

# **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROFESSOR DE ARTE SEM A FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

Júlia de Souza Hosken Portes<sup>1</sup>

Liliana Pereira Botelho<sup>2</sup>

## **1. Introdução**

Na maioria das escolas de educação básica no Brasil, o ensino de Arte com suas quatro linguagens previstas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – é ministrado por um professor. Este professor, graduado em apenas uma dessas áreas artísticas, atua ministrando conteúdos que vão além de sua formação específica, ou seja, ele é responsável por abordar todas as linguagens artísticas, atuando assim, numa perspectiva de polivalência.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte (Brasil, 1997, p.24).

Isso resultou no declínio da qualidade dos saberes específicos de cada área artística, favorecendo a crença de que práticas expressivas espontâneas seriam o suficiente para que os indivíduos conhecessem aprofundadamente música, artes visuais, artes cênicas, danças (Brasil, 1997).

Com a LDB nº9.394/96, passa a se considerar a formação específica do professor de Arte nas quatro áreas já mencionadas. No entanto, as políticas públicas não oferecem possibilidades de contratação de professores de Arte

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Música (UFSJ)  
[juliashportes@gmail.com](mailto:juliashportes@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São João del-Rei  
[lilibot@ufsj.edu.br](mailto:lilibot@ufsj.edu.br)

para atuar em suas áreas específicas, o que resulta na manutenção da perspectiva polivalente de anos atrás para a atuação profissional do professor de Arte na Educação Básica. A polivalência pode contribuir para a adoção de uma forma de ensino conteudista, uma vez que o professor com formação específica não consiga recorrer aos saberes das demais áreas de maneira aprofundada, fundamentada e prática.

Isso pode ser ilustrado se tomarmos como exemplo as seis dimensões do conhecimento artístico propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Um professor especialista em uma das quatro áreas artísticas previstas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – deveria abordar os saberes dessas áreas a partir dessas dimensões. No entanto, a maior parte desses profissionais não possui o conhecimento teórico e prático suficiente para aplicar e analisar criticamente algumas atividades e propostas que contemplem essas dimensões do conhecimento fora de sua área de formação. Isso é corroborado por Lavelberg (2018, p.81) que afirma:

A criatividade do professor para inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados.

Como aluna do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ – ênfase em Educação Musical - e participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), presenciei em meu processo de formação os desafios enfrentados e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor de Arte ao lidar com conteúdos fora de sua área de atuação. As questões levantadas dessas situações presenciadas foram: como a criação e a expressão musical poderiam ser mediadas de forma não conteudista por um professor sem a formação específica em Música? Haveria conteúdos e atividades musicais tecnicamente acessíveis que este professor poderia utilizar nas aulas de Arte? Diante desses questionamentos, este trabalho tem o intuito de investigar e apresentar estratégias didáticas baseadas nos saberes gerais dos professores de Arte e que não requerem conhecimento técnico-musical aprofundado.

Para isso foi feita uma reflexão sobre a polivalência no ensino de Arte na Educação Básica, bem como a descrição das seis dimensões do conhecimento artístico previstas na BNCC (2017) - criação, fruição, estesia, expressão, reflexão, crítica –, que contemplam as quatro linguagens artísticas. Em uma etapa posterior foram escolhidas e analisadas estratégias didático-musicais como as propostas por Murray Schafer (1933-2021), que contemplam as dimensões do conhecimento e que podem ser utilizadas pelo professor de arte.

## **2. O ensino de música na aula de Arte**

Sendo a Música uma unidade temática da disciplina Arte e abordada a partir das dimensões do conhecimento propostas pela BNCC, é preciso considerar os desafios enfrentados por professores não especialistas em música e refletirmos sobre o que é possível fazer para proporcionar a este professor experiências e conhecimentos que possibilitem a ele abordar a música dentro de suas possibilidades. Ao auxiliar este profissional podemos contribuir para a formação dos alunos, como também garantir o espaço da música como componente curricular, como demonstra Oliveira e Penna (2019, p.22):

Se o debate da polivalência ainda está em aberto, uma das respostas possíveis é que nós professores, em nossa prática cotidiana, disputemos palmo a palmo o lugar da música e das artes nos currículos da educação básica. Para tanto, é preciso ocupar os espaços possíveis com práticas educativo-musicais significativas, conscientes da importância de nosso papel como educadores musicais na formação dos sujeitos.

As práticas educativo-musicais poderão ser pensadas e escolhidas levando em consideração as seis dimensões do conhecimento artístico, mencionadas anteriormente (Brasil, 2017):

Criação: refere-se a uma atitude intencional, investigativa, permeada por tomadas de decisão que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, resultando em produções artísticas individuais e coletivas.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante práticas artísticas e culturais, bem como estabelecer relações com produções artísticas e culturais diversas.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais (Brasil, 2017, p. 194-195).

As seis dimensões do conhecimento se aproximam dos três eixos de aprendizagem significativa previstos nos PCNs (1997) que foram baseados na Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2014): fazer, fruir e refletir. Embora possibilitem uma abordagem abrangente do conteúdo artístico, essas seis dimensões são apresentadas numa perspectiva limitada da Arte, desconsiderando seu caráter social, histórico e político (Santos e Mendes, 2025). Ainda neste estudo, os autores discutem as seis dimensões a partir da proposta de Ana Mae Barbosa que busca compreender a Arte como um meio de representação simbólica de diversas experiências humanas permeadas pela vida prática, pelos contextos culturais e históricos e um instrumento de problematização das relações de poder (Santos e Mendes, 2025).

Tanto os três eixos de aprendizagem significativa, quanto as seis dimensões do conhecimento podem ser contempladas por propostas pedagógico-musicais como a de Murray Schafer.

### **3. Estratégias didático-musicais no ensino de Arte**

Raymond Murray Schafer foi um compositor e pedagogo musical canadense que trouxe contribuições para a educação musical a partir de suas vivências práticas não convencionais para o ensino da música. Um de seus objetivos era fugir da metodologia tradicional, tratando a música não apenas como um conjunto de sons, mas como uma experiência completa, formada por sensações únicas que relacionam os sons à vivência humana e ao mundo.

Sua proposta traz o fazer criativo para o centro das aulas, possibilitando ao aluno uma educação musical abrangente, com a vivência e a descoberta musical livre, o que coloca o professor no papel de provocador e não de detentor do conhecimento a ser transferido ao educando.

Um recurso que ele utilizou para proporcionar uma vivência musical abrangente e pautada na descoberta foi chamar a atenção para a escuta do ambiente onde estamos inseridos. Sendo assim, ele propõe práticas para uma educação sonora e introduz o conceito de “paisagem sonora”, que segundo ele pode ser definida como uma maneira de compreender como as relações humanas são estabelecidas, considerando os eventos sonoros característicos e experienciados no ambiente onde elas se inserem (Schafer, 2001).

Esse tem sido o grande objetivo do trabalho de Schafer que, desde finais da década de 1960, vem procurando desenvolver entre alunos e pessoas que o cercam a consciência a respeito da paisagem sonora. Em muitas de suas composições, ele chama a atenção do ouvinte para sons que considera importantes de serem ouvidos e, hoje, estão sendo esquecidos, como os sons da natureza – de animais ou dos elementos: água, neve, fogo (Fonterrada, 2012, p.280).

Por ser uma pessoa de múltiplos interesses, com produção artística e literária, Schafer também defendia em sua proposta a confluência das artes, afirmando que todas devem ter o mesmo valor e importância, sem hierarquia. Por se considerar um explorador e criador, que compartilhava e não ditava suas idéias, ele não possuía um método sistematizado (Fonterrada, 2012).

Caso se entenda por método um caminho proposto por alguém para ser seguido por outros, ele não será encontrado na obra de Schafer. Ele próprio diz que não escreve de maneira prescritiva, mas descritiva. E junta: “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!” (Schafer, 1991, p.14).

Em seu livro “O ouvido pensante” – de onde foram selecionadas as atividades analisadas neste artigo –, Schafer discute assuntos e aborda temas que seguem premissas muito básicas e simples, sem recursos complicados, técnica avançada ou termos e grafias musicais complexas, como ele mesmo diz (1986, p.269):

A maioria dos assuntos discutidos neste livro não precisa de recursos elaborados – apenas poucos sons, poucas

vozes. Recursos audiovisuais sofisticados foram evitados, talvez não de modo consciente, mas porque de algum modo não me pareceram necessários.

As ideias e propostas desenvolvidas por ele atendem ao objetivo deste trabalho, uma vez que o professor não especialista em música poderá recriá-las facilmente com os recursos que possui e em diferentes cenários. O autor das atividades propostas no livro as classifica em três grupos: ouvir, analisar e fazer. Essas ações se relacionam de forma direta às dimensões do conhecimento descritas anteriormente: Estesia - ouvir, Reflexão e Crítica - analisar, Criação e Expressão – fazer. Isso demonstra a efetividade da proposta de Schafer para o que propõem este trabalho, pois as atividades, descritas a seguir, contemplam aspectos propostos na BNCC.

#### **4. Estratégias didático-musicais na aula de Arte na Educação Básica**

As atividades descritas a seguir utilizam como fundamento ideias, estratégias e propostas informais escritas por Schafer em seu livro “O ouvido pensante”, sendo adaptadas e criadas com o intuito de demonstrar sua aplicabilidade para as aulas de Arte.

##### **Atividade 1: “O ambiente sônico”**

##### **Sequência didática**

1. Organizar os alunos em círculo, posicionando-os de costas para o centro, virados para a parede e pedir que escutem atentamente os sons do ambiente por 5 minutos;
2. Pedir que eles escrevam os sons ouvidos durante esse tempo e, em seguida, compartilhem suas impressões;
3. Perguntar aos alunos em quais categorias podemos dividir os sons e anotar no quadro as sugestões. Posteriormente, voltar o foco para sons da natureza, humanos e tecnológicos. “Os sons ouvidos podiam ser divididos em sons produzidos pela natureza, por seres humanos e por engenhocas elétricas ou mecânicas” (Schafer, 1991, p.125)
4. Fazer o questionamento: “Será que as pessoas sempre escutaram os mesmos sons que escutamos hoje?” e discutir com a turma.
5. Mostrar obras de arte como pinturas, poemas e fotografias antigas (de um mesmo período histórico para facilitar as associações entre esses elementos), deixar que observem e reconheçam os possíveis sons descritos/vistos nas obras, escrevendo-os no quadro;

6. Comparar os resultados da primeira e segunda apreciação e discutir sobre as diferenças dos sons ouvidos no passado e presente;
7. Diante das observações e conclusões, incentivar os alunos a refletir sobre os impactos da tecnologia e como isso afeta a nossa percepção dos outros sons.

Inicialmente, a fase de escuta atenta e escrita dos sons (etapas 1 e 2) evoca a dimensão da Estesia (BNCC), ao articular a percepção e a sensibilidade em relação ao som e ao tempo. Em relação à Proposta Triangular de Barbosa (2014), esta é uma forma de Apreciação/Leitura do ambiente sonoro. A etapa seguinte (etapa 3) contempla a dimensão de Reflexão e Análise (BNCC), e, implicitamente, a Contextualização (Barbosa), ao situar os sons em categorias como natureza, humanos e tecnologia. A discussão sobre a permanência dos sons no tempo (etapa 4) e a análise de obras de arte visuais (etapa 5) aprofundam a Contextualização (Barbosa), pois o aluno relaciona repertórios artísticos e históricos para compreender o ambiente sonoro de outra época, exercendo a Crítica e a Compreensão (BNCC) ao decodificar os sons nas imagens. As etapas finais de comparação e reflexão sobre o impacto tecnológico (etapas 6 e 7) reforçam a Reflexão e a Crítica (BNCC) de forma intensa, exigindo que o aluno construa um posicionamento sobre a realidade sonora contemporânea.

A atividade descrita possui um nível de exigência técnico-musical acessível, mas requer competências relacionadas às dimensões do conhecimento por parte do professor não especialista em Música. O desafio reside na segurança conceitual do professor para categorizar sons, formular o questionamento histórico e, principalmente, fazer a "leitura sonora" das obras visuais, estabelecer a relação entre sons e imagens e situações descritas pelo texto. Portanto, o requisito é de domínio teórico-metodológico e de uma sensibilidade artístico-cultural que lhe permita ser um mediador eficaz da experiência artística integrada.

## **Atividade 2: “Diário de sons do Oriente Médio”**

### **Sequência didática**

1. Selecionar imagens de pontos turísticos famosos ao redor do mundo, como, por exemplo, Torre Eiffel, Arco do Triunfo, Cristo Redentor, Torre de Pisa e discutir com os alunos sobre os possíveis sons daqueles ambientes;
2. Mostrar vídeos desses lugares com o áudio para comprovar ou não as hipóteses levantadas;
3. Discutir sobre as semelhanças entre as paisagens sonoras, quais sons existem em mais de uma paisagem, quais são exclusivos;
4. Solicitar aos alunos que selecionem um dos cenários apresentados e criem, em grupos, a paisagem sonora ideal – o que eles gostariam de ouvir nesses ambientes – utilizando a voz e quaisquer outras fontes sonoras disponíveis;
5. Apresentar para a turma as paisagens sonoras criadas.

As etapas 1 a 3 estão fundamentadas nas dimensões Crítica e Reflexão da BNCC. O aluno é levado a exercer a Apreciação/Leitura da Obra (Barbosa), utilizando a imagem visual como ponto de partida para a leitura da paisagem sonora, e a Contextualização, ao discutir as semelhanças e particularidades culturais e geográficas dos sons. A dimensão Fruição também é mobilizada com as descobertas e o estranhamento das paisagens sonoras reais.

A criação e apresentação de uma "paisagem sonora ideal" ao final, representa a mais clara manifestação das dimensões de Criação e Expressão (BNCC) e o foco se desloca para o eixo da Produção/Fazer Artístico (Barbosa). Os alunos usam a voz e outros materiais como procedimentos artísticos para conferir materialidade estética às suas ideias (Criação) e manifestar suas escolhas subjetivas (Expressão).

O professor deve estimular a Crítica através da análise dos sons reais, a Criação e a Reflexão, garantindo que a atividade se concentre na intencionalidade sonora do grupo e no processo criativo, e não em elementos constitutivos da música. Sendo assim, essa abordagem do universo sonoro não exige conhecimento técnico aprofundado por parte do docente.

### **Atividade 3: “Quando as palavras cantam”**

#### **Sequência didática**

1. Conversar com os alunos sobre as palavras e seus significados, e como os fonemas de cada letra influenciam a nossa percepção sobre elas;
2. Sob esse ponto de vista, analisar as palavras e seus significados, considerando seus fonemas. Exemplos: a palavra “ponto” possui as consoantes “p” e “t”, que expressam bem os seus significados, pois



possuem sons curtos e secos. A palavra sussurro também descreve bem esse substantivo, pois os fonemas da letra “S”, acompanhada do “U”, junto ao “RRO” a tornam uma palavra naturalmente sussurrada. Voltar a atenção também para sons onomatopéicos e sua forma de escrita;

3. Pedir sugestões de palavras que expressem bem o seu significado e anotar no quadro, deixando que os alunos discutam entre si a validade das sugestões dos colegas e professor;
4. Solicitar aos alunos que construam em grupo uma lista com 10 palavras que estão foneticamente distantes de seu significado. Depois, eles devem criar palavras, que sejam, sob sua perspectiva, mais próximas do significado;
5. Trocar as listas de novas palavras entre os grupos e pedir que leiam as palavras uns dos outros para a turma, fazendo sugestões sobre o significado delas;
6. Criar, em conjunto, novas frases e testar diferentes formas de dizê-las: acentuando algumas sílabas ou letras, de forma mais forte ou fraca, rápido ou devagar e deixar que os alunos sugiram alterações.

A atividade proposta é um exercício completo de Fonética Simbólica que integra todas as abordagens curriculares da Arte-Educação. Segundo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014), o ciclo inicia-se com a Apreciação/Leitura do objeto estético (a palavra e seus fonemas, nas etapas 1 e 2), passa pela Contextualização da linguagem como código social e sonoro, e culmina na Produção/Criação de novos neologismos fonéticos e na Expressão performática das frases com variáveis de ritmo e intensidade (etapas 4 e 6).

Paralelamente, todas as Dimensões do Conhecimento da BNCC são mobilizadas: a Crítica e a Reflexão são exercidas no debate e justificativa da adequação dos fonemas ao significado (etapas 3 e 5); a Criação e a Expressão se manifestam na invenção de novas palavras e na performance vocal das frases; e a Estesia/Fruição é alcançada na escuta atenta e na experiência prazerosa de experimentar a potência sonora da voz, conferindo à atividade uma profundidade estética e crítica que supera a superficialidade conceitual.

Para o professor não especialista em música, essa prática demonstra um nível de dificuldade moderado, pois, apesar de ser uma proposta simples, exige atenção e um breve estudo e reflexão prévios para compreender e desenvolver de forma bem-sucedida com os alunos o tema proposto.

## **5. Considerações finais**

Um ensino de Arte abrangente prevê uma experiência artística que contempla criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, não apenas na perspectiva estética, mas também que seja contextualizada com a cultura e a história do indivíduo.

O desafio da atuação polivalente do professor de Arte na Educação Básica nos motiva a refletir e buscar propostas que possibilitem a inserção da música de uma forma prática, artística e significativa pelo professor que não possui a formação específica em música.

As atividades propostas por Schafer se mostram como uma alternativa para a situação acima descrita, pois elas não exigem um conhecimento técnico-musical prévio e contemplam as dimensões do conhecimento artístico. Elas também podem ser objetos de investigação em estudos posteriores, uma vez que abordam elementos presentes nas outras linguagens artísticas, ilustrando o que o próprio Schafer sugere em sua proposta como a confluência das artes.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para demonstração da aplicabilidade de uma educação musical mais completa, através da acessibilização do conhecimento prático musical, além de desmistificar o ensino da música, tornando-o palpável para o professor da Educação Básica, sendo um ponto de partida para a sensibilização desses docentes, criando espaços de ensino e aprendizagem musical a partir de premissas e ideias simples, contribuindo para o enriquecimento pessoal, sociocultural e crítico dos alunos da educação básica.

## 6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2025.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012. p. 275–304.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Comum Curricular e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74–84, jan./abr. 2018.

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.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; SOUZA, Rodrigo Oliveira de. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32109, 2024.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Contrapontos às "Dimensões do Conhecimento" em Arte da BNCC a partir da (re)significação de professores de Música. **Revista da Abem**, [s. L.], v. 33, n. 1, e33107, 2025.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, [1986] 2012. Edição Kindle.