



# Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino

Jeanine Mafra Migliorini  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018



Jeanine Mafra Migliorini  
(Organizadora)

# **Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino**

**Atena Editora  
2018**

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexões sobre a arte e seu ensino [recurso eletrônico] /  
Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.1)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-85107-15-4  
DOI 10.22533/at.ed.154182208

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine  
Mafra. II. Título. III. Série.

CDD 707

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins  
comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A arte acompanha o homem desde os primórdios da humanidade. Ao longo de toda a história teve diferentes funções: já foi forma de comunicação, magia, doutrinação e tantas outras, todas elas relacionadas ao modo de organização da sociedade.

E a função da arte na atualidade qual será? Entre tantas outras uma função que se destaca: é a da reflexão acerca da sociedade atual, do que nos é ofertado e do que ofertamos aos outros. Arte provoca sentimentos, sensações, desperta o homem para uma realidade que nem sempre se tem consciência, por isso está estruturada a partir dos diversos campos do conhecimento. É na arte que muitas minorias se apresentam, onde a representatividade e a expressão se fazem livres, de julgamentos, de pré-conceitos, de paradigmas sociais estabelecidos.

Entretanto toda reflexão, discussão, contradição da arte não se encerra na linguagem visual, teatral ou tantas outras possíveis, Na atual condição a arte precisa ser debatida, pensada e apresentada enquanto pensamento, em uma linguagem explícita e compreensível a todos. Esta é a proposta deste livro: apresentar as discussões, as reflexões sobre arte para a academia, para os estudiosos e estudantes.

Entre os capítulos a abrangência dessa expressão fica evidente, quando se discutem funções da arte na atual sociedade, como pode ser utilizada para despertar o olhar para a cidade, a inclusão da mulher em espaços de arte pouco comuns, a interdisciplinaridade possível através da representação botânica, a moda, a tecnologia e até mesmo a preocupação com a acessibilidade aos espaços da arte.

Discutir sobre a arte é necessário, é adquirir consistência e consciência no que se produz e no que se vê nas suas expressões. Os trabalhos apresentados conduzem o leitor a diferentes caminhos, levando-os à reflexões, ao provocá-lo a compreender este universo tão amplo.

Enfim, como diz Alfredo Bosi: Arte é expressão, arte é conhecimento, arte é construção; com todas essas possibilidades as discussões são a ponta do novelo que nos conduz há um caminho de muitas perguntas, e nem tantas respostas, mas essa é a escolha de quem se permitiu ser contagiado pela arte!

Boa leitura e muitas reflexões!

Prof.<sup>a</sup> Jeanine Mafra Migliorini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA	
<i>Ana Beatriz Campos Vaz</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
VIESES NEUROCIÊNCIAS DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Samara Madureira Brito Korb</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>17</b>
FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE	
<i>Maria da Penha Fonseca</i> <i>Renata Lucia de Assis Gama</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>28</b>
O MEIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA	
<i>Miguel Angel Ariza Benavides</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>40</b>
ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Amanda Aguiar Ayres</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
ARTE NOS LIVROS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO JARDIM DOS FLAMBOYANTS DO COLÉGIO PEDRO II	
<i>Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
ARTE E TECNOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ANAIS DO CONFAEB SOBRE AS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	
<i>Maria José Negromonte de Oliveira</i> <i>Taciana Pontual Falcão</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
ARTE E RECRIAÇÃO NA ESCOLA: TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE COM INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i> <i>Osimara da Silva Barros</i> <i>Najara Santos de Oliveira</i> <i>Luciane Ferreira Bomfim</i>	

<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>103</b>
SOBRE OS MODOS DE APRENDER E ENSINAR: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA	
<i>Teresa Mateiro</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>119</b>
PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA	
<i>Marcos Vinícius Ferreira da Silva Leila Adriana Baptaglin</i>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>131</b>
PRÁTICAS MUSICAIS INDÍGENAS: DO ESQUECIMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL	
<i>Warllison de Souza Barbosa Márcio Lima de Aguiar</i>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>141</b>
O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS...	
<i>Marta Lizane Bottini dos Santos Ursula Rosa da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>149</b>
DESVELANDO CAMINHOS COM A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS	
<i>Lilian Freitas Vilela</i>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA	
<i>Edina Lucia Correia Azevedo</i>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>171</b>
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TEATRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
<i>Flávia Janiaski Vale Eric Vagner de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>183</b>
O PRÉ-CINEMA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	
<i>Fabiane Costa Rego Adriana Costa Rego</i>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>194</b>
PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR E PESQUISADOR EM ARTES VISUAIS: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU DESDOBRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<i>Fernanda Monteiro Barreto Camargo</i> <i>Gerda Margit Schütz Foerste</i>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>204</b>
QUANDO SAÍMOS DA INSTITUIÇÃO, ESTAMOS SÓS! TENSÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.	
<i>Leda Maria de Barros Guimarães</i>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>223</b>
O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM UMA CLASSE DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A ARTE E SEU ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR	
<i>Ivete Souza da Silva</i> <i>Emmanuela Chuery Schardong de Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>241</b>
POEMAS URBANOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO	
<i>Eleni Jesus de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>257</b>
RELATO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O APRENDIZADO NAS AULAS DE ARTE: A PARTIR DO ESTUDO DOS ARTÍSTAS JOHN AHEARN E RIGOBERTO TORRES	
<i>Laura Paola Ferreira</i> <i>Fabício Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>267</b>
UMA VIVÊNCIA PLÁSTICA POR INTERMÉDIO DO MARCO – MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MS	
<i>Patrícia Nogueira Aguenta</i>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>278</b>
A LINGUAGEM ESCULTÓRICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA DO PARFOR/FURB SOBRE VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NAS AULAS DE ARTES	
<i>Roseli Kietzer Moreira</i> <i>Lindamir Aparecida Rosa Junge</i>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>288</b>
O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA	
<i>Cláudia Mariza Mattos Brandão</i> <i>Guilherme Susin Sirtoli</i>	

**CAPÍTULO 26 ..... 299**

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: CONSTRUINDO SENTIDO A PARTIR DA OBRA DE JOSÉ  
EZELINO DA COSTA – CAICÓ/RN

*Jailson Valentim dos Santos*

**CAPÍTULO 27 ..... 314**

A PRÁTICA DA FOTOGRAFIA CEGA: TATEANDO OUTRAS VISUALIDADES NO ENSINO DAS  
ARTES VISUAIS

*Adriano Moraes de Freitas Neto*

*Gilberto Andrade Machado*

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 324**



## SOBRE OS MODOS DE APRENDER E ENSINAR: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

**Teresa Mateiro**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Música  
Florianópolis – SC

**RESUMO:** Os cursos de Licenciatura em Música, assim como qualquer outra licenciatura, têm três anos para se adaptar à Resolução N.02/2015, a contar da data de sua publicação. Muitas são as concepções e desafios propostos para repensar a formação dos profissionais da educação, destacando-se a colaboração interdisciplinar como solução para se ultrapassar as fronteiras disciplinares. Assim, torna-se imprescindível buscar bases teóricas e metodológicas para que seja possível elaborar programas curriculares para os cursos de licenciatura em música com uma abordagem integrada de resolução de problemas no domínio do ensino e da pesquisa. Exemplos de projetos de formação científica e pedagógica são descritos tendo a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas ou, ainda, a estratégia de ensino Práticas Surpreendentes como alternativas para refletir sobre as estruturas curriculares e, especialmente, acerca dos modos de aprender e ensinar. Destacam-se os conhecimentos inerentes à profissão docente, isto é, o conhecimento pleno da matéria, no

caso, a música e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Além disso, os modelos de formação, aliados às concepções filosóficas dadas à música, que têm sido adotados no ensino superior apresentam características específicas nos modos de organizar os conhecimentos musicais e pedagógicos, resultando, assim, em diferentes perfis profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Perfil Profissional, Modelos de Formação, Conhecimento Profissional, Resolução de Problemas.

### 1 | INTRODUÇÃO

Semana passada, uma aluna que concluiu, recentemente, o curso de Licenciatura em Música, comentou quase em um ato de confissão: “o barulho das crianças, o cheiro da escola me deixa desesperada, eu tenho, assim, uma aversão à escola, tenho medo, não quero ter de enfrentar alunos me desafiando e, ainda, ter um salário ruim”. Fiquei sem palavras e me pus a pensar em argumentos para defender a escola, como: espaço público e democrático, espaço social de reprodução de ideologias, tempo e lugar para o conhecimento em prol do conhecimento, modelos de escolas, contexto e momento histórico como fatores determinantes, a educação e a utopia de Paulo Freire.

Que a escola é uma instituição em crise e que defender a escola soa, nos dias de hoje, um tanto fora de moda, parece ser senso comum. O ataque à escola é de longa data, como afirmam Masschelein e Simons (2015), pois sempre houve tentativas de domar o funcionamento democrático e comum da escola. As acusações, normalmente, giram em torno de: a escola não prepara para o mundo e é distante dele; a escola é um ambiente de aprendizagem desatualizado; a escola é uma invenção de poder; as crianças não gostam de ir para a escola; a escola aliena e desmotiva os jovens; aprender não é divertido; a escola é classificatória; a escola sem tecnologia não é escola; a escola reproduz a desigualdade. Estrela (1994), há duas décadas atrás, refletiu:

A escola, em todos os níveis, tornou-se lugar privilegiado da contradição – defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a estandardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação; em nome da liberdade e do respeito de si e do outro, origina-se a irresponsabilização e a violência... (ESTRELA, 1994: 54).

As acusações enumeradas por Masschelein e Simons ou as contradições apontadas por Estrela podem facilmente ser reconhecidas nos cursos universitários de formação de professores – utilizarei o genérico masculino “professor” para me referir a ambos os sexos, estando ciente que essa decisão poderá despertar polêmicas. O que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia? Ideais pedagógicos como a interdisciplinaridade, a criatividade, a personalização e a autoformação, conforme aponta Estrela (1994), estão mais presentes nas concepções daqueles que elaboram os projetos políticos pedagógicos do que na análise das práticas daqueles que atuam como formadores de professores.

Masschelein e Simons (2015) tentam identificar o que faz da escola uma escola, apontando por que a escola tem valor em si e por que ela merece ser reinventada. Defendem a escola como um arranjo especial de espaço-tempo-matéria que, realmente, opera de uma maneira muito particular como um tipo de reunião que torna o mundo público ou comum. Certamente, defenderiam a universidade como outra forma pedagógica pública de experimentação e pensamento coletivos. Assim, como a escola seria mais uma forma de reunião do que instituição para estudos, exercícios e pensamentos.

Como reinventar, então, as licenciaturas inseridas no contexto da universidade pública brasileira que, por um lado, enfrenta severas ameaças de privatização e apropriação e, por outro, precisa implementar cursos inovadores que ultrapassem as acusações e contradições historicamente marcadas por disputas de concepções. A Resolução do CNE (CP Nº2), que entrou em vigor em julho de 2015, e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada destaca a base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da educação. Os desafios são enormes para a elaboração

dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A saber: articulação entre educação básica e superior; sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; inserção dos licenciandos em instituições de educação básica da rede pública de ensino como espaços privilegiados da práxis docente; superação da dicotomia teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; integração entre as áreas de conhecimento; questões socioambientais, ética, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Tratar especificamente acerca da formação docente em música me remete a pensar em diversos temas que podem subsidiar reflexões para desvelar alguns caminhos. Entretanto, neste capítulo irei focar nos conhecimentos profissionais, nos modelos de formação e em alternativas metodológicas. Os conhecimentos profissionais e os modelos de formação têm ocupado um lugar privilegiado em meus estudos, pois considero fundamental compreender os objetivos de um curso de formação docente e suas perspectivas curriculares. Assim, irei abordar acerca da relação entre conteúdo e pedagogia na formação do professor de música e as características dos cursos de Licenciatura em Música concebidos em diferentes momentos históricos. Por fim, discutirei a aprendizagem a partir de problemas como uma alternativa para a formação docente, dando exemplos a partir de projetos de formação científica e pedagógica.

Uma versão deste trabalho foi apresentada na Mesa Redonda “Desvelando caminhos: a formação docente em arte” e publicada nos Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, V Congresso Internacional de Arte/Educadores e II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, evento realizado na Universidade Federal do (ver MATEIRO, 2017).

## **2 | PERFIL PEDAGÓGICO ORIENTADO À MATÉRIA**

O propósito de qualquer curso de formação docente é oferecer competências profissionais na área específica da matéria – no caso da formação em arte: música, teatro, artes visuais e dança – e um perfil pedagógico como professor. O conjunto desses dois aspectos ou a relação entre eles em uma determinada formação resulta em um “perfil pedagógico orientado à matéria” (NIELSEN, 2005). O conteúdo e a pedagogia, para Shulman (1986), são dois elementos inseparáveis, uma vez que a prática pedagógica de qualquer professor está relacionada aos diferentes modos de abordar a matéria, tornando-a compreensível aos alunos. Esse tipo de conhecimento é denominado pelo autor de conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento que contempla a combinação entre o conteúdo da matéria, no caso a música, e a prática pedagógica. A identidade profissional dos professores é reconhecida, portanto, também por esse conjunto de conhecimentos oriundos de situações reais e que diferencia o professor de outro profissional da mesma matéria.

O conhecimento do conteúdo transformado em pedagógico é construído ao longo do exercício da profissão docente, entretanto, os primeiros desafios são, normalmente, enfrentados durante a formação inicial nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Adaptar os conteúdos musicais à realidade da sala de aula, transformando informação em saber por meio da comunicação e da ação interativa, são questões constantes durante o período de inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Eles buscam sugestões de atividades, seja nas aulas da graduação, em cursos fora da universidade, em materiais didáticos ou trocando ideias com colegas e professores orientadores e supervisores. Essa atitude é característica de professores em início de carreira, pois a longa experiência está relacionada ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que é por meio da ação e da reflexão da e na ação que os professores passam a adquirir e produzir conhecimento.

No estudo realizado por Mateiro, Russell e Westvall (2012), estudantes brasileiros, suecos e canadenses ao escreverem suas percepções sobre uma aula de música para crianças pequenas, gravada em vídeo, apontaram os anos de experiência da professora como um fator determinante para a eficácia no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Processos esses identificados pela forma dos conteúdos musicais serem ensinados. Do mesmo modo, na pesquisa de Moreira (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão foi relacionado à sua longa experiência em sala de aula. A diversidade e a efetividade dos processos de transformação ocorridos durante a prática da ação pedagógica estão diretamente associadas à forma multifacetada de compreender o conteúdo que está sendo ensinado. Para tanto, é essencial que o professor compreenda as características dos alunos e suas dificuldades.

### **3 | MODELOS DE FORMAÇÃO**

Olhando para os diferentes modelos de formação docente identificam-se programas que privilegiam os conhecimentos musicais por entender que o conhecimento base de um professor é o conhecimento pleno da matéria, ou seja, a música. A concepção desses currículos está centrada na música enquanto fenômeno, atividade e objeto de estudos e, por isso, as disciplinas de conteúdo musical ocupam mais de 50% do total de horas da grade curricular (ver MATEIRO, 2009; RODRIGUES; SOARES, 2014; PIRES, 2015). Esse desenho curricular sugere uma posição privilegiada para o conhecimento técnico musical em detrimento de conhecimentos, habilidades e competências técnicas e pedagógicas para a profissão docente. A identidade do músico se sobrepõe à identidade do professor.

Com características conservatoriais, as licenciaturas em música mantêm uma estrutura curricular organizada em disciplinas isoladas, com aulas centradas no conteúdo e no professor (MATEIRO, 2009; 2015; PEREIRA, 2014). As disciplinas



pedagógicas e, principalmente, os estágios curriculares supervisionados, nesse modelo, aparecem ao final do curso, seguindo a ideia de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Primeiro, o estudante adquire o conhecimento estabelecido *a priori* como o mais adequado para a formação de um professor. Essa formação é sistematizada a partir de teorias, de normas de atuação, de certas competências de comportamentos, de recursos e de estratégias pensadas para obter um resultado eficaz durante a prática pedagógica. Adquiridas tais ferramentas técnicas, o estudante, por meio do estágio, prova e comprova seus conhecimentos acadêmicos.

Talvez o modelo de formação que propõe de modo integrado o estudo entre música e pedagogia seja aquele que está se buscando oferecer em nossas universidades desde a implementação da LBD 9.304/96. São as Licenciaturas em Música que procuram equilibrar e relacionar os conhecimentos técnicos musicais com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, deixando para trás as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, teoria e prática, música e educação. É uma variante do modelo anterior, porém com mais disciplinas voltadas ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico e à autonomia profissional. Para a prática pedagógica foram estabelecidas 800 horas, 400h de prática e 400h de estágio curricular supervisionado, conforme a Resolução do CNE/CP 2/2002. O estágio curricular inicia na metade do curso, ou seja, está distribuído ao longo dos últimos quatro semestres.

Esses dois modelos são posteriores àqueles com ênfase em artes. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística surgidos na década de 70, como consequência da introdução da disciplina de Educação Artística nos currículos escolares de primeiro e segundo graus – hoje denominados de ensino fundamental e ensino médio, tinham como foco o ensino das artes. Esses cursos ampliavam os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e introduziam disciplinas relacionadas à literatura, filosofia e técnicas necessárias para desenvolver um trabalho específico na área de artes. Assim, a Licenciatura Plena, de duração de cinco anos, era a combinação da habilitação geral em Educação Artística, denominada de Licenciatura de 1º grau ou Licenciatura Curta, com duração de três anos, e a habilitação específica em uma das áreas – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho – com duração de dois anos. O estudante depois de ter uma noção geral sobre as diferentes linguagens escolhia uma para se especializar. A abordagem integrada das diversas linguagens artísticas, a polivalência e o predomínio do enfoque mecânico-tecnicista são características essenciais dessa formação (ver PENNA, 2008).

Um único professor deveria trabalhar com as diferentes linguagens artísticas e essa era a ideia de integração, marcada pelo experimentalismo. Raynaut (2014: 184) afirma: “o cientista interdisciplinar seria aquele que teria o conhecimento suficiente de um amplo leque de disciplinas diversificadas para poder produzir, por si só, um modelo explicativo sintético de uma realidade complexa”. O leque de disciplinas eram as disciplinas da área de artes, mas mesmo assim, conforme Raynaut, é duvidoso que

profissionais possam tratar assuntos diversos com igual competência. A consequência, como destaca Penna (2008), foi o esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. O estágio curricular nesse modelo também era um componente curricular situado ao final do curso, sendo concebido como uma instância complementar à formação teórica.

Outros programas de formação são aqueles onde o componente pedagógico é central enfatizando não somente o conhecimento do conteúdo (o quê), mas, sobretudo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (como). Esses são os cursos oferecidos pelas Faculdades de Educação. No Brasil, os cursos de pedagogia, por vezes, oferecem disciplinas de música durante um ou dois semestres, porém não se caracterizam como cursos que formam professores de música. Em países como, por exemplo, Espanha, Chile, Colômbia e Venezuela (ver MATEIRO, 2010) a Licenciatura em Educação ou Pedagogia pode ser com ênfase em Música ou Pedagogia Musical. Da mesma forma, outras especialidades são possíveis, como Educação Física, Matemática, Inglês, Língua e Literatura, Química, Física, Biologia, Educação Especial, entre outras. São cursos que centram os estudos em aspectos da educação, formação, ensino, aprendizagem, instrução e didática, preparando professores para atuarem, principalmente, no Ensino Fundamental I.

A concepção da música como arte ou como ciência torna o conteúdo educacional uma questão mais complexa, pois se, por um lado, estão os aspectos práticos da música como uma arte, por outro, estão os aspectos musicológicos que implicam diferentes tradições estilísticas musicais e diferentes posições musicológicas e formações teóricas (NIELSEN, 2005). As diferentes concepções filosóficas dadas à música (ver MATEIRO, 2015) influenciam a elaboração de programas curriculares e, conseqüentemente, as práticas musicais nas escolas. Cada um dos modelos mencionados anteriormente formou ou está formando profissionais com diferentes perfis, porém com um mesmo objetivo: formar, em primeiro lugar, professores para atuar nas escolas de educação básica.

## 4 | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) são duas propostas de ensino bastante difundidas entre os profissionais da saúde e da educação, que partem de problemas para promover o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender (BERBEL, 1998; 1999). A ideia não é nova, afinal resolver problemas é uma atividade inerente à atividade humana. Berbel (1998) defende a tese de que apesar de terem características comuns, as duas propostas apresentam diferentes caminhos que ultrapassam a abordagem tradicional de ensino. Segundo a autora, “a primeira, como uma metodologia que pode ser utilizada para o

ensino de determinados temas de uma disciplina, nem sempre apropriada para todos os conteúdos; a segunda, como uma metodologia que passa a direcionar toda uma organização curricular” (p.148).

As principais características da proposta de ensino da Metodologia da Problematização são questionar a realidade em busca de soluções de problemas detectados pelos estudantes, buscando proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área em questão. As suas cinco etapas são definidas a partir da concepção do Método do Arco, de Charlez Magueréz, que considera a realidade como ponto de partida. São elas: Observação da Realidade ou Problematização; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (BERBEL, 1998; 1999).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi, inicialmente, concebida para o ensino da medicina, porém ao longo dos anos tem sido adaptada para outras áreas de conhecimento e outros níveis de ensino, além do ensino superior. O que constitui essa abordagem é a aprendizagem a partir de problemas da vida real que parece ter sua origem no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey, além de outras teorias educacionais como, por exemplo, as de Bruner, Ausubel, Piaget, Rogers e Freire. A busca por uma solução para um problema contribui para desenvolver capacidades cognitivas por meio de diversos processos como, por exemplo: identificar o problema; pensar, inferir, sugerir e testar possíveis respostas; discutir soluções alternativas em grupo; e, criar um método para descobrir as respostas (CARDOSO, et al., 1996).

Os princípios da ABP colocam o estudante em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano de formação, proporcionando a integração entre teoria e prática, a construção do conhecimento em rede e estilos diferenciados de aprendizagem que ultrapassam a forma sequencial, lógica e linear. Ademais, os alunos são responsáveis por seu desenvolvimento profissional, além do comportamento ético com professores, colegas e sociedade (MASETTO, 1996). Entretanto, conforme Berbel (1998, p.149), “os problemas são cuidadosamente elaborados por uma Comissão especialmente designada para esse fim. Deve haver tantos problemas quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o Currículo, sem os quais não poderão ser considerados aptos para exercer a profissão”.

O meu interesse em apresentar essas propostas está em trazer para a área da educação musical uma alternativa para a formação de professores. Não encontrei na literatura brasileira trabalhos que tenham utilizado uma dessas metodologias. Entretanto, Fink-Jensen (2017), professora de música e pesquisadora, ao buscar compreender como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática e como a relação entre a teoria e a prática na formação do educador musical pode ser abordada, propõe a implementação de uma estratégia de ensino denominada de “práticas surpreendentes”. Embora essa estratégia compreenda a introdução de teorias pedagógicas e psicológicas, tem como o ponto central de partida, assim como as propostas de ensino anteriormente mencionadas, um problema que se tornou

evidente em uma situação prática de ensino.

Essa estratégia foi introduzida como um exercício em uma disciplina do mestrado em educação musical em uma universidade da Dinamarca. A pesquisa foi realizada por meio de relatórios, entrevistas, diários de campo e pesquisas avaliativas preenchidas após a aplicação da estratégia. A parte prática das “práticas surpreendentes”, centrada na observação participante, consiste em cinco fases: preparação, observação, coleta de dados, análise e apresentação. O primeiro desafio para o estudante é ser capaz de “ver” um problema. Esse desafio está relacionado: ao sentimento de surpresa ou perplexidade de um fenômeno; aos diferentes níveis da observação e consequentes interpretações; ao uso do conhecimento teórico em três níveis – prática e experiência cotidianas, prática e conhecimentos profissionais, e prática e conhecimentos científicos. Fink-Jensen (2017) concluiu que a capacidade dos estudantes de ter uma atitude aberta como um observador participante pareceu depender do seu grau de experiência como professores de música.

## 5 | PROJETOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

Estudantes dos Cursos de Licenciatura e Mestrado em Música têm sido convidados a pensar sobre possíveis situações-problema vivenciadas por eles durante o estágio curricular supervisionado ou sobre situações observadas em aulas de outros professores. A situação-problema, segundo Perrenoud (2000, p.31), “obriga a *transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita*, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo”. Deparar-se com o obstáculo é enfrentar a ausência de soluções e imaginar que jamais se encontrarão soluções. A mente do aluno, segundo o autor, se coloca em movimento a partir do momento que ele se apropria do problema construindo hipóteses, explorações e tentativas.

Durante o período de imersão nos campos de estágio ou nos campos empíricos para aqueles que estão fazendo mestrado, referendados como campos de trabalho, os estudantes identificam questões ou situações que exigem uma solução. Essas situações são registradas, por escrito e em vídeo, de forma independente em algum dispositivo móvel. A identificação dessas questões ou situações está relacionada à importância da observação na ação ou sobre a ação, reconhecendo qual foi o momento específico que gerou estranhamento ao estudante (FINK-JENSEN, 2017). Esse sentimento de surpresa ou estranhamento é explicado por Fink-Jensen como um fenômeno que consiste na “ruptura com as expectativas desenvolvidas com base em experiências, hábitos ou conhecimentos adquiridos anteriormente” (p. 205). Para tanto, é necessário que o observador tenha uma atitude sensível e aberta a novas possibilidades.



A observação é uma atividade de iniciação às técnicas de pesquisa, pois, conforme afirma Estrela (1994, p. 29), “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática cotidiana”. A observação como uma estratégia na formação docente, na opinião de Estrela, justifica-se pelo fato do professor ou o estudante em formação ser capaz de observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Semelhantemente, Fink-Jensen (2017) reconhece que ver e observar são essências para atividades de pesquisa e de ensino: “Para refletir e agir sobre um problema identificado no ensino, o educador tem de ser capaz de ‘ver’ o problema” (p. 205). A autora explica que as observações são fundamentadas na percepção e esta está relacionada aos conhecimentos teóricos que aumentam a capacidade de ver na prática. Assim, existe uma diferença entre ver e conhecer. É possível ver coisas sem as conhecer, entretanto, quando se vê objetos ou fatos com conhecimento – baseado em experiências anteriores, em teorias ou em estudos investigativos, por exemplo – a percepção muda e é possível fazer relações entre a teoria e a prática.

Posteriormente, o estudo das situações pedagógicas ocorre de forma colaborativa em grupo para que os estudantes possam expressar suas ideias e obter diferentes visões sobre um mesmo problema. Por conseguinte, o conhecimento é produzido a partir da reciprocidade social para se alcançar um mesmo objetivo. Essa ideia das relações sociais como um fator importante na construção do conhecimento é denominada por Wenger (1998) de comunidade de prática. Para o autor, a prática é o significado de uma experiência da vida cotidiana, sendo fundamental associar o conceito de prática à formação da comunidade. O engajamento mútuo, o desejo de contribuir e um repertório compartilhado são as três dimensões relacionadas à prática e que a torna coerente com a definição de comunidade de prática. É dessa forma que o estudante desenvolve a capacidade de estar na interação com outros durante o processo educativo.

A reflexão individual e coletiva pode implicar em uma abordagem interdisciplinar que, conforme Torres Santomé (1998), é sustentada por diversas razões: obter mais pontos de vista acerca de um mesmo problema; considerar os limites entre as distintas disciplinas e organizações do conhecimento; alcançar níveis mais elevados com a unificação do saber; reorganizar e reagrupar os âmbitos do saber para não perder a relevância e o significado dos problemas que deverão ser detectados, investigados, controlados e solucionados; compreender um fenômeno social respeitando a realidade multidimensional que lhe é inerente; analisar as distintas nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais de forma integrada e inter-relacionada, uma vez que o mundo está mais globalizado; e, por fim, defender a formação de uma pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Cito três projetos de formação científica e pedagógica que contemplam as questões discutidas neste capítulo: o projeto de uma estudante que aplicou a Metodologia da Problematização durante o seu estágio curricular supervisionado realizado com um

grupo de professores que trabalham com montagem de espetáculos cênicos-musicais direcionados a crianças pequenas (MATEIRO; FONSECA, 2016); o trabalho de dois licenciandos que utilizaram o portfólio digital como um registro de evidências de suas práticas pedagógicas também durante o período de estágio curricular supervisionado realizado em uma turma de educação infantil (PEDROLLO, SHIQUEFUZI, MATEIRO, 2017); e, uma pesquisa desenvolvida com um professor de música fundamentada na ideia do professor pesquisador, tendo a observação, a relação teoria e prática e a análise de situações surpreendentes extraídas das aulas de música como fatores de influência nos processos de ensino (MADEIRA, 2015; 2016). Importante ressaltar que esses estudos fazem parte de um projeto de pesquisa mais amplo que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade sob o parecer de número 1.328.698.

O primeiro projeto foi desenvolvido em um Curso de Formação de Professores que trabalha com linguagem teatral na Educação Infantil, além de preparar espetáculos cênico-musicais para serem apresentados em Creches e Centros de Educação Infantil. Participaram 14 integrantes, entre eles, dois homens e 12 mulheres, com idades entre 25 e 55 anos. O problema extraído do grupo foi a relação deles com a música, pois consideravam importante saber música para poder incluí-la em suas aulas e em seus espetáculos. Como desenvolver um trabalho que pudesse proporcionar conhecimento e experiência para a atuação em sala de aula com crianças pequenas, além de incluir vivências e práticas musicais na *performance* do espetáculo realizada por esses professores? Essa pergunta foi o fio condutor para encontrar soluções possíveis para o desenvolvimento do conhecimento musical desses professores de educação infantil.

Dessa forma, o estágio teve como principal objetivo desenvolver uma proposta pedagógico-musical seguindo as cinco etapas da Problematização: (1) identificar o problema; (2) definir pontos-chave para compreender com melhor precisão o problema; (3) condução de um plano para buscar possíveis soluções; (4) elaborar hipóteses e ações que possam modificar o problema; e, (5) colocar em prática e aprender a partir da avaliação dos resultados (BERBEL, 1999). Os dados foram coletados por meio de gravações das aulas, dos encontros e do espetáculo. Entre os resultados destaca-se que a Metodologia da Problematização é um processo desafiador, uma vez que exige comprometimento dos envolvidos, habilidade para trabalhar em grupo e tomar decisões, além de autonomia e capacidade reflexiva.

O campo de atuação do segundo projeto foi uma escola pública de educação infantil, com uma turma de crianças na faixa etária de quatro anos a quatro anos e onze meses durante o segundo semestre de 2017. O projeto de estágio teve a exploração sonora vocal como foco das atividades e aliada à metodologia do Drama Teatral (VIDOR, 2010) possibilitou a interação entre musicalidade, corporeidade e plasticidade de forma prática e lúdica. Todo o processo foi registrado em forma de relatórios e, para fins de pesquisa, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e por meio de um portfólio digital (GALLEGO, et al., 2009; CELINO; SERAFIM, 2014). Essa ferramenta, inicialmente, foi criada como um registro de situações-problema,

entretanto, no decorrer do semestre foi se transformando em uma alternativa de avaliação do trabalho docente.

O Drama, enquanto método de ensino do teatro, pressupõe apresentar às crianças uma situação dramática imaginária para que elas se sintam como se, realmente, estivessem vivendo em tal situação. Esse processo permite que os participantes, por meio da ficção, experimentem questões do mundo real e, posteriormente, possam refletir sobre o vivido. Foi dessa forma que se desenvolveram as oito aulas de música, tendo como ponto de partida o conto de Ulisses Belleigoli, *A invenção das estrelas*. Por meio de estímulos e atividades, o grupo foi levado a descobrir o problema, bem como a buscar alternativas para solucioná-lo. O processo de ensino-aprendizagem centrou-se nas atividades de apreciação e performance, resultando em uma composição sonora vocal coletiva.

Outro trabalho a destacar é o de Madeira (2015; 2016) que, fundamentada nas ideias de Fink-Jensen, dialogou com um professor de música, que dava aulas para um quarto ano em uma escola da rede pública de ensino, a respeito de sua prática pedagógica. A partir das gravações das aulas, algumas situações foram selecionadas pelo professor para analisá-las como casos, ou seja, fatos reais que, de certa forma, instigaram a reflexão acerca de sua ação educativa. Por meio da técnica da entrevista por estimulação de recordação, o professor viu a cena como um recorte de sua aula e refletiu sobre ela em conjunto com a autora que buscava compreender a perspectiva do professor acerca das situações consideradas como surpreendentes ou inusitadas.

Cinco cenas foram descritas e analisadas: duas delas referem-se a atividades e conteúdos propostos durante a aula, mostrando a preocupação do professor com o desenvolvimento cognitivo, motor e musical de seus alunos, bem como o seu interesse em proporcionar compreensão àquilo que está sendo aprendido; outras duas cenas refletem a dificuldade e o desafio em lidar com a organização e o comportamento dos alunos, pois, por um lado, a turma tem trinta e três alunos e o professor considera que esse elevado número prejudica a prática pedagógica e, por outro, sente que os alunos demonstram um certo “desinteresse”, pois não se envolvem nas atividades como ele gostaria; e, por fim, a cena escolhida relata a surpresa do professor ao perceber que dois alunos, a partir de uma aula dada sobre instrumentos de percussão, construíram um instrumento musical por iniciativa própria.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este capítulo relatando a fala de uma estudante sobre sua percepção acerca da escola pública e, enquanto formadora, considero preocupante saber que estudantes terminam o curso de Licenciatura em Música e não querem atuar como professores em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Compreendo

as razões, as quais relaciono com as contradições e as acusações contra a escola: “o barulho das crianças” pode ser entendido como crianças desinteressadas ou como a escola que aliena e desmotiva os jovens; “o cheiro da escola me deixa desesperada”, como metáfora, pode significar a desigualdade produzida pela escola ou, ainda, a irresponsabilização e a violência originadas pela liberdade e o respeito de si e do outro; “tenho uma aversão à escola” pode expressar o ambiente desatualizado da escola, a standardização e a massificação; “não quero ter de enfrentar alunos me desafiando” pode indicar certa insegurança relacionada à sua formação docente; e, “não quero ter um salário ruim” evidencia a desvalorização da profissão e a incerteza de um futuro profissional que possa garantir necessidades básicas e boas condições de vida.

A escola, com suas características e processos, exerce influência na construção da prática e da identidade profissional. Entendida como lócus de formação, a escola pública, assim como a universidade, deveria ir mais além do que oferecer recursos para atender às necessidades de aprendizagem, investimento ou produção efetiva de resultados de aprendizagem, como destacam Masschelein e Simons. Repensar a formação dos profissionais da educação é sempre um desafio no que tange à relação entre o contexto da educação básica e do ensino superior, à superação da dicotomia teoria e prática, à prática como componente curricular, à dinâmica formativa, aos moldes tradicionais de ensinar e aprender, ao papel do professor, ao estágio curricular supervisionado, aos espaços de formação, à organização disciplinar dos conhecimentos e à implantação e implementação de modelos interdisciplinares.

Quanto aos programas curriculares das Licenciaturas em Música acrescenta-se, ainda, a superação do modelo conservatorial de ensino presente nas salas de aula da universidade e na concepção formativa do professor de música. É fato que os modelos de formação têm priorizado os conhecimentos musicais em detrimento dos pedagógicos. Conhecer os diversos modelos de formação é uma forma de compreender a construção das concepções que temos hoje acerca da seleção e organização dos conteúdos, assim como dos processos de ensino e aprendizagem. Parece-me que o maior dilema está entre o conhecimento musical e outros conhecimentos como os pedagógicos, psicológicos, culturais e sociológicos. Ainda que o objeto da tarefa de qualquer professor, independente da área, seja a educação, o conhecimento da matéria é essencial, pois é o que identifica a expertise de cada profissional.

É perceptível a necessidade de se buscar por alternativas para um ensino superior inovador. Apresentei a Metodologia da Problematização como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, a Aprendizagem Baseada em Problemas para direcionar propostas curriculares, e a estratégia de ensino práticas surpreendentes como um exercício formativo para estudantes em formação docente. Partir de problemas da vida real e resolvê-los por meio de práticas interdisciplinares parece ser comum a essas propostas que, de alguma forma, responderiam a pelo menos duas questões frequentemente apontadas: (1) o distanciamento entre os cursos de formação docente e a realidade encontrada nos locais de trabalho; e, (2) a superação do disciplinar, ou



seja, dos conhecimentos fragmentados.

Nos três projetos de formação científica e pedagógica desenvolvidos por estudantes, de Licenciatura e de Mestrado em Música, ficou evidente a dificuldade de identificar uma situação-problema que remete à importância de uma atitude de questionamento. Esse exercício faz com que os estudantes aprendam a construir respostas para uma pergunta que também é feita por eles. Então, eles enfrentam situações que os obriga a mobilizar seus conhecimentos teóricos e suas capacidades de raciocínio, ou seja, os estudantes são estimulados a pensar. Além disso, traduz a concretização máxima da ideia irrestrita de autonomia. Pode-se afirmar que, de maneira geral, a escola não dá grandes oportunidades para que o aluno aprenda a pensar, seja autônomo e criativo, tenha liberdade e tome decisões. Talvez por isso, encontrar situações-problema tenha sido uma atividade complexa para os estudantes de graduação.

Muitas são as concepções e desafios propostos pela última Resolução para repensar a formação dos profissionais da educação, entretanto, o apelo para a colaboração interdisciplinar está expresso nos diversos documentos. Apesar da produção significativa de trabalhos e dos inúmeros argumentos que justificam as atividades interdisciplinares, não há, entre os autores, um consenso sobre a definição do termo. O que há, por um lado, é o entendimento de que são necessárias ao menos duas disciplinas que se inter-relacionem e essa ação recíproca é essencial. Por outro, a necessidade de compreender e desvendar a complexidade do mundo e da cultura atual que não se deixam encaixar em domínios e categorias de pensamento estanques.

A interdisciplinaridade só acontece na prática e essa prática, em face de sua ação social, política ou pedagógica, precisa ser construída para dar o sentido do interdisciplinar, considerando que, desde a escola à universidade, a formação é de caráter especializado. Por isso, é um desafio. Os estudantes em formação – e também muitos professores – não têm essa prática e não sabem como fazer. Torna-se, portanto, imprescindível buscar bases teóricas e metodológicas para que seja possível elaborar programas curriculares para os cursos de licenciatura em música com uma abordagem integrada de resolução de problemas no domínio do ensino e da pesquisa. É nesse sentido, que trago a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas como alternativas para refletir sobre as estruturas curriculares e, especialmente, acerca dos modos de aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface (Botucatu)** [online], 1998, vol.2, n.2, p.139-154. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432831998000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432831998000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 05/09/2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). A Metodologia da Problematização e os Ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações**. Londrina: UEL, 1999, p. 1-28.

CARDOSO, Ana M.; PEIXOTO, Ana M.; SERRANO, Maria Carmo; MOREIRA, Paulo. O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p.63-88.

CELINO, Marta Lúcia de Souza; SERAFIM, Maria Lúcia. O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014. **Anais...** Buenos Aires/ Argentina, 2014.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma Estratégia de Formação de Professores. 4ª ed., Porto: Porto Editora, 1994.

FINK-JENSEN, Kirsten. Práticas surpreendentes: uma estratégia de ensino na formação do professor de música. **Revista Orfeu**, v.2, n.2, p.200-209, 2017. Tradução de Ana Ester Correia Madeira e Teresa Mateiro.

GALLEGO, Domingo; CACHEIRO, María Luz; MARTÍN, Ana Maria; ANGEL, Wilmer. El eportfolio como estratégia de Enseñanza y aprendizaje. EDUTEC, **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 30, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167109>. Acesso em 05/09/2017.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **O professor pesquisador na aula de música**. Curitiba: Prismas, 2016.

MASETTO, Marcos T. Aula na universidade. In: ENDIPE, 8, 1996. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/>>. Acesso em 05/09/2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATEIRO, Teresa. Desvelando caminhos: a formação docente em música. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 27, Congresso Internacional de Arte/Educadores, 5, e Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, 2, 2017. **Anais...** Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p.65-76. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>>. Acesso em 16/03/2018.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e Educação**. Série Diálogos com o Som. Barbacena: EdUEMG, 2015, p.171-187. Disponível em : <[http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Dia%CC%81logos%20com%20o%20Som%20Vol%202\(1\).pdf](http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Dia%CC%81logos%20com%20o%20Som%20Vol%202(1).pdf)>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores com especialidad em educación musical: un análisis sobre la formación docente em países suramericanos. **Revista**

**Profesorado**, v.14, n.2, p.29-40, 2010. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3res.pdf>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, 57-66, 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa; FONSECA, Dayse Fagan. A metodologia da problematização durante o estágio supervisionado: uma proposta pedagógico-musical para um curso de formação de professores de educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNESPAR, 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregusul/regs2016/schedConf/presentations>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. **Finish Journal of Music Education** [online], v.15, p.53-63, 2012. Disponível em <[https://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME\\_VOL15nro2\\_netdiversio.pdf/0e350dd4-e379-434e-b76a-e77de8dd63ee](https://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME_VOL15nro2_netdiversio.pdf/0e350dd4-e379-434e-b76a-e77de8dd63ee)>. Acesso em 05/09/2017.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. “**Transformar música**”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NIELSEN, Frede V. Music Teacher education in Denmark: Core of educational content and professionalization. In: RAIME – RESEARCH ALLIANCE OF INSTITUTES FOR MUSIC EDUCATION, 8, 2005, Copenhagen. **Proceedings** of the VIII International Symposium. Schaeffergaarden, Copenhagen, 2005, p.135-148.

PEDROLLO, Silani; SHIQUEFUZI, Alessandro; MATEIRO, Teresa. O encantar infantil: um olhar sobre a formação docente na área da educação musical infantil. Seminário de Iniciação Científica, 27. **Anais...** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/6220/O\\_Encantar\\_Infantil\\_Um\\_Olhar\\_Sobre\\_a\\_Forma\\_o\\_Docente\\_na\\_rea\\_da\\_Educa\\_o\\_Musical\\_Infantil\\_15035836444402\\_6220.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6220/O_Encantar_Infantil_Um_Olhar_Sobre_a_Forma_o_Docente_na_rea_da_Educa_o_Musical_Infantil_15035836444402_6220.pdf)>. Acesso em 16/03/2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v.22, n.32, p. 90-103, 2014. Disponível em:<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>>. Acesso em 05/09/2017.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIRES, Nair. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22, 2015. **Anais...** Natal: UFRN, 2015. Disponível em:<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1230/546>>. Acesso em 05/09/2017.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. In: GAUTHIER, Fernando; et al. **INTERdisciplinaridade**. Teoria e

Prática, vol.I. Florianópolis: UFSC/EGC, 2014, p.169-189.

RODRIGUES, Gaspar Ribeiro; SOARES, José. A formação do professor de música na Universidade Federal de Uberlândia: questões curriculares e da prática de ensino. In: ANPPOM - CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24, 2014. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2903/610>>. Acesso em 05/09/2017.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalización e interdisciplinaridad**: el curriculum integrado. 3ª ed. Madrid: Morata, 1998.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WENGER, E. C. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-15-4

