O DESAFIO DA POLIVALÊNCIA DA REDE DE ENSINO: Um relato de experiência na formação docente no Curso de Música na Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Keycilene Frazão de Souza Santos
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
kfs.santos@discente.ufma.br

Resumo: Este relato de experiência objetiva refletir sobre a exigência de atuação polivalente em Artes presente em editais de concursos públicos e as tensões que essa exigência gera na formação específica oferecida pelo curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Longe de uma defesa pela volta da polivalência docente, modelo amplamente criticado por sua superficialidade e superado por diretrizes nacionais específicas para a formação de professores de Música, o texto sustenta que o descompasso identificado entre formação e atuação deve ser enfrentado pela atualização dos editais e das políticas de seleção docente, e não pelo retorno a currículos de formação polivalente. A partir desse panorama, o relato de experiência adota uma abordagem narrativa-descritiva para refletir sobre os desafios e contradições da trajetória acadêmica do licenciando em música da UFMA. Os resultados evidenciam um descompasso entre a formação oferecida pelo curso e as demandas da educação básica e indicam a necessidade de mobilização de licenciandos, licenciados e da própria universidade para incidir sobre a formulação desses editais.

Palavras-chave: Currículo, Licenciatura, Descompasso.

O distanciamento entre a formação inicial e a realidade na rede de ensino

A partir da minha experiência como discente este trabalho tem como objetivo problematizar o descompasso entre a específica oferecida pela Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a exigência de atuação polivalente presente em editais de concursos públicos para a docência em Artes na Educação Básica do Estado do Maranhão. Entende-se que essa exigência pela polivalência que acontece fora dos limites da universidade não acompanha os recentes avanços campo da formação de professores de

Música. Não se deseja argumentar a favor da retomada da polivalência na formação dos licenciados nas áreas da Arte, como será explicitado à frente, mas questionar os próprios processos de seleção docente nos concursos na área no Maranhão. O presente relato articula a experiência individual da autora, análise de documentos da UFMA e um edital campo da formação de professores de Música.

Breve histórico do currículo do curso de música da UFMA

A estrutura curricular no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Maranhão-UFMA passa por constantes atualizações, o que diz respeito as diretrizes e que responde a resoluções de criação e reformulação da matriz-curricular embasadas pelo Conselho Universitário (CNSUN) que autorizou e aprovou o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Resolução N° 93- CONSUN, de 31 de outubro de 2006, que dispõe sobre a criação do Curso de Graduação em Música na modalidade Licenciatura e aprova o Projeto Pedagógico no Campus de São Luís.

Ao longo dos anos, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) emitiu novas orientações para a reestruturação desse primeiro PPC de 2006, com intuito de adequar a um novo panorama formalizado pelas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores. A resolução N°1.171-CONSEPE, de 27 de junho de 2014, alterou a matriz curricular da Licenciatura em Música da UFMA para estabelecer o chamado Currículo 2014, reorganizando a estrutura em componentes de conteúdos básicos, específicos e práticos. Com a Resolução N° 3.175-CONSEPE (Projeto Político-Pedagógico de 2021), consolidou-se a matriz mais recente do curso (Currículo 2021-2), dividida estrategicamente entre as linhas de formação em Educação Musical e Formação em Instrumentos. Além das atualizações de estrutura curricular e das exigências que precisam ser atendidas para as novas formulações, o Curso de Licenciatura em Música precisa adaptar as ementas de cada disciplina, reformular nomes de disciplinas e estabelecer equivalências entre as disciplinas de diferentes currículos, conforme ilustra a seguinte tabela:

Tabela 1: equivalências entre currículos

Currículo 2010.1	Currículo 2014.2	Currículo 2021.2

Musicalização I	Musicalização I	Fundamentos e Práticas da Educação Musical I
Harmonia e Análise I	Harmonia e Análise I	Sistemas e Estruturas Musicais I
-	Expressão Corporal	Corpo e Movimento
Musicalização IV	Metodologia do Ensino na Música	Fundamentos e Práticas da Educação Musical IV

As diferentes organizações curriculares da Licenciatura em Música da UFMA convergem no objetivo de contemplar os pressupostos didático-pedagógicos considerados imprescindíveis na formação acadêmica do licenciando:

> §1 A licenciatura tem como finalidade a formação dos profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento para atuação no mundo do trabalho em espaços escolares e não-escolares, especialmente na educação básica (Resolução N°1.892-CONSEPE, 28 de junho de 2019, o.03).

O Curso de Licenciatura em Música da UFMA tem como objetivo principal habilitar seus egressos para atuar profissionalmente, sobretudo na educação básica, escolas especializadas em Música e demais espaços educacionais formais ou informais. Para atender tais demandas, o curso oferece atualmente duas possibilidades de linha de formação: Educação Musical e Instrumentos.

As exigências de um edital

Mesmo com todas as reformulações curriculares, pode-se dizer que ainda existem lacunas na formação do discente em música da UFMA quando se considera um descompasso entre as disciplinas ofertadas e a atuação docente na rede de ensino. Isso porque a grande maioria das situações profissionais de ensino em Artes na rede pública exige competências polivalentes, como por exemplo, temos História da Música, enquanto a atuação e concursos exigem História da Arte. Com isso, é possível delinear o objetivo dessa comunicação: refletir sobre o aparente distanciamento entre o currículo do Curso de Licenciatura da UFMA e as exigências dos editais de concursos públicos no Maranhão. Esse descompasso traz insegurança para o licenciando que planeja ingressar na área. Essa conjuntura implica também um desgaste

do discente de música da UFMA, que deve buscar pela disciplina História da Arte, por exemplo, no departamento de Artes Visuais e descobrir que a carga horária é bastante grande, pois a disciplina se estende por quatro período: História da Arte 1, História da Arte 2, História da Arte 3 e História da Arte 4. Além da dificuldade de conciliar todas as disciplinas do curso de Músicas com as demais exigências formativas que se encontram em outros departamentos, o discente ainda descobre que as quatro Histórias da Arte aliadas às Histórias da Música não abrangem todo o conteúdo das quatro linguagens artísticas, pois ficam ausentes o Teatro e a Dança. É nesse ínterim que a polivalência se torna um obstáculo de grande magnitude ao acesso para uma vaga de concurso público, pois as possibilidades se tornam mínimas, levando em consideração as exigências que regem um edital. É relevante destacar que não se deseja argumentar a favor da volta da polivalência no ensino superior em artes, mas problematizar o impacto que o descompasso entre as exigências de editais e aquilo que é ofertado no currículo gera no licenciando em música da UFMA.

A BNCC e a LDB influenciam as decisões sobre aquilo que deve constar no Currículo de Artes. Considerando a presença dessas diretrizes para a formulação de editais de concursos públicos, o discente de música da UFMA se vê impelido a buscar disciplinas que o qualifique a disputar uma vaga efetiva na educação pública. Esse trânsito entre departamentos, entretanto, pode transformar a carga horária de disciplinas a serem cursadas em algo inviável.

No livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2005), o Professor Tomaz da Silva defende que o currículo nunca é neutro, pois passa por questões de poder, sendo que o próprio ato de selecionar e excluir componentes é uma operação de poder. Mais que isso, a constituição de um currículo reflete e impacta nossas formações identitárias:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constituí o currículo está inextricavelmente, centralmente e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2005, p. 15)

Nesse contexto, o cumprimento do currículo conduziria à obtenção de um conhecimento especializado e consolidação de uma identidade docente. Se as disciplinas do currículo de música são insuficientes frente à demanda da realidade escolar, o ato de escolher disciplinas de outros departamentos para fortalecer o histórico de formação pode

conferir uma sensação de poder, uma sensação de que é possível, primeiramente, obter a aprovação em um concurso e, posteriormente, exercer a função com todos os seus desafios.

Seguindo esse desejo de obtenção de resultados concretos, as considerações que aqui apresentamos em relação ao currículo apontam para uma insegurança decorrente do fato de que as disciplinas não abrangerem a polivalência exigida na rede de ensino pública, sendo que dentro das quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro –, cada modalidade de licenciatura em artes foca em sua própria especialidade, em conformidade com aquilo que o CONSEPE determina, mas em desacordo com a realidade concreta da atuação docente.

Pressupondo que um relato individual de experiência pode contribuir ao debate, destaco que, ao realizar o Concurso Público da Prefeitura Municipal de São José de Ribamar (MA), Edital 001/2026, concedido ao Instituto Social da Cidadania Juscelino Kubitschek, constatei uma nítida discrepância: das vinte questões de conhecimento específico para o cargo de Professor de Artes anos finais, poucas questões eram específicas da área de dança, poucas de música, poucas de teatro e a grande maioria de artes visuais. Destacam-se os conhecimentos específicos exigidos pelo edital, que, apenas aparentemente, tratam as quatro linguagens artísticas de maneira equilibrada:

> Fundamentos e tendências do ensino de Arte no Brasil. A arte e o processo de construção da cidadania. As diversas linguagens artísticas: estética – conceitos e contextos. Aspectos da cultura popular brasileira e as manifestações populares: formação histórica, multiculturalismo. A arte da Pré-História brasileira. Arte indígena. Arte africana. As artes visuais no Brasil: do barroco colonial brasileiro aos dias atuais [...]. O teatro no Brasil: história e movimentos. A dança no Brasil: dramática e folclórica, popular e erudita. Principais movimentos artísticos do século XX no Brasil (Concurso público, edital de abertura N° 001/20260, pag.44).

Nota-se que, em conformidade com diretrizes nacionais especificas para a formação de professores de Música, os componentes curriculares do curso de música da UFMA buscam formar profissionais dentro de apenas uma linguagem artística para evitar o modelo polivalente, mesmo sendo favorável apenas uma área especifica dentro das quatro linguagens, que já foi historicamente identificado como superficial e inadequado, conforme destacam Oliveira e Penna:

> Assim, embora a licenciatura plena oferecesse habilitações específicas – em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho – estas tinham como base a parte comum, desenvolvida nos anos iniciais do curso, restando pouco tempo e espaço no currículo para o aprofundamento de seus conteúdos próprios, o que era bastante significativo no caso da música (Oliveira; Penna, 2019, p.10).

Entretanto, esse panorama de formação específica estaria mais próximo do ideal se, de fato, cada profissional da área de Arte atuasse na sua área de especialidade. Porém, a realidade nas redes de ensino pública exige que o profissional pratique, ainda hoje, a polivalência – "de forma geral, a polivalência na educação artística consistiu em apenas um professor ser responsável por lecionar todas as áreas das artes (Oliveira; Penna, 2019, p10) ". Sendo assim, poderíamos questionar: no Maranhão, a polivalência foi superada de fato ou apensas o foi dentro dos limites do universo acadêmico?

Com a possibilidade de lecionar na rede de ensino público, e consequentemente tratar das quatro linguagens artísticas, a trajetória do licenciando em música da UFMA se torna ainda mais exaustiva, visto que se vê na situação de prolongar a estadia na Universidade e conciliar disciplinas de diferentes departamentos. Diante de tal conflito, nos resta ampliar a nossa carga horária, fazendo buscas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) – o portal eletrônico que a UFMA utiliza para o gerenciamento de matrículas –, através do qual podemos gerenciar nossa trajetória acadêmica. Com o SIGAA, encontramos disciplinas em outros departamentos que podem aumentar nossas chances ao concorrer em um concurso, pois temos a cadeira História da Música, mas também precisamos de História da Arte que é ofertada pelo departamento de Artes Visuais; temos História da Música Brasileira, porém não temos História da Arte Brasileira. Tomando o citado edital de São José de Ribamar como exemplo representativo, destacamos ainda que não temos disciplinas que tratam sobre O Teatro no Brasil, o que nos levaria ao Departamento de Teatro e suas disciplinas História do Teatro 1, 2, 3 e 4. Mais dramático é o conteúdo A dança no Brasil, visto que sequer existe o departamento de Dança na Universidade Federal do Maranhão – o que, paradoxalmente, não impede que esse conteúdo esteja presente nos editais. Além de

todo o esforço para cursar uma Licenciatura em Música de forma plena, temos que nos desdobrar para alternar entre um departamento e outro.

Tensionando a discussão, recorda-se aqui alguns comentários da professora Cláudia Bellocchio (2014). Segundo a autora, a reflexão sobre os conteúdos a serem ensinados em uma Licenciatura em Música exige mais do que a consideração das novas diretrizes curriculares: demanda um olhar crítico a quem esse currículo se destina. Sendo assim, Bellocchio defende que a articulação entre as linguagens artísticas só se materializa na sala de aula quando o docente vivência essas diferentes linguagens da arte em sua formação inicial. Portanto, o licenciando precisa conhecer e investigar as dimensões de conhecimento previstas na legislação vigentes, para que desenvolva segurança e competência na realização de suas práticas pedagógicas e artísticas: "a formação de professores, na contemporaneidade, exige pensar no desenvolvimento profissional docente de forma integrada, em que saberes da experiência e saberes pedagógico-musicais se articulem" (Bellocchio,2014, p. x).

Quando o futuro professor se depara com situações desconhecidas na realidade escolar, surgem sentimento de insegurança e desequilíbrio, que impulsionam processos de reflexão e aprendizagem. Por esse ponto de vista, parece ser viável analisar e investigar a formação de professores em Licenciatura, em especial do curso de Música, pois os discentes têm a possibilidade de pensar, elaborar, refletir, recriar, construir e reconstruir a realidade com a qual interagem. Sendo assim, ensinar é um ato de transmitir, transferir, passar conhecimento, o que leva à consolidação do papel de "bom professor", do " bom transmissor" de conhecimento:

> Na sua formação é importante que o professor tenha uma boa formação acadêmica, por meio de uma sólida base conceitual e uma boa formação "didática". Daí a necessidade de se fazer um bom curso de graduação para dominar o conteúdo a ser ensinado e também a Licenciatura e as disciplinas didáticas para aprender a "ensinar" esse conteúdo (Diniz, 2000, p.123).

Sendo assim, a trajetória do professor de música em formação implica em várias situações desafiantes, tais como as especificidades de cada departamento: artes visuais, dança, música e teatro; as disciplinas que são destinadas a cada graduação de Licenciatura; a procura por essas disciplinas e a tentativa de compreender a quem são destinadas; a

prioridade que cada departamento concede a seus estudantes matriculados, dificultando o acesso de vagas para estudantes de outros cursos; o tempo dedicado a uma carga horária que é estendida para lidar com as demandas concretas da prática docente em artes.

Ao final de cada semestre, esse cenário torna-se ainda mais evidente em razão da extensa carga horária e das exigências curriculares impostas aos licenciandos, pelo cansaço causado pela extensão das disciplinas para “completar” a estrutura de uma grade curricular que por mais que podemos ser um professor uma das artes, a realidade em sala de aula é mais exigente do que uma das quatro linguagens, em que se espera que o futuro professor atue de forma polivalente, dominando as quatro linguagens artísticas. Sabe-se que “o processo que envolve a elaboração de políticas educacionais é complexo e dinâmico, o que se revela também na elaboração de documentos de orientação curricular com caráter nacional” (Oliveira; Penna, 2019, p.15). Esta complexidade passa em constatar o predomínio das artes visuais nos editais de concursos de Artes, ocasionando uma disputa desigual na realização desses concursos entre os candidatos formados em diferentes linguagens artísticas.

O estágio e o ambiente de atuação profissional

Além das disciplinas que devemos cursar para nos preparar para a docência, destacam-se os estágios na formação, que oferecem uma experiência prática dentro de uma realidade de ensino. No currículo vigente do curso de Licencitura em Música da UFMA, o contato direto com ambiente escolar e não escolar acontece a partir do quarto período com os alunos estagiando sob uma coordenação de estágio, um docente da universidade e com a supervisão técnica do professor da instituição que passará ao estagiário as informações mais relevantes do dia-a-dia do trabalho. Os estágios são lugares preciosos onde o licenciando pode avaliar o nível de identidade entre aquilo que é ofertado pelo currículo de sua instituição e as exigências do ambiente educacional concreto.

No currículo vigente do curso de Licenciatura em Música da UFMA temos cinco estágios supervisionados, sendo eles : o estágio I , que denomina-se estágio preliminar, em que conhecemos o campo do estágio e sua relevância para a formação do licenciado, um tipo

de treinamento para nos habituarmos com a função de professores em uma instituição; o estágio II, que tem a função de ser uma primeira aproximação docente com o ensino fundamental, fora da universidade; o estágio III, que está ligado ao ensino médio; o estágio IV, que propõe a experiência docente em ambientes como em projetos musicais ou escolas específicas de música ; e o estágio V , que acontece fora de um espaço da educação básica. A soma dessas cinco etapas de estágio fornece ao/à licenciando/a uma noção do que é ser um profissional da rede de ensino e suas consequentes responsabilidades.

Os estágios supervisionados constituem uma experiência fundamental para a formação docente, pois permitem ao licenciando vivenciar o planejamento, a condução das aulas, a avaliação da aprendizagem e a construção de sua identidade profissional. No caso do estágio V, é em um espaço diferente da rede de ensino, podendo ser trabalhado uma dimensão da formação profissional docente que não se consegue na educação básica, articulando teoria e prática e contribuindo para a formação de uma identidade profissional docente, influenciando a aprendizagem e a atuação do futuro professor, um momento para o graduando deixar de se ver apenas como aluno e ter a experiência de “ser professor”. Essa pluralidade de momentos estágio condiz com a existência de “diferentes escolas”, como sugere Bellocchio:

> Assim, pensar a formação de professores para a escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola, dentre outras possibilidades de atuação profissional. Questões como complexidade, incertezas e dinâmicas diversas são produtos e produtores do fato de não termos uma escola, mas escolas com natureza e intencionalidades diferentes (Bellocchio, 1997, p.76).

Desta forma, devemos pensar neste espaço do estágio e sua complexidade. Entre as outras ações que participam da preparação do licenciando, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa á Iniciação à Docência – PIBID, um grande incentivo e uma ação de permanência para um graduando em Licenciatura em Música e para conhecer melhor a realidade de sua futura atuação. Programa este que também constitui uma possibilidade de diminuir a evasão no curso, e uma estratégia de aumentar a formação docente, aperfeiçoando e valorizando o futuro professor:

> [..] a formação de professores difere de outras profissões em três dimensões: (a) "trata-se de uma formação dupla, onde se tem que combinar formação acadêmica (científica, literária e artística) com a formação pedagógica; (b) é um tipo de formação profissional [...]; (c) é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional (Bellocchio, 1997, p.79).

Considerando o fato de estar em formação como futuro docente e que o processo de transformação é intenso, de diferentes formas, o aprendizado tem múltiplas facetas, assim como vários dos discentes que fazem o curso de licenciatura em música já chegam com a carreira de músico profissional iniciada ou até consolidada, mesmo que o aprendizado prévio tenha se dado de maneira autodidata, mas que não pode ser minimiza. Os graduandos estão em constante construção, seja dentro ou fora do âmbito universitário.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão amplia as possibilidades de atuação docente. Entretanto, surge o questionamento: para qual campo profissional o licenciando está, de fato, preparado para assumir? Qual carreira docente seguir? Em qual área estaríamos seguros para alcançar as expectativas de nossa formação? Docente em Música, em Educação Musical, em Artes? Do ensino regular? De tudo? Essas são algumas das indagações que afligem os graduandos do curso de música da UFMA.

Considerações finais

Com todos esses dilemas, a trajetória do acadêmico fica mais distante do ser professor em educação básica pelo simples fato de sentir-se despreparado para cumprir as exigências de um professor de artes. Enfrentando esse abismo que existe entre o professor de artes e o professor de música ou educação musical, os graduandos seguem encontrando dificuldades na busca de "completar" as lacunas que existem para o processo de formação de um profissional específico que, paradoxalmente, deve ser versado nas quatro linguagens artísticas em sua atuação concreta na educação básica.

Ao pensar na estrutura do currículo em diálogo com as quatro linguagens, é contributivo considerar componentes que irão lidar com essas habilidades e desenvolve-las. Uma investigação fenomenológica do currículo pode revelar que aquilo que trataríamos como

naturais constituem apenas a “aparência” das coisas. O ato de atribuir significado pessoais e subjetivos, voltados ao uso criativo da linguagem, capturaria o verdadeiro significado de nossas experiências, experiências que estão ligadas ao cotidiano do docente em formação:

> A perspectiva fenomenológica de currículo é, em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. A tradição fenomenológica de análise do currículo é aquela que talvez menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplinas ou matérias[...] Na perspectiva fenomenológica, o currículo é um local no qual docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais (Silva, 2005 p.40-41).

Portanto, é contributivo refletir sobre a discrepância entre aquilo que é visto como o mais produtivo na formação do licenciado em Música e as demandas que esse mesmo licenciado irá enfrentar no mercado de trabalho, visto que “a existência de teoria sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (Silva, 2005, p. 21).

Conclui-se que há uma demanda pela maior integração entre teoria e prática na própria concepção dos currículos, e não só na prática docente. O que se propõe aqui não é, certamente, uma defesa da polivalência no ensino superior em artes. Entretanto, entende-se que o curso de Licenciatura em Música da UFMA se beneficiaria com a oferta de cursos, oficinas e grupos de estudos que aprofundem o conhecimento das demais linguagens artísticas, visto a realidade concreta em que o professor deverá atuar, tornando a possibilidade de formação continuada um grande contributivo aos futuros profissionais da área.

Referências

BELLOCCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação de professores para a educação básica: desafios da licenciatura em Música. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura*. Salvador: Seminário sobre o Ensino Superior de Artes no Brasil, p. 76–94, 1997.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Pedagogia e música: diálogos necessários na formação de professores. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 45-58, 2014.

INSTITUTO SOCIAL DA CIDADANIA JUSCELINO KUBITSCHEK. *Prova objetiva – Concurso Público para Professor de Artes ensino fundamental anos finais*: Edital n.001/2026. São José de Ribamar, Ma.2026. Disponível em :https://institutojkma.org/concursos-e-seletivos2/concursos-abertos.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.7, n.2, p.1-28, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade*: a introdução ás teorias do currículo.2.ed., 9. Reimp. Belo Horizonte: Atêntica Editora, 2005.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem,* Porto Alegre, V.8, 7-10,mar. 2023.