a partir de profundas e complexas raízes históricas, caracterizando padrões assumidos formalmente desde o início do século XIX e que, muito embora tenham sido teoricamente superados no decorrer do século XX, ainda se revelam bastante resistentes em numerosos cenários e contextos acadêmicos, caracterizando aquilo que Candau (2016) designa como *formato escolar*. A área da música é um desses contextos, conforme apontam pesquisas como as de Mateiro (2009; 2011a; 2011b), Galízia e Lima (2014), Galízia (2016), Pereira (2012) Queiroz (2017b; 2019; 2020a) e Ferreira Filho (2021; 2022), dentre outros. Esses estudos mostram que, de um modo geral, os licenciandos em música cursam os componentes curriculares referentes aos conhecimentos específicos da área com professores especialistas, ao passo que os conhecimentos e saberes de caráter mais didático-pedagógico são estudados por meio de disciplinas ofertadas por outras unidades acadêmicas da universidade, tais como as faculdades de educação ou sociologia, por exemplo. Contudo, esse arranjo institucional, muito embora pareça confortável e até mesmo sistematicamente coerente, acaba por gerar certas lacunas na totalidade do processo formativo do educador musical, vez que oferta uma aproximação fragmentada a realidades com as quais ele sempre precisará lidar de forma integrada (QUEIROZ, 2020a; FERREIRA FILHO, 2021; 2022).

Procurando lançar um novo olhar sobre essa questão, algumas vertentes de pesquisa na área da educação têm buscado meios de superar a dicotomia sistêmica entre os conhecimentos específicos da área de atuação do professor e os conhecimentos didático-pedagógicos. Nessa direção, ao abordar a problemática da fragmentação entre estudos específicos e estudos didáticos no contexto da formação inicial de professores em nosso país, José Carlos Libâneo (2012) propõe uma leitura crítica sobre os modelos estruturais dos currículos adotados pelas licenciaturas no Brasil, que geralmente dispõem a formação didática sob a forma de “[...] proposições meramente prescritivas e instrumentais, quando não demasiadamente genéricas, sem nenhum vínculo com os conhecimentos específicos” (LIBÂNEO, 2012, p. 01). O autor afirma que tal configuração – que delega a um corpo docente especializado as

disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos de sua área, ao passo que um outro corpo docente, caracterizado como “especialista em educação”, se encarrega de *transmitir* aos licenciandos o conhecimento didático-pedagógico organizado em disciplinas-padrão, aplicadas de maneira uniforme a estudantes vindos de diversas licenciaturas – resulta em uma formação docente muitas vezes insuficiente, constituindo corpos de saberes isolados e de difícil conciliação na perspectiva dos professores em formação.

Ao abordar a integração entre os vários tipos de conhecimentos postos em operação durante o ato de ensino, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) ponderam que, não obstante seja considerada uma condição basilar e imprescindível à atuação do professor, o domínio do conteúdo específico de sua área não é suficiente para garantir a eficácia do aprendizado de seus alunos. Isto porque o ensino, afirmam as autoras, envolve e mobiliza outros conhecimentos e saberes, tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende, e que esses conhecimentos e saberes se inter-relacionam a todo momento, em tempo real, durante as práticas educativas realizadas em sala de aula. Nesse quadro:

Para agirem nas situações instáveis e complexas da sala de aula, os professores precisam de uma base de conhecimento, composta por conhecimentos de diferentes tipos e naturezas, os quais sustentam seus processos de tomada de decisões. Esse conhecimento é constituído por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81).

Com base nessas premissas, as autoras explicam que a docência exige a construção de *conhecimentos situados*, elaborados *em função* dos contextos de atuação nos quais deverão ser desenvolvidos. Esses novos corpos de conhecimento, por sua vez, integram, de forma orgânica, conteúdos e saberes específicos da área de atuação do professor a múltiplas percepções em torno de fatores como o meio social em que aquele processo se dá, o universo dos alunos, as demandas sociopolíticas, acontecimentos marcantes da comunidade escolar etc. É o trânsito por esse conjunto de conhecimentos integrados – e não simplesmente o eventual domínio de determinadas matérias – que, efetivamente, caracteriza o *ser-professor*.

Transpondo a reflexão provocada por Reali, Tancredi e Mizukami para a área de música, pondera-se que o conhecimento específico do professor de música consiste em algo que está para além do saber musical para si próprio, pois implica não apenas em compreender corretamente determinados conceitos e/ou ter capacidade técnica para a execução de determinados movimentos mecânicos ao instrumento, mas também ser capaz de compreender e articular reiteradamente novas maneiras de fazer esses conhecimentos como que brotarem nas mentes e nas práticas de outras pessoas. Essa constatação é sintetizada por Penna (2007; 2014) por meio de uma afirmação simples e direta – “*Não basta tocar*” – e da sinalização, amplamente corroborada por diversos outros autores, de que “[...] o desafio é, portanto, superar a oposição entre conteúdos musicais e pedagógicos, procurando **não apenas equilibrá-los, mas articulá-los** efetivamente ao longo do curso.” (PENNA, 2014, p. 8, grifo meu). Trata-se, portanto, de uma integração de saberes.

É importante perceber ainda que, de acordo com as perspectivas contemporâneas da área da educação, essa integração não se resume à simples justaposição de conteúdos das diferentes dimensões formativas. Nesse sentido, autores como ``entre outros, têm afirmado que se trata de uma *integração transformativa* (ROLDÃO, 2007, p. 100), na qual se plasma um novo tipo de conhecimento, de caráter compósito. Trata-se, então, de um determinado *tipo de conhecimento* que é específico do ser-professor e que diz respeito, essencialmente, à sua capacidade de elaboração e implementação de múltiplas formas de transformação dos conhecimentos estabelecidos em sua área, de sorte a compartilhar e vincular esses conhecimentos, de maneira robusta e inovadora, às representações e concepções já pertencentes ao universo de seus alunos.

Esse é o ponto de partida das proposições do psicólogo norte-americano L. S. Shulman, cujos estudos têm embasado grande parte das discussões contemporâneas na área de formação de professores. De acordo com o autor, a dinâmica do trabalho docente pode ser sintetizada nos seguintes termos:

[...] a ideia é captada, testada e compreendida por um professor, que depois tem de ficar com ela na cabeça, examinando todos os seus lados [...]. Depois, a ideia é formatada ou adaptada até poder ser captada pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 215).

Nessa direção, Shulman esclarece que o professor precisa desenvolver uma série de conhecimentos que nem são específicos de sua área nem são saberes puramente procedimentais, didáticos ou pedagógicos, mas que se constituem como novos influxos de compreensão que emanam da reflexão do professor sobre aquilo que tem aprendido e que se dirigem à inteligência de seus alunos (SHULMAN, 1986, p. 9)<sup>8</sup>. Posteriormente, em um de seus mais recentes artigos publicados em português (2016), o autor retoma essa ideia, salientando ainda que o desenvolvimento do conhecimento próprio da profissão docente possibilita ao professor “[...] pensar no ensino como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125). Configurado dessa maneira, o ato de ensino consiste em fazer com que conteúdos e/ou tópicos específicos sejam contextualizados de acordo com os diversos interesses e *backgrounds* dos alunos, de forma a fazerem sentido de tal maneira em suas mentes a ponto de serem assimilados sistematicamente. Sendo assim, ensinar consiste, fundamentalmente, em construir um conjunto de transposições de conhecimentos especializados em imagens e analogias que os tornem acessíveis a seus alunos. Nesse quadro, afirma o autor, o conhecimento pedagógico é considerado como algo colocado em funcionamento de forma orgânica com os saberes da área – e não simplesmente como uma espécie de *kit metodológico* adaptável a qualquer tipo de conteúdo (SHULMAN, 2014, p. 207).

Em consonância com as proposições de Shulman, Roldão (2007) procura delinear os processos postos em operação que constituem esse tipo de conhecimento necessário para o desenvolvimento da ação do professor, assinalando que:

Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se **transformem**, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didáctico de conteúdo incluirá, **modificando-o**, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didácticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didácticos numa **acção transformativa** (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifos do original)<sup>9</sup>.

Assumindo as premissas assinaladas por Shulman, a autora procura compreender como se dá essa *simbiose* entre os conhecimentos envolvidos no ato de ensino, e que constituem esse outro tipo de conhecimento, que não é mais nem exclusivamente da área específica e nem puramente didático-pedagógico. De acordo com suas análises, o *saber ensinar* se define pela capacidade de mediar e transformar o conhecimento específico que se pretende compartilhar, o que ocorre por meio de ajustes elaborados pelo professor no decorrer de sua ação pedagógica. Esses ajustes, por sua vez, envolvem um sólido conhecimento científico da área e um movimento constante de questionamento intelectual e interpretação dos objetivos e interesses dos alunos. Conforme a autora, é assim, colocando o conhecimento *em perspectiva* com relação aos sujeitos e ao seu contexto, que o ato de ensino, efetivamente, poderá se configurar como um processo no qual “[...] a **alquimia da apropriação** ocorra no aprendente” (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifo meu).

Essa mesma demanda também tem suscitado reflexões e proposições por parte de autores vinculados à área de música, tanto no cenário internacional (MOORE, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016) quanto no contexto brasileiro (FERREIRA FILHO, 2021; 2022; QUEIROZ, 2017b; 2019; 2020a; 2020b).

## Considerações finais

Neste trabalho apresentamos uma alternativa de sistematização para os corpos de conhecimento que se entrelaçam na formação docente da área de música. Nessa direção, as perspectivas aqui trazidas à tona sugerem que, muito embora sejam compósitos e integrados, tais conhecimentos e saberes assumem, por força de algumas de suas especificidades, diferentes papéis na constituição do repertório pedagógico do educador musical.

Com base em tais perspectivas epistemológicas, assinalamos a importância de pensarmos os currículos da formação superior de professores de música nessa perspectiva de integração transformativa entre os saberes (1) didático-pedagógicos, (2) estético-musicais, (3) pedagógico-musicais e (4) formativos gerais – assumindo a relação orgânica entre os conhecimentos e saberes dessas quatro dimensões. Esse

poderia ser um dos possíveis pontos de partida em direção a novas alternativas curriculares.

De fato, como assevera Libâneo (2012, p. 08), o caminho para a operacionalização de projetos de formação para professores que possibilitem esse tipo de relação entre os diversos conhecimentos e saberes que constituem o fazer docente passa necessariamente pela elaboração de novas concepções e perspectivas curriculares que promovam a inter-relação dos estudos dispostos nos cursos de licenciatura. Para o autor, é crucial “[...] que os currículos sejam repensados de forma a vincular o conhecimento pedagógico do conteúdo ao conhecimento do conteúdo específico (LIBÂNEO, 2012, p. 08).

A proposta de “repensar currículos” em direção a alternativas integradas de formação encontra ressonância, ainda, em diversos outros estudos das áreas de música e educação, que tanto têm sinalizado para a viabilidade de alternativas de formação de caráter integrador – tais como a reconfiguração dos currículos para formatos modulares ou espirais (BAIRD et al., 2019; KOKEBAIEVA; MUSSABALINA, 2015; MOORE, 2017; HARDEN; STAMPER, 1999) – como também apontam para as possibilidades de reformulação das ementas dos componentes curriculares de conhecimento específico de sorte a inter-relacionar de forma contínua o aprendizado de seus conteúdos às diversas vias de transposição pedagógica dos mesmos (QUEIROZ, 2020a; 2020b).

Sendo assim, acreditamos que a alternativa de sistematização a partir das quatro dimensões fundamentais aqui propostas – didático-pedagógica geral, estético-musical, pedagógico-musical e dimensão ética – pode vir a ser um instrumento de análise que favoreça, em contextos diversos, a articulação de avaliações e reavaliações em torno da natureza e do alcance das múltiplas teias de conteúdos e experiências que têm sido sistematizados nos cursos superiores de formação para professores de música.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, v. 13, p. 49-56, 2005.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música**: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 225f. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, n. 24, p. 45-53, 2010.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical e diversidade: aproximações. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 73–89, 2012.

ARÓSTEGUI, José Luis; STAKE, Robert; SIMONS, Helen. **Music education for the 21st Century**: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, v. 12, p. 1–16, 2004.

ARÓSTEGUI, José Luís. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, p. 19-29, jan./jun. 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BAIRD, Jo-Anne et al. **Examination Reform**: Impact of Linear and Modular Examinations at GCSE. London: [s.n.], 2019.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. **Action, Criticism and Theory for Music Education**. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2016.

BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making. *Music Mark: The UK Association for Music Education*. **Music Education Now**. n. 3. 2014. Disponível em: <<https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-makingby-wayne-bowman>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Revista da ABEM*, v. 28, n. 44, p. 162-176, 2020.

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, Ed. **Transforming Music Study from its Foundations**: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors. [S.l: s.n.], 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor / a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. *Revista Cocar*, n. 2, p. 298–318, 2016.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo**: experiências formativas da educação especial. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DEL-BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Opus*, v. 8, p. 17–28, 2002.

FERREIRA FILHO, João Valter. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música**: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG. Tese. 432 f. (Doutorado em Música). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música. João Pessoa, 2021.

FERREIRA FILHO, João Valter. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG. *Revista da Abem*, v. 30, n. 2, e30209, 2022.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emilia F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na **Revista da ABEM** (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 77-93, jul./dez. 2014.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No “chão” da universidade**: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Caselli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 27-35, mar. 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

HARDEN, Ronald; STAMPER, Nicholas. What is a spiral curriculum? **Medical Teacher**, v. 21, n. 2, p. 141–143, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

KLUG, Aline Quandt; PINTO, Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Formação Pedagógica na Formação de Professores: de quê estamos falando? In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12, 2015, Curitiba/PR. Anais... 2015. p. 26.157-26.171.

KOKEBAYEVA, Gulzhaukhar; MUSSABALINA, Gulnara. Experience of Kazakhstan Universities in Implementation of Credit-Modular System of Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 214, n. June, p. 645–650, 2015.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 51, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **ANPED – Encontro Grupo de Trabalho/2012**, [S.l.: s.n.], 2012. p. 1–10. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/persistente-dissociacao-entre-o-conhecimento-pedagogico-e-o-conhecimento-disciplinar>>. Acesso em 23 abril. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57–66, 2009.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical. **Profesorado**, v. 14, n. 2, p. 30–42, 2010.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais...** Vitória, 2011a. p. 1-12.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. **International Journal of Music Education**, v. 29, n. 1, p. 45–71, 2011b.

MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. (Orgs.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber, 2012.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. **Música Hodie**, v.7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, Teresa; VECCHI, Hortênsia. **Formação e autoformação de professores de música**. Educação Musical: reflexões sobre docência. [S.l: s.n.], 2017. p. 230–243.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência; algumas contribuições de L. S. Shulman. Santa Maria. **Revista Educação**, v. 29, n. 2. p. 33-49. 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOORE, Robin D. (Ed.). **College Music Curricula for a New Century**. New York: Oxford University Press, 2017.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. Inovação, arranjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 1, p. 65–74, 2006.

PEDROZA, Ludim. Latin Music Studies at Texas State University: The Undergraduate Minor in Mariachi and Its Implications for Expansive Curricula in Mainstream Institutions of the United States. In: MOORE, Robin (Ed.). **College Music Curricula for a New Century**. New York: Oxford University Press, 2017. p. 135–155.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In PIMENTEL, L. G. (org.), **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

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

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

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber: 2012. p. 13- 24.

PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, 22. Anais... Natal, 2013.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? In: **CONFAEB – CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL**, 17, Anais... Recife: [s.n.], 2014. p. 163–173.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter. Os limites das fontes documentais: do samba enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 602-628, set./dez. 2019.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **Revista da ABEM**, 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018.

PENNA, Maura et al. O programa Mais Educação e a banda escolar: atualização de tradição. **Plures Humanidades**. v. 17, n. 16, p. 40-59, dez. 2016.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26 n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares de 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2012. QUEIROZ, Luís

Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: **XIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. *Anais...* Campo Grande, 2019, p. 1-17.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. v. 10, n.1, p. 153-199, jan./jun. 2020a.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Perspectivas para a formação de pesquisadores(as) em música**. 2020b. (21m44s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=n6oFsIY-cH8>>. Acesso em: 18 dez. 2020b.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho . Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017.  
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303>

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. 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, p. 83-92, set. 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95. jan.-abr. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-103. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 4, n. 2, p. 1-22, 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 120-142, 2016.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 99-108, mar. 2006.

## Notas

<sup>1</sup> Mantém-se aqui a grafia original portuguesa, adotada no estudo da autora.

<sup>2</sup> De acordo com Gatti (2010, p. 1.355), esse modelo foi historicamente consolidado no sistema educacional brasileiro por meio do formato conhecido como “3+1”, no qual três quartos dos estudos eram dedicados aos conteúdos específicos da área, posteriormente seguidos de uma espécie de “formação complementar” direcionada à preparação instrumental do professor no que diz respeito às metodologias e práticas de ensino.

<sup>3</sup> Para sistematizar essa afirmação tomei por base a análise das ementas dos componentes curriculares relacionados à dimensão pedagógico-musical de licenciaturas em música de 10 IES brasileiras de médio e grande porte, feita a partir de seus sites institucionais no período compreendido entre 10 e 25 de março de 2020.

<sup>4</sup> Only when we acknowledge the linkage among our musical choices (curricular, pedagogical etc.), the ways we configure our music educator identities, and issues of social justice will music education be poised to move forward on this front. We are unlikely to make meaningful progress until and unless we recognize that the relationship between musical issues and social ones is not peripheral or contingent, but constitutive (BOWMAN, 2007, p. 110).

<sup>5</sup> [...] preparation for citizenship—what kind of person it is good to be, and what kind of societies we hope to forge through our (musical) actions society (BOWMAN, 2018, p. 174).

<sup>6</sup> In a changing musical world, rigidity is educationally counterproductive. Music is not a single, stable, uniform entity, but rather a mode of human action that is radically plural, ever-changing, ever moving, ever evolving. [...] When teaching music we are not just developing and refining musical skills, we are exploring and shaping who we wish to become as individuals and as a society (BOWMAN, 2018, p. 169-170).

<sup>7</sup> No âmbito da área da educação, perspectivas teóricas semelhantes têm sido articuladas pela corrente designada como *Pedagogia Culturalmente Relevante*, que assume como principal objetivo a formação de *educadores culturalmente responsivos*, ou seja, professores que pautem sua atividade docente a partir dos referenciais culturais de seus alunos (KEA; CAMPBELL-WHATLEY; RICHARDS, 2004; LADSON-BILLINGS, 1995; BANKS, 1998).

<sup>8</sup> Trata-se aqui do artigo *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, publicado originalmente em 1986. Ali, logo em seu parágrafo introdutório, o autor explica que a motivação para a construção daquele trabalho surgiu da necessidade que ele pessoalmente sentiu em se contrapor ao aforismo “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”, atribuído ao dramaturgo irlandês George Bernard Shaw. Nesse intento, após articular uma série de reflexões a respeito dos desafios e das peculiaridades da profissão docente, Shulman conclui seu raciocínio parafraseando a expressão original da seguinte maneira: “Quem sabe faz, quem **compreende** ensina” (SHULMAN, 1986, p. 12, tradução e grifo meus).

<sup>9</sup> Foi conservada a ortografia de Portugal.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)