Qualis A1
Arte | Educação | Filosofia | História |
Interdisciplinar | Linguística | Literatura

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

ESCOLAS, PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: HÁ QUE SE DEFENDER

SCHOOLS, TEACHERS AND MUSIC EDUCATION IN THE CONTEMPORARY WORLD: WE NEED TO DEFEND

ESCUELAS, PROFESORES Y EDUCACIÓN MÚSICA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO: NECESITAMOS DEFENDER

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil

Resumo

Defender escolas, professores(as) e Educação Musical na contemporaneidade é uma emergência para a educação pública. Apresenta-se um ensaio teórico, que tem por objetivo problematizar questões atribuídas à escola e aos(às) professores(as); evidenciar a importância desse lugar e da Educação Musical na educação básica e refletir sobre os modos de ser da docência dos(as) professores(as) de Música no contexto escolar. Conclui-se em defender a escola reconhecendo-a como lugar e tempo para o exercício do estudo, para a prática e para a experiência do pensar, em que professores(as) possam ser reconhecidos(as) e que a Educação Musical possa estar presente no contexto escolar.

Palavras-chave: escolas; professores(as); Educação Musical.

Abstract

The defense of schools, teachers, and music education is an urgent matter for public education today. This theoretical essay seeks to problematize the challenges facing schools and teachers, to underscore the role of music education within basic education, and to reflect on the practices and identities of music teachers in the school setting. The conclusion is to defend the school, recognizing it as a place and time for the exercise of study, for practice and for the experience of thinking, in which teachers can be recognized and where Music Education can be present in the school context.

Keywords: schools; teachers; Music Education.

REINICKE, Priscila Kuhn Scherdien; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. ESCOLAS, PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: HÁ QUE SE DEFENDER. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, V. 64, N. 64, p. 1-18, Junho, 2025.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

Resumen

Defender la escuela, el profesorado y la Educación Musical en la época contemporánea es una emergencia para la educación pública. Se presenta un ensayo teórico, que tiene como objetivo problematizar cuestiones atribuidas a la escuela y a los docentes; resaltar la importancia de este lugar y de la Educación Musical en la educación básica y reflexionar sobre las formas de enseñanza de los profesores de Música en el contexto escolar. Concluye en defender la escuela, reconociéndola como un lugar y tiempo de estudio, práctica y experiencia del pensamiento, en el que los docentes pueden ser reconocidos y donde la Educación Musical puede estar presente en el contexto escolar.

Palabras clave: escuelas; profesores; Educación Musical.

Introdução

Por meio da escrita deste artigo, buscamos apresentar problematizações focalizadas na escola pública para construirmos reflexões críticas sobre os tempos difíceis da educação, sobretudo, pensada e desenvolvida na educação básica brasileira. Em seguida, procuramos pensar sobre a importância das escolas, dos(as) professores(as) e da Educação Musical no mundo contemporâneo, além de refletirmos sobre modos que sustentam a docência dos(as) professores(as) de Música no contexto escolar. Para esse percurso reflexivo, trazemos, como referência primeira, duas obras de Masschelein e Simons intituladas, *"A pedagogia, a democracia, a escola"* (2014), *"Em defesa da escola: uma questão pública"* (2017), e o livro de Larrosa e Rechia, *"P de professor"* (2019). Além das obras mencionadas, outros autores são trazidos para a reflexão como Biesta (2013, 2018), Tomazetti (2019), Nóvoa (2022), Tomazi (2023), entre outros.

Como um texto teórico e reflexivo da área da Educação, almeja-se defender escolas, professores(as) e a Educação Musical na contemporaneidade, entendendo a educação escolar como potência para o exercício do estudo, do pensar, transformar, ensinar e aprender. Essa educação tem espaço e lugar para o desenvolvimento da formação de estudantes, valoriza a presença e a *mestria* de

REVISTA DA FUNDARTE

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

um(a) professor(a), que contemple o ensino de Música e o desenvolvimento de uma formação humana e integradora.

Sobre críticas à escola e professores(as)

No decorrer da história, a escola sempre esteve atrelada a poderes religiosos, políticos e econômicos. A tolerância à escola dependia da sua submissão à igreja, aos preceitos políticos, religiosos e aos projetos civilizatórios e nacionais. Segundo Masschelein e Simons (2017),

> Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-'desescolarização' – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional (Masschelein; Simons, 2017, p. 9-10).

Atualmente, a escola não está isenta de críticas. Existem fortes discursos que são atribuídos à escola contemporânea por acusá-la como uma instituição desatualizada frente às demandas da sociedade, condenando-a constantemente e distorcendo o conceito de escola e o que faz dela ser escola. Segundo Biesta (2018):

> O problema que se enfrenta hoje em muitos contextos educacionais é que a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade. Como resultado de testes, avaliações e intervenções em curso no currículo, a partir de forças sociais específicas, frequentemente forças econômicas, encontra-se a escola em muitos países e contextos em sério desequilíbrio. (Biesta, 2018, p. 22).

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

Percebemos que muitas expectativas estão sendo atribuídas à escola, no sentido de que ela é uma instituição funcional, que serve como um instrumento para atender e resolver problemas da sociedade. Nessa perspectiva, Masschelein e Simons (2017) destacam algumas acusações e demandas que a escola enfrenta intitulando-as de***: I Alienação; II Consolidação de poder e corrupção; III Desmotivação da juventude; IV Falta de eficácia e empregabilidade; V A demanda de reforma e a posição de redundância.*** Sobre "*Alienação",* a escola é acusada de não atender as demandas reais do mercado de trabalho, sendo entendida como uma escola desatualizada, em que o currículo escolar, as disciplinas ensinadas e os temas trabalhados estão descontextualizados do mundo, isto é, a educação escolar não prepara os estudantes para o contexto da vida real.

Sobre a segunda acusação, *"Consolidação de poder e corrupção",* Masschelein e Simons (2017) destacam que os críticos denunciam a escola por corrupção e abuso de poder. A escola na visão dos acusadores, apesar de produzir um discurso de igualdade de diretos e oportunidades para todos, acaba constituindo e reproduzindo a desigualdade social. Outra acusação feita à escola *"Desmotivação da juventude"* está relacionada com o próprio nome, a desmotivação dos jovens. Cada vez mais, aumenta-se o discurso de que ir à escola para aprender é chato, difícil, doloroso e que os professores são ruins e não ensinam nada. A escola, portanto, é acusada por ser desmotivadora.

A quarta acusação concebida pelos críticos *"Falta de eficácia e empregabilidade"* está relacionada ao sistema econômico, "a escola mostra uma falta de *eficácia* e tem grande dificuldade em relação à *empregabilidade* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17). Segundo Masschelein e Simons (2017), os problemas residem na falta de eficácia, eficiência e desempenho de escolas e professores. Os críticos acreditam que a escola deve estar pautada apenas em resultados de aprendizagem para que os "alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho, mas, também, em um ambiente social, cultural e político" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 18). Por fim, conforme os autores, a quinta questão está relacionada "*A demanda de reforma e a posição de redundância". S*obre as reformas. Estas distorcem a concepção de escola que se deva ter, pois tanto os reformadores (aqueles que necessitam reformar e, por isso, procuram

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

elencar uma série de elementos com o intuito de alterar o sentido da escola) quanto os restauradores (aqueles que objetivam restabelecer, repor a escola em seu estado primeiro, elementar, tradicional), veem a escola como funcional. Conforme Masschelein e Simons (2017),

> A lista de reformas é longa: a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc. Tais demandas estão sendo feitas a partir da perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume em otimizar o desempenho de aprendizagem (individual). Ao mesmo tempo, observamos também que mais e mais pessoas querem *restabelecer* a escola. Esses movimentos de 'reescolarização' assumem, principalmente, uma atitude reparadora e tentam reinstalar a escola 'clássica', ou 'tradicional'. (Masschelein; Simons, 2017, p. 19).

Sobre a questão de redundância da escola, Masschelein e Simons (2017) salientam as acusações feitas pelos críticos sobre o tempo e a organização do espaço escolar para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Muitos acusadores apontam que "a escola, onde a aprendizagem está ligada ao tempo e ao espaço, não é mais necessária na era digital dos ambientes de aprendizagem virtual" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22). Neste sentido, para os acusadores, a aprendizagem é adaptada ao estudante de modo individual, com o propósito de atender suas necessidades e, além disso, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e a todo instante. Esses cinco pontos problematizados criticamente por Masschelein e Simons (2017) demonstram alguns dos enfrentamentos que a escola contemporânea tem encarado na atualidade – sua condenação e dissolução.

Se nos reportarmos ao cenário brasileiro, podemos perceber muitas críticas e argumentos que estão convergindo para a obsolescência da escola, o fracasso e permanente crise da educação escolar. Estamos, por assim dizer, assistindo à dissolução da forma de existir da escola como lugar democrático para a educação de crianças e jovens. Segundo os autores Masschelein e Simons (2017), a escola já não é tida como o único espaço para o desenvolvimento da educação, pois estaria ultrapassada e não atenderia aos interesses e objetivos da sociedade. O

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

que está em ênfase é o desenvolvimento das atividades de aprendizagem que ocorrem em todos os espaços e lugares a qualquer hora e momento. O currículo escolar é ultrapassado, os conteúdos escolares são obsoletos, pois não atendem aos interesses da sociedade empreendedora.

Professores(as) são vistos(as) apenas como cuidadores(as), guias, instrutores(as), facilitadores(as) da aprendizagem, que precisam atentar-se aos interesses de cada aluno para não serem tachados como um(a) professor(a) chato(a), desentendido(a), desatualizado(a), inexperiente, que não conhece o conteúdo. Professores(as) precisam dar mais autonomia aos seus alunos, precisam atentar para um ensino personalizado, adaptativo, inovador, de modo a personalizar a aprendizagem de seus estudantes. E, para aguçar o problema, existem plataformas educacionais adaptadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, centradas no aluno, ofuscando a importância do(a) professor(a). Uma dessas plataformas é conhecida como "GEEKIE GAMES". Conforme Teixeira et al. (2021):

> A GEEKIE GAMES é plataforma brasileira de ensino adaptativo, criada em 2011, é pioneira na promoção da aprendizagem personalizada no Brasil ao utilizar a tecnologia para adaptar o ensino ao perfil de cada aluno. Em 2014, a ferramenta totalizou 530 mil usuários, sendo acessada por mais de 3 milhões de alunos em parceria com escolas públicas e privadas em todo Brasil. A Geekie é uma plataforma de aprendizagem adaptativa que oferece ensino personalizado e aprendizagem em larga escala, a personalização é realizada por meio de games para ajudar estudantes a se prepararem para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), permitindo que o aluno melhore sua proficiência. É uma plataforma que fala a língua dos jovens, oferece um ensino diferenciado voltado para as escolas e que oferece conteúdos educacionais, vídeo aulas e, a partir de um algoritmo, identifica as principais dificuldades do estudante em cada matéria. O sistema proporciona uma visão mais esquadrinhada das dificuldades de cada aluno para o professor, auxiliando no apontamento e alinhamento dos principais problemas encontrados na aprendizagem (Teixeira *et al.*, 2021, p. 39768).

Estamos vivendo tempos difíceis, a sociedade parece preocupar-se apenas com a função e dissolução da escola e da figura do(a) professor(a). A escola e o(a) professor(a) são resumidos a instrumentos úteis apenas para atender aos objetivos e interesses da sociedade econômica. Neste sentido, Nóvoa (2022) destaca:

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

> Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões 'fantásticas' de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes atividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características. Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. (Nóvoa, 2022, p. 6).

Por conseguinte, se nós educadores(as) e pesquisadores(as) quisermos combater as críticas, pensamentos e discursos interesseiros, precisamos nos comprometer em defender o verdadeiro sentido e valor da escola, do(a) professor(a) e do ensino, para não serem sufocados pelas amarras da empregabilidade, pelos discursos referentes à aprendizagem individual do sujeito, aos ambientes de aprendizagem, às mídias digitais, entre outros. Mas como devemos entender a escola? Qual é a importância da escola e do(a) professor(a)? Qual é o verdadeiro significado de escola que precisa ganhar força, vez e voz na sociedade contemporânea?

A importância em defender escolas e professores(as)

Os estudos de Masschelein e Simons (2017) buscam identificar o que faz com que a escola seja uma escola, considerando sua importância e valor. Esses autores constroem uma defesa da escola entendendo-a enquanto *skholé:* tempo livre, discussão, classe, estudo, lugar de ensino. A escola deve ser entendida fundamentalmente como um espaço público destinado ao ensino. Um lugar que fornece *tempo livre,* entendido como tempo dedicado para o exercício do estudo, para a prática e para a experiência do pensar. Concebem a escola como um espaço e tempo separado da sociedade, da família, das demandas do mercado de

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

trabalho, no sentido de suspender a ordem de que a escola deve atender aos objetivos e interesses externos.

> O que queremos enfatizar é que essas versões domadas de escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar 'dentro da escola' e 'na escola': tempo livre. O que muitas vezes chamamos de 'escola' hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. (Masschelein; Simons, 2017, p. 28).

O *tempo livre* da escola, conforme os autores, é possibilitado por meio do que chamam de *suspensão* e *profanação.* A *suspensão* "significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. [...] tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 32-33). A *suspensão* consiste em deixar a ordem social e econômica e as posições desiguais que operam sobre os estudantes fora do contexto escolar, de modo a atribuir, ainda que temporariamente, um espaço e tempo para o estudo, de modo a conceber um tempo igualitário a todos. Essa igualdade não desconsidera as diferenças de posições e condições existentes entre os estudantes, mas busca assumir que todos são capazes de realizar algo no contexto escolar. Todos os estudantes são tornados como iguais na capacidade de estudar.

No que diz respeito à *profanação*, Masschelein e Simons (2014, 2017) entendem como algo que se tornou disponível, separando do uso comum, funcional, específico e destinado. Entendem que o conhecimento e as habilidades devem ser separados e desligados do uso habitual na sociedade, tornando acessível a todos os estudantes para o exercício do estudo. A matéria de estudo deve ser desvinculada de um destino fixo e pré-determinado, que procura atender uma demanda externa da escola. Essa matéria, por ser separada de uma funcionalidade estabelecida, torna-se um *bem público*, um *bem comum*, sendo disponível para o uso diferente, livre e novo. "Como um espaço profano, a escola oferece tempo e espaço onde as coisas são 'colocadas na mesa' [...],

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

transformando-as em ‘coisas comuns’, coisas que estão à disposição de todos para ‘uso livre’ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 111).

Conforme Masschelein e Simons (2014), a escola institui-se como pública não pela forma como é dirigida ou financiada, mas “a estrutura de *suspensão* e *profanação* em relação a tempo, espaço e matéria é o que torna a escola uma instituição pública” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 111). Neste sentido, a escola é importante porque instala a igualdade, na busca por tornar os estudantes com capacidades de desenvolver os estudos e por constituírem-se enquanto um espaço público, em que um tempo e espaço são destinados para dispor algo sobre *à mesa*.

E, nesse contexto escolar, onde está a figura do(a) professor(a)? Como o(a) professor(a) precisa ser entendido(a)? Conforme Masschelein e Simons (2014), “alguém se torna professor da escola ao sentar-se em frente a alguém, colocando algo na ‘mesa’. O ato de colocar algo na mesa transforma algo em matéria comum e transforma alguém em professor e outra pessoa em estudante” (Ibid., 2014, p. 111). Esse professor quando põe algo sobre *a mesa*, apresenta e ressalta o que é importante ser estudado, atribuindo atenção e amor pelo mundo e pela nova geração.

Nessa perspectiva Tomazetti (2019) menciona que:

> Atribuir este sentido à escola é colocar em visibilidade o seu sentido ético e político – escola como o lugar de abertura para novos e desconhecidos mundos; como o lugar da pergunta genuína e do espanto, ou seja, como o lugar do pensamento. E não o lugar em que apenas se cumpre aquilo que o mercado, o Estado e a política demandam como seus objetivos. Ser militante pela escola é perguntar sobre esses objetivos e reafirmar, nos pequenos movimentos de sala de aula e de nossas práticas discursivas, o valor e o sentido daquilo que se ensina; daquilo que, como professores e professoras, colocamos sobre a nossa mesa de professor/a. (Tomazetti, 2019, p. 25).

É justamente esse o conceito de escola e de professor(a) que entendemos ser potente para e no contexto da escola e da sociedade em geral. Presumimos a escola como pública, igualitária e democrática, tornando o conhecimento público e disponível a todos. No contexto escolar, a matéria é concebida como um *bem comum* para estudo, reflexão e prática. A escola é uma instituição única e singular,

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

que promove tempo e espaço de *suspensão* e *profanação* para o exercício do pensar. O(A)s professore(a)s convidam os estudantes para estarem à espreita do conhecimento que é posto *na mesa*, sendo convidados a *virem ao mundo*. Os estudantes, nesse intento, se formam e, ao se formarem, não se adaptam ao mundo, mas o transformam, renovando esse mundo, pois todos *são capazes de* fazê-lo.

Além disso, no espaço escolar, o ensino se estabelece a partir de socializações e relações humanas interpessoais, sendo marcado por experiências, trocas, diálogos que são significados por razão e emoção. O(A) professor(a) possui seu modo de ser docente, institui uma forma única e singular de organizar e apresentar o conteúdo que será trabalhado com os estudantes, sem reduzir os significados do processo educativo. A despeito de todos os processos trazidos, precisamos, incansavelmente, valorizar e proteger a escola pública e o(a) professor(a).

A Educação Musical e os modos de ser da docência dos(as) professores(as) de Música no contexto escolar

> [...] sendo a música um saber compartilhado que permeia a vida de todos os sujeitos, acredito, que uma constatação é 'óbvia': a música é fundamental para a sociedade e, portanto, deveria estar inserida 'curricularmente' na realidade escolar, sobretudo na base da formação das crianças e jovens do país.
> (Queiróz, 2021, p. 188).

Seja com a Lei n° 11.769/08, ou com a atual Lei n° 13.278/16, é definida a presença da Música nas orientações curriculares da educação básica, mas este ainda é um tema que precisa ser defendido e sustentado por professores(as) e pesquisadores(as), pois nem todas as escolas brasileiras possuem a presença da Educação Musical em seu currículo. O problema é complexo e nem mesmo aportes legais são suficientes para mobilizar ações de expansão do ensino de Música na educação básica.

Talvez o ensino de Música na escola não atenda as demandas da sociedade centrada na produção de bens e de consumo, e/ou, então, a ausência da Música no contexto escolar esteja associada à falta de compreensão e entendimento de

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

que é uma área do conhecimento, uma matéria de estudo, que possui saberes e práticas importantes para o desenvolvimento humano. Contudo, tal constatação feita por Queiróz (2021), de que a Música deve estar presente no currículo escolar, seja somente um tanto óbvia para nós, educadore(a)s idealizadore(a)s, que procuram refletir sobre a formação humana de crianças, jovens e adultos, em tempos em que isso não seja mais tão viável.

Ataide e Wolffenbüttel (2024), ao realizarem um estudo apresentando o panorama histórico da legislação brasileira em arte e Música na educação brasileira, reconhecem que

> a trajetória da Música no currículo escolar ainda enfrenta desafios e demanda esforços contínuos. A busca por protagonistas na vida escolar implica a existência de investimentos na formação de professores especializados, disponibilização de recursos adequados, valorização da Arte e da Cultura, e promoção de uma visão ampla da Educação, que contemple a importância das Artes no desenvolvimento pleno dos estudantes. Entende-se que a Música deva ser tratada como um componente central da formação educacional brasileira, com políticas públicas efetivas e planejamentos consistentes. A promoção de parcerias entre escolas, comunidades, artistas e instituições culturais, também se mostra essencial para fortalecer e ampliar o acesso à Música no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental que educadores e gestores, não apenas se empenhem em cumprir as obrigações legais relacionadas à Música e às Artes, mas, também, fomentem um ambiente escolar que valorize e promova a presença dessas áreas. (Ataide; Wolffenbüttel, 2024, p. 19).

Lutamos pela inclusão da Educação Musical no contexto escolar, ainda que seja uma utopia pensar nesse intento. Neste sentido, o que deve sustentar os modos de ser da docência de um(a) professor(a) de Música no contexto escolar? Como ser um(a) professor(a) de Música que vai na contramão do que a sociedade da empregabilidade sustenta e defende?

Mais do que um especialista e um profissional, cuja experiência está fundamentada no conhecimento científico e específico, ser professor(a) de Música na educação básica de ensino deve envolver algo a mais, ou seja, “uma questão de amor, de *amateurismo*, paixão, presença e mestria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 73). Mas que tipo de amor é esse? Conforme Masschelein e Simons

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

(2017, p. 76), “o amor que entra em cena no ‘fazer escola’ é descrito como ‘amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)’ e ‘amor pelos alunos’”.

Ser um(a) professor(a) de Música, no contexto escolar, é ser um(a) professor(a) que ama a sua matéria, neste caso, a Música. Esse amor apresenta-se na forma como o(a) professor(a) está envolvido(a) com o assunto, no modo que dá atenção e preocupa-se com o seu tema de estudo. O professor e a professora “não só é conhecedor de [Música], mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 77). Entrelaçado com o *amor ao assunto*, está o *amor pelos alunos*. Esse olhar inspirado na Música advinda por parte do(a) professor(a) que poderá envolver os estudantes, gera o interesse pelo assunto. E a estes amores *pela matéria e estudantes*, está relacionado o *amor pelo mundo*, pois o(a) professor(a), ao colocar o conteúdo *na mesa* para seus estudantes, permite a abertura, o compartilhamento e a renovação desse mundo, visto que todos *são capazes de* transformar este mundo.

Esse ser amoroso é considerado por Masschelein e Simons (2017) como um(a) professor(a) *amateur*, que se revela “por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demostra que ela é e o que representa através de suas palavras e ações” (Ibid., 2017, p. 78). Em outras palavras, a identificação de um(a) professor(a) *amateur* revela-se na forma como se coloca diante dos estudantes, na atenção e cuidado com a matéria, na dedicação e preparação de suas aulas. Esse cuidado, essa presença do(a) professor(a), que formam o que Masschelein e Simons (2017) chamam de *mestria do professor*, pois “ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 78). Considerando os modos de ser professor(a) de Música na escola implica revelar essa *mestria,* esse *amor* em gestos simples, que se constituem nos modos de falar, cantar, expressar, escutar, gesticular, movimentar e tocar.

Nessa conjuntura, o(a) professor(a) não pode ser considerado(a) como *facilitador(a) da aprendizagem* (BIESTA, 2013), que busca apenas transmitir conteúdos e técnicas aos *seus aprendizes*. O(A) professor(a) não deve ser entendido(a) como um *técnico(a)*, mas como alguém que possui responsabilidades pela *vinda ao mundo* de seus estudantes.

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

Além disso, ser professor(a) está relacionado aos modos de ser e de atuar com a docência. Segundo Larrosa e Rechia (2019), a docência vincula-se a um *ofício*. A utilização dessa palavra *ofício* justifica-se por três elementos que são trazidos pelos autores. Em primeiro lugar, o *ofício* de(a) professor(a) está relacionado(a) com a dupla etimologia da palavra; "de *opificium* (o trabalho executado por um artesão – *opifex* – em sua oficina) e de *efficere* (a ação eficaz realizada por alguém em função de sua condição)" (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 315). Neste sentido, ser professor(a) está relacionado com a *artesania* e com os modos de realizar algo de forma consistente.

> [...] o ofício de professor: algo que tem a ver com a 'artesania' (arte do artesanato) e com a realização justa e adequada dessa condição. Neste último sentido, o ofício é o que faz com que alguém se comporte de um modo consequente com aquilo que é. O ofício do professor, portanto, consiste em ser um verdadeiro professor, um professor de 'verdade', alguém que merece ser chamado de professor, isso que o constitui e o institui como professor, isso que faz um professor no exercício mesmo de ser professor. Deste ponto de vista, o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é. (Larrosa; Rechia, 2019, p. 315-316).

Em segundo lugar, o entendimento de *ofício* está relacionado com a potência da atuação enquanto professor(a), com o momento da ação docente, "o passo do ser ao atuar e do atuar ao ser" (Ibid., 2019, p. 316). Segundo Larrosa e Rechia (2019), "o professor devém aquilo que é, converte-se em professor, ao atuar, ao exercer, ao oficiar como professor e só pode atuar, exercer, ou oficiar como professor enquanto é professor" (Ibid., 2019, p. 316).

Em terceiro lugar, ser professor(a) está atrelado ao desenvolvimento do *ofício* com devoção e com o dever em ensinar. O(A) professor(a) é aquele(a) que se entrega e se compromete com o *ofício* de ser professor(a), "exercer um ofício é entregar-se e submeter-se a ele" (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 316). Além disso, o *ofício* está relacionado ao respeito, que se configura no comprometimento e dever das responsabilidades de ensinar.

Sobre as responsabilidades que estão implicadas e que se constituem no ofício de ser professor(a), Tomazi (2023, p. 170), em sua pesquisa de doutorado, buscou "compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana das estudantes e ao amor pedagógico à Música". Com o desenvolvimento da tese, observou que a voz pedagógica construída pelas professoras formadoras na docência em Música é uma voz variável com o tempo, com os referenciais, sentidos e significados que acompanham a docência. A autora destaca que a voz pedagógica dessas professoras constitui-se pelas consonâncias e dissonâncias que envolvem as relações humanas na trajetória docente, sendo uma voz que envolve expressões, cuidados e sentimentos. Conforme Tomazi (2023):

> A voz pedagógica dessas professoras é uma voz que acredita no trabalho realizado junto à Pedagogia. Também uma voz mutante no tempo de docência das professoras que consideram espaços e relações que são estabelecidas no cotidiano do ensino, o qual é carregado de interações humanas. Mas, ela também é uma voz amorosa, não de modo ingênuo, contudo no sentido que apresenta Hannah Arendt (2007), enquanto *amor mundi* – uma voz que ama o mundo e a matéria de ensino e, por essa razão, ensina com amor e responsabilidade aos recém-chegados à sala de aula, a sua matéria Música. (Tomazi, 2023, p. 171-172).

Portanto, professamos em defesa de um(a) professor(a) *amateur* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), em que a docência vincule-se ao *ofício* de ser professor(a) (LARROSA; RECHIA, 2019). Neste sentido, ser professor(a) de Música é estar atento às formas pedagógicas de atuar, é estar atento aos elementos, modos e gestos de ser docente (TOMAZI, 2023). Um(a) verdadeiro(a) professor(a) de Música é aquele(a) que declara, em gestos e expressões, o que é e no que acredita. Ser professor(a) de Música é comprometer-se com a matéria de estudo, articulando o fazer musical à experiência sensível de sentir a Música. Ser professor(a) é entregar-se ao *ofício* docente, dando atenção e *amor à matéria* - Música, ao estudante e ao *mundo*.

Conclusão

Ao finalizar este artigo teórico e reflexivo, esperamos que a menção de defesa em favor das escolas, dos(as) professores(as) e da Educação Musical

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

necessária e emergente para a educação pública brasileira na contemporaneidade, destacada no título e no transcorrer do texto, tenha adquirido sentido, pois muitos são os discursos relegados às escolas e professores(as) que convergem para a obsolescência da educação escolar. Desse modo, fez-se necessário problematizar algumas questões e argumentos que estão descaracterizando o conceito e sentido da forma de existir da escola e do(a) professor(a), para, em seguida, evidenciar a importância da educação escolar, da figura dos(as) professores(as) e da Educação Musical para o desenvolvimento formativo, integral e humano de crianças e jovens no contexto brasileiro, além de refletir sobre os modos de ser da docência dos(as) professores(as) de Música.

Procuramos enfatizar o valor e essência da escola, entendendo-a enquanto *skholé*, em que se configura o exercício do estudo, do ensinar, do aprender, da constituição do novo. Desejamos que essa forma de existir da escola possa estar presente no contemporâneo e continuar sendo espaço e tempo de *suspensão* e *profanação* para o desenvolvimento da educação, formando estudantes e transformando o mundo. Também procuramos evidenciar a importância do(a) professor(a), sobretudo, um(a) professor(a) que *ama sua matéria, seus estudantes e o mundo.* Um(a) professor(a) que se compromete com sua docência e com os modos de ensinar. Ademais, a necessidade de a Educação Musical estar presente no currículo escolar de todas as escolas brasileiras, para que possamos conjecturar o desenvolvimento de uma formação musical e humana da sociedade. Conforme Masschelein e Simons (2017),

> Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e levar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de 'ser capaz'. (Masschelein; Simons, 2017, p. 167).

Para finalizar, acrescentamos ao pensamento de Masschelein e Simons (2017), dizendo aos(as) professore(a)s de Música para que não sejam apenas

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

técnico(a)s e especialistas no conhecimento musical e pedagógico-musical, acabando simplesmente por aplicar esses conhecimentos no contexto escolar para seus estudantes, mas que reverberem, nesse mesmo contexto, conhecimentos, experiências e atividades musicais pautados na escuta e no fazer sensível da Educação Musical, imbuídos de presença, amor e *mestria* deste(a) professor(a).

Referências:

ATAIDE, Cleyson Rodrigues; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Caminhos históricos da legislação brasileira em Arte e Música**. Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1310/1438. Acesso em: 04/11/2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749/16843. Acesso em: 04/11/2024.

BRASIL. **Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 04/11/2024.

_____. **Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 04/11/2024.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos, Pedro & João Editores, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar e valorizar. Colaboração de Yara Alvim. 1 ed. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 04/11/2024.

QUEIRÓZ, Luiz Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (Org.). **10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes.** Montes Claros: Editora Unimontes, 2021, p. 158-202. E-book. Disponível em: https://www.editora.unimontes.br/wp-content/uploads/2023/06/10-ANOS-DE-SEMINRIO-DE-PESQUISA-EM-ARTES-UNIMONTES-EBOOK-2021.pdf. Acesso em: 04/11/2024.

TEIXEIRA, Clara Vieira; LIMA, Kátia Maria Rocha de; OLIVEIRA, Cristina Freire de; MOUTINHO, Lidiane Pereira. Novas Formas de Aprendizagem: Utilização da Plataforma Adaptativa *Geekie Games.* **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.7, n.4, p.39765-39773, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28409/22472. Acesso em: 04/11/2024.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando militância significa defender a escola e a docência. **Trilhas Filosóficas,** Caicó, n. 1, p.15-26, 2019. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/7/16. Acesso em: 04/11/2024.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **A voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia:** narrativas (auto)biográficas. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023.

Recebido em: 06/11/2024.
Aceito em: 13/01/2025.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke
Possui graduação em Música - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas/RS (2014) e Mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (2019). Atualmente é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na Linha de Pesquisa 4 - Educação e Artes; É integrante do Grupo de Pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, na UFSM/RS, desde (2017). Trabalha como professora de Música na Escola Concórdia de Santo Ângelo/RS. Possui formação complementar em teclado, flauta doce e teoria musical pelo Conservatório de Música Elací Schneider (Pelotas/RS, 2010) e formação no curso de Diaconia em

V. 64, N. 64 (2025)
ISSN 2319-0868

Música pelo Seminário Concórdia (São Leopoldo/RS, 2015), onde possui habilitação para ser regente de coro e instrutora de órgão. Possui experiência com aulas de musicalização infantil, canto coral, teoria e percepção musical, flauta doce, teclado, piano, canto, violão, em escolas especializadas de música, educação básica e projetos sociais.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7163-5009
E-mail: priscila.pl@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
É professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Música (licenciatura) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando mestrado e doutorado. Possui graduação em Música (1987) e em Pedagogia (1989) pela UFSM, mestrado em Educação pela UFSM (1994) e doutorado em Educação (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi editora da Revista Educação (UFSM) por treze anos e membro da comissão editorial Revista Brasileira de Educação (RBE). Atualmente compõe os conselhos editoriais da Revista da ABEM, OPUS (ANPPOM), Cadernos de Educação (UFPEL), Art Journal (ARJ). Foi presidente, editora e membro do conselho editorial da Revista da ABEM, onde também foi coordenadora regional sul e representante estadual. Na ABEM e na ANPPOM tem coordenado comitês científicos dos eventos nacionais e regionais. É coordenadora do Projeto Museu do Conhecimento – SCIENTHIA (FINEP/UFSM). Em 2012 recebeu concessão de Mérito Extensionista "Professor Mariano da Rocha Filho" e, em 2022, recebeu a premiação de Destaque em Ensino, ambos na UFSM.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2279-4932
E-mail: claudiabellochio@gmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/