

Professoralidade Musical e a Escola Pública: O Que Nos Dizem Os Supervisores Do PIBID?

Comunicação

GTE 14 Formação Docente em Música

Francisco Bethoven Michielon Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
chicobethovenprofessor@gmail.com

Kleber da Silva Moreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Klebermoreira83@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute os desafios do ensino de música na Educação Básica pública brasileira a partir de uma investigação realizada com professores supervisores vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa, desenvolvida no contexto das disciplinas Formação em Música I e II do curso de Mestrado em Música, teve como ponto de partida a análise da formação dos licenciandos, evidenciando, de forma contundente, as dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar. Os depoimentos dos supervisores revelam tensões entre as políticas públicas e a realidade prática, destacando a precariedade estrutural, a descontinuidade curricular, a ausência de professores especializados e a desvalorização da música como componente pedagógico. As falas também indicam a necessidade de uma formação docente sensível, crítica e alinhada à diversidade cultural dos alunos. O estudo reforça a urgência de políticas educacionais que assegurem condições materiais e humanas adequadas para o ensino de música, reconhecendo-o como parte essencial da formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Música; Formação de Professores; PIBID Música.

Introdução

No primeiro ano do curso de Mestrado em música da Escola de Música da UFRN (EMUFRN) de 2025, cursamos a disciplina Formação em música I e II, que compõem a grade curricular do curso, na referida disciplina nos foram apresentados conceitos que até o

momento do início das aulas, não eram conhecidos pela maioria dos alunos. Eram conceitos sobre o ser professor em uma perspectiva que busca evidenciar as competências necessárias para ser um profissional da área da educação, entendendo aqui o professor de música com um desses profissionais. Nesse sentido, conceitos como “professoralidade” e a aquisição e gestão dos conteúdos “conceituais, procedimentais e atitudinais” são fundamentais para a atuação do professor no exercício de seu ofício. Observa-se, de maneira preocupante, que muitos alunos da disciplina já atuam como professores de música em algum contexto educacional, mas desconhecem esses conceitos, evidenciando lacunas na formação em música e a permanência de uma conduta conteudista entre os profissionais da área (Penna, 2008).

O presente trabalho é um extrato de uma atividade proposta pela professora da disciplina, que consistia em realizar uma investigação junto aos participantes do PIBID Música, programa coordenado pela EMUFRN em parceria com escolas do ensino básico. O programa tem como foco proporcionar na formação dos licenciandos em música, uma experiência de vivência em contexto escolar, com auxílio de professores coordenadores (EMUFRN) e professores supervisores (Escola de Educação Básica). A investigação teve como objetivo averiguar se nessa etapa da formação dos licenciandos em música, era possível observar se os conteúdos necessários para a atuação profissional do professor estavam sendo abordados.

Como metodologia para tal investigação, foi organizado um momento de conversa com os três pilares no qual se sustenta o PIBID: alunos da licenciatura, professores supervisores e professores coordenadores. A turma da disciplina foi dividida em três grupos, cada um responsável por coletar informações de um pilar. Foram formuladas questões abertas e semiabertas, no intuito de proporcionar um momento de roda de conversa, sem a formalidade de uma entrevista, nesse sentido foi escolhido dois dias de reunião dos participantes do PIBID, essas reuniões ocorrem frequentemente como parte das ações do programa, servindo como monitoramento do curso do programa como para alinhar ações a serem realizadas nas escolas. As conversas foram gravadas e transcritas para análise.

Os autores deste texto, compunham o grupo responsáveis por coletar informações dos professores supervisores. Foi ouvida a fala de três supervisores. Após a transcrição as falas foram separadas em categorias que se evidenciaram pela recorrência de algumas temáticas nessas falas. Dentre as categorias levantadas, as questões relacionadas aos desafios

encontrados pelos professores na escola de ensino básico para realizar o ensino de música, foi ponto comum apresentado com fervor pelos professores supervisores. Tais falas nos chamaram tanta atenção que este trabalho busca evidenciar esses desafios, se desviando um pouco da razão primeira que nos levou a realizar a pesquisa. No entanto, tais questões se fazem muito relevantes para pensarmos a formação de professores de música e os desafios encontrados no contexto de trabalho.

Desafios da EEB

É público e notório que o acesso à educação básica de qualidade no Brasil é marcado por uma profunda desigualdade entre as diversas regiões que compõem nosso país de dimensões continentais. Essa disparidade se manifesta de várias formas, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Como apontam Cury e Santana (2018, p. 11), "a educação brasileira ainda enfrenta o desafio de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, com qualidade e equidade, especialmente em um país com as dimensões e as desigualdades do Brasil". Os autores Oliveira e Araújo (2020) afirmam que:

A desigualdade educacional no Brasil manifesta-se de forma marcante entre as diferentes regiões, refletindo disparidades socioeconômicas históricas que afetam o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes na educação básica (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2020, p. 45).

As escolas públicas enfrentam um complexo conjunto de desafios estruturais e pedagógicos. A escassez de recursos básicos, como salas de aula adequadas, laboratórios equipados, bibliotecas com acervo atualizado e material didático suficiente e de qualidade, é uma realidade em muitas instituições. Além disso, a qualificação inadequada de professores e a dificuldade de adaptação às novas tecnologias emergem como obstáculos significativos na busca por um ensino mais eficaz e engajador. A desigualdade social atua como um fator preponderante e multifacetado, culminando em um baixo rendimento escolar e na exclusão de muitos estudantes do processo educacional, um cenário que Saviani (2007) descreve como reflexo das estruturas sociais mais amplas.

A desigualdade na educação no Brasil, portanto, é um problema complexo, com raízes históricas e sociais profundas. Exige soluções urgentes, coordenadas e intersetoriais para garantir o direito inalienável a uma educação de qualidade para todos os cidadãos, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). Essa lei, em seu Art. 1º, estabelece que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", ressaltando a amplitude da educação e a necessidade de sua oferta universal.

Desafios do ensino de música na EEB

O ensino de música na educação básica no Brasil enfrenta uma série de desafios que atravessam as esferas pedagógica, institucional e sociocultural. Ainda que a música tenha sido reconhecida como conteúdo obrigatório por legislações recentes e orientações curriculares nacionais, sua presença efetiva nas escolas continua marcada por descaso, ausência, ambiguidades e desigualdades. Um dos principais entraves se refere à formação docente. Conforme assinala Maura Penna (2010), observa-se um descompasso entre os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura em música e as demandas efetivas da escola básica. Muitos professores concluem sua formação com ênfase em performance ou música erudita, sem experiências pedagógicas contextualizadas ou contato adequado com a diversidade musical brasileira, lacuna que tende a se reproduzir na formação de seus licenciandos.

Esse afastamento das realidades escolares torna-se ainda mais crítico quando somado à ausência de estratégias para lidar com a pluralidade cultural dos estudantes. A música ainda não conquistou plenamente seu espaço como linguagem pedagógica legítima. Segundo Ilari (2002), mesmo com os avanços representados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a música segue sendo tratada por muitos gestores escolares como atividade complementar ou recreativa, e não como conteúdo com potencial formativo integral. Essa visão contribui para a subvalorização, ou mesmo a desvalorização da disciplina, limitando o tempo dedicado a ela,

os recursos materiais disponíveis e o reconhecimento do professor de música como figura essencial no projeto educativo.

Outro desafio importante diz respeito à ausência de vínculos entre o ensino musical e o cotidiano dos alunos. Teca Alencar de Brito (2003) defende que a música ensinada nas escolas precisa se relacionar com a experiência sensível dos estudantes, reconhecendo as culturas locais, os repertórios populares e os modos de fazer música que circulam em seus contextos. Ignorar essas vivências gera um ensino desmotivador e distante, em que os alunos não se sentem representados. A resistência institucional, falta de continuidade nas políticas públicas educacionais, mudanças de gestão, ausência de planos pedagógicos duradouros e escassez de materiais, são os desafios apontados por Brito e Fonterrada (2007), instrumentos que contribuem para uma prática pedagógica fragmentada e pouco consolidada. Como destaca Luciana Barbosa (2016), é comum que professores de música precisem improvisar soluções diante da precariedade de condições materiais nas escolas públicas.

Diante desse cenário, é urgente repensar a prática do ensino de música de forma crítica, valorizando os saberes locais, os vínculos com a comunidade, a formação continuada dos docentes e o reconhecimento da arte como dimensão central na formação humana. Um ensino musical transformador deve ser plural, sensível à diversidade cultural brasileira, comprometido com a escuta e com a experiência estética dos alunos. Nesse sentido os cursos de formação de professores devem desprender total atenção para essas questões, preparar os futuros professores para tais realidades, assim como proporcionar, e que seja através do exemplo, uma consciência política quanto ao papel do professor de música dentro da EEB.

Supervisores PIBD música e seus desafios

Como citado anteriormente, foram ouvidos professores supervisores do PIBID música, no total foram três professores. Cada um deles nos apresentaram contextos distintos de trabalho, desde o nível de ensino: dois do fundamental I e um do fundamental II, até aspectos relacionados à estrutura, com professores atuando em escola com sala reservada ao ensino de música, como também professor atuando em escola com professores das quatro linguagens; gestão e projetos pedagógicos para música também são pontos de diferenciação

dos contextos. Com base nos dados coletados, evidenciaremos os desafios relatados pelos professores supervisores no contexto da Escola de Educação Básica.

As falas dos professores supervisores revelam preocupações recorrentes sobre as condições e os sentidos atribuídos ao ensino de música nas escolas públicas. De início, evidencia-se uma contradição entre as diretrizes oficiais e a realidade enfrentada nas salas de aula. Um dos professores afirma:

No ensino de Natal, eles têm umas diretrizes para o ensino da disciplina na escola. Só que, se a gente fosse seguir essas diretrizes, eu teria que só dar aulas de música no terceiro e sétimo ano. Isso seria inviável pra gente... porque eu teria que estar em várias escolas para cumprir a carga horária.

A declaração escancara os desafios estruturais do sistema: a fragmentação curricular, a escassez de aulas de música e a necessidade de o professor atuar em múltiplas escolas. Tais fatores prejudicam o vínculo com os estudantes, o planejamento contínuo e a construção de um currículo sólido e coerente. Nesse contexto, o mesmo professor expressa um olhar sensível e contextualizado ao afirmar: “A gente precisa mostrar como a música vai sendo apropriada pelos alunos, pelas famílias, como sendo importante na formação da disciplina, dentro da educação básica.”

Essa fala reforça a compreensão da música como prática cultural viva, essencial para o desenvolvimento social, afetivo e ético dos estudantes. Ao valorizar a apropriação comunitária da música e seu impacto formativo, o professor demonstra um compromisso com uma abordagem inclusiva, que considera o contexto local e a escuta das experiências dos alunos. O professor também destaca a importância da formalização do ensino musical nos documentos institucionais: “Essa aula de música tem que estar no projeto pedagógico da escola. Porque se ela não estiver, nós podemos ser punidos de alguma forma pela Secretaria da Educação.”

Essa preocupação remete à tensão entre a legislação que torna obrigatória a música na educação básica (Lei nº 11.769/2008) e sua implementação concreta, frequentemente negligenciada nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) escolares. A ausência de respaldo institucional expõe os professores à insegurança e descontinuidade, transformando um direito em uma obrigação burocrática. Ademais, torna-se evidente a importância de que os órgãos de gestão escolar desempenhem de forma efetiva seu papel de supervisionar e

fiscalizar a implementação das normas legais, assegurando que todos os direitos relacionados ao acesso a uma educação de qualidade sejam plenamente garantidos.

Outro obstáculo recorrente é a precariedade dos materiais didáticos. Um dos supervisores relata, “Se você pegar o livro didático que foi entregue para a gente, tem apenas duas páginas de música correspondentes que são artes visuais, né? Então, assim, fica difícil para a gente utilizar esse livro didático.” Essa crítica aponta para a desvalorização da música dentro da área de Artes, frequentemente reduzida a conteúdos genéricos e insuficientes. A ausência de um material adequado compromete o trabalho pedagógico e reforça o tratamento secundário da linguagem musical.

A respeito do processo de aprendizagem, o professor supervisor 1 chama atenção para a importância do tempo de escuta e reflexão. Ele diz que, “Esse momento da reflexão, do pensamento, esse momento é fundamental para a criança. [...] Mas como você vai estabelecer esse momento de diálogo com uma criança que não consegue ficar sentada cinco minutos para você conversar com ela?” Essa fala revela um dilema comum nas escolas públicas: como garantir momentos de interiorização e escuta qualificada em contextos marcados por turmas numerosas, comportamentos desafiadores e escassez de recursos? O professor aponta a necessidade de estratégias pedagógicas criativas, mas também de políticas públicas que ofereçam suporte real à complexidade do trabalho docente.

Em outro trecho, os supervisores denunciam mudanças estruturais na grade curricular do ensino integral, com a substituição de professores especialistas por docentes polivalentes. Um deles afirma: “Isso é um retrocesso gigantesco.” A crítica é contundente: ao retirar professores com formação específica em música, perdem-se a profundidade, o rigor e a intencionalidade pedagógica necessários para uma educação artística de qualidade. Tal medida contraria os princípios da BNCC e evidencia uma política de desvalorização da área de Artes, que impacta diretamente a formação dos alunos.

Essa denúncia é reforçada por um terceiro supervisor, que compartilha seu relato: “Lá na Câmara dos Vereadores, ouvi um professor dizendo: legalmente, isso pode acontecer. Porque na LDB fala que o professor polivalente pode dar aula dessas disciplinas. [...] Mas aí ele mesmo disse: legalmente sim, moralmente não!” A fala expressa indignação com o argumento da legalidade que, embora tecnicamente correto, desconsidera os prejuízos reais

aos estudantes. A substituição de professores especializados por docentes sem formação na área é apresentada como uma prática injusta, que empobrece o ensino e nega aos alunos o direito à educação artística qualificada.

O mesmo professor ironiza a superficialidade do material didático: “Tem um livro lá... Eu até brinco: vamos usar no São João... Para dar uma fogueira bem grande. [...] O de música é um capítulo, praticamente... Acabei no primeiro trimestre.” Essa metáfora, apesar do tom humorado, revela uma crítica severa à ausência de conteúdo consistente. Ao mesmo tempo, o professor compartilha um relato profundo sobre a luta por inclusão e o desmonte de práticas bem-sucedidas: “Desde 2017, a escola funciona com uma sala ambiente. [...] A gente faz todo esse trabalho de adaptação... Veio uma carta mandando extinguir essa sala. Sem nenhum estudo.”

A decisão administrativa de encerrar a sala ambiente — pensada para acolher alunos com deficiência, como cadeirantes e autistas — é retratada como insensível e desrespeitosa com a realidade local. A prática pedagógica construída com esforço coletivo é desconsiderada por decisões verticais e descoladas da vivência escolar. Em tom de desabafo, o professor afirma: “Essa sensibilidade enquanto professores em sala de aula, acho que não se aprende na universidade. [...] Você vai aprender a perceber o tempo que tem que avançar, diminuir o ritmo. Não é apenas conteúdo, é um diálogo entre os alunos, é uma conversa.”

A fala reforça a dimensão humana e relacional da docência, especialmente no ensino de música. Mais do que transmitir conteúdos, o professor é chamado a construir pontes afetivas, escutar ritmos internos e adaptar a prática às necessidades de cada turma. Ao final, o professor questiona: “Como um professor polivalente, que não tem formação em artes e música, vai contextualizar uma apresentação que eles tiveram aqui? [...] Como vai trabalhar formação, instrumentos, timbre?” Essa pergunta resume o ponto central das críticas: à qualidade da formação artística dos alunos depende da valorização da música como área do conhecimento, do reconhecimento da complexidade da prática docente e da presença de professores especializados.

As falas dos professores supervisores revelam uma profunda tensão entre a legislação, as políticas públicas, a gestão escolar e a realidade cotidiana da docência. O ensino de música é atravessado por desafios estruturais — ausência de continuidade curricular, precariedade

de materiais, mudanças arbitrárias de gestão e substituição de especialistas —, mas também por práticas sensíveis e comprometidas, que resistem e reexistem no chão da escola. Esses relatos apontam para a necessidade urgente de políticas educacionais que garantam:

- A valorização institucional da música no currículo escolar;
- A presença de professores com formação específica;
- Condições materiais e humanas adequadas para o exercício da docência;

E o respeito às práticas pedagógicas construídas com base no contexto e na escuta da comunidade escolar. O ensino de música, para além de um direito legal, deve ser reconhecido como um componente essencial da formação integral dos estudantes — um espaço de criação, expressão, escuta e cidadania.

Conclusão

O ensino de música na Educação Básica pública brasileira ainda enfrenta entraves significativos, que vão desde a falta de materiais didáticos adequados até a desvalorização da presença de professores especializados. As falas dos supervisores do PIBID evidenciam que, apesar das diretrizes legais e das políticas educacionais, há um descompasso entre o que está previsto na legislação e o que é praticado nas escolas. A realidade revela uma fragilidade na implementação efetiva da música como componente curricular essencial, com impactos diretos na formação dos estudantes.

Diante disso, torna-se urgente repensar tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores de música, considerando não apenas os conteúdos técnicos e pedagógicos, mas também o desenvolvimento de uma escuta sensível, de um olhar atento às realidades locais e de uma postura crítica e ética diante das desigualdades educacionais, ou seja, a valorização da disciplina de música na Educação Básica depende, fundamentalmente, da articulação de três dimensões complementares: a incorporação de políticas educativas efetivas, capazes de garantir direitos e condições de ensino adequadas (Wolffenbüttel, 2023); o fortalecimento da formação docente, de modo a superar lacunas na preparação pedagógica e promover práticas contextualizadas (Penna, 2008); e o reconhecimento da especificidade da

música nas políticas curriculares, assegurando sua presença consistente e significativa no currículo escolar (Oliveira; Sobreira, 2022).

A música, quando legitimada como linguagem de expressão, de cultura e de cidadania, pode contribuir de forma significativa para a construção de uma escola mais humana, plural e transformadora.

Referências

BARBOSA, Luciana. Cotidiano e prática pedagógica em música: formação e atuação de professores. Campinas: Editora Papirus, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de; FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. Musicalização na escola: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Peirópolis, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; SANTANA, Wagner. Educação e desigualdade: reflexões e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

ILARI, Beatriz. Educação musical na infância: desenvolvendo a musicalidade. São Paulo: Peirópolis, 2002.

OLIVEIRA, João Paulo; ARAÚJO, Maria Clara. Desigualdades regionais e os desafios da educação básica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2020.

PENNA, Maura. Educação musical e seus personagens: o professor, o músico e o educador. In: Penna, Maura. Ensinar música na escola: uma abordagem crítica. Natal: EDUFRRN, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.