

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

IVANILDE LOURENÇO PASSOS

**MÚSICA E MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
A Construção de um Olhar Crítico por Meio da Sensibilização e
Vivência dos Processos de Criação**

**SANTOS
2018**

IVANILDE LOURENÇO PASSOS

**MÚSICA E MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
A Construção de um Olhar Crítico por Meio da Sensibilização e
Vivência dos Processos de Criação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

SANTOS

2018

Ficha Catalográfica

Passos, Ivanilde Lourenço

Música e Movimento no Ensino Fundamental I: a construção de um olhar crítico por meio da sensibilização e vivência dos processos de Criação / Ivanilde Lourenço Passos. - Santos, 2018.

xii, 260 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Metropolitana de Santos. Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Título em inglês: Music and Movement in Elementary School I: the construction of a critical eye through the sensitization and experience of the processes of Creation.

1. Música. 2. Movimento. 3. Ensino Fundamental I. 4. Processos de Criação.

A Dissertação de Mestrado intitulada “Música e movimento no ensino fundamental I: a construção de um olhar crítico por meio da sensibilização e vivência dos processos de criação”, elaborada por Ivanilde Lourenço Passos, foi apresentada e aprovada em 26/03/2018, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos; Prof. Dr. Paulo Cesar Carneiro Lopes e Prof^a. Dra. Abigail Malavasi.

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental

Àqueles que me oportunizam expressar o amor materno, tesouros de minha vida, meus sobrinhos Lucas e Letícia, razão de meus sorrisos e de todo bem que eu jamais possa desejar...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida!

Ao querido amigo, Dr. Freemann, que tão generosamente me orienta na jornada terrena, amparando-me em meus momentos mais cinzentos.

À minha amada mãe, exemplo de mulher de fibra, força e retidão, que sempre me incentivou nos estudos e em todos os meus projetos, por compreender mais esta, de tantas ausências que tenho tido ao longo dos anos, por entender que a música invadiu minha alma, por perceber que sem ela e sem o que dela vem, eu não poderia viver e por ser o porto seguro de nossa família, tendo em nós cultivado os melhores sentimentos.

Ao meu pai, homem de caráter, a quem tanto amo.

À minha tão amada irmã Dayse, doce criatura, de palavras serenas e assertivas, com quem compartilho com toda cumplicidade os momentos da vida e a quem sou imensamente grata pela paz que me traz.

À minha querida irmã Ana, que nos tem ensinado mais sobre o amor...

À Liséte, fiel amiga, tão inspirada pianista, com quem reparto minha Arte, por sua disponibilidade em realizar todos os meus sonhos na voz e no corpo, por mais impossíveis que possam parecer.

Às cantoras do Céu da Boca, que me inspiram a criar...

Minha gratidão a quem tanto admiro, meu caro Orientador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, que, com toda generosidade, acolheu-me, conduziu-me com competência, sensibilidade e humanidade, percebeu e respeitou meu modo de ser, pelo incentivo constante, por ter-me descortinado os olhos para um novo universo, apresentando-me leituras que modificaram meu olhar sobre mim mesma.

À querida Prof^a. Dra. Abigail Malavasi, que com ternura olhou-me nos olhos e estendeu-me a mão.

Aos queridos e respeitosos Mestres do Curso de Mestrado, que compartilharam saberes e incentivaram-me à pesquisa.

À Magda e Shirley, Secretárias do Curso, sempre dispostas a ajudar-me, por esclarecerem, com solicitude, todas as dúvidas que surgiram nestes dois anos.

Às professoras da rede municipal de ensino que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Santos, que viabilizou o financiamento do Curso, por meio da Bolsa Mestre Aluno, possibilitando a realização de meu desejo em cursar o Mestrado Profissional.

A Arte existe porque a vida não basta.

Ferreira Gullar

PASSOS, Ivanilde Lourenço. **Música e Movimento no Ensino Fundamental I: a construção de um olhar crítico por meio da sensibilização e vivência dos processos de criação.** 2018. 253 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

A pesquisa tem como propósito investigar e compreender a sensibilização, vivência e processos de criação em música e movimento para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. O foco do trabalho está no papel da Arte na formação pessoal e profissional deste público e os efeitos que esta poderá provocar na construção de sua visão de mundo e na formação de um professor intelectual e reflexivo, contribuindo para uma educação ética e estética, que aconteça de forma libertadora e horizontal. A abordagem metodológica, de natureza qualitativa, privilegiou a pesquisa com base no grupo focal, em uma escola da rede pública de Santos/SP. A fundamentação do trabalho baseou-se em levantamento teórico-bibliográfico em que Educação, Arte e Cultura, Ética e a Estética foram privilegiadas e que buscou defender a necessidade de fruição em Arte e a abertura de espaços de discussão e vivência nas linguagens artísticas no ambiente escolar, com o intuito de despertar o potencial criativo e criador humanos, bem como uma visão crítica da realidade que nos cerca. A partir da pesquisa realizada *in loco* e da análise dos dados colhidos no grupo focal, apresento uma proposta de ensino a fim de dar continuidade ao processo iniciado na pesquisa em que proponho um processo de formação de vivência artística nas bases discutidas nesta dissertação tanto para as professoras participantes do grupo focal como outros professores de Ensino Fundamental I da escola em que a pesquisa foi realizada.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Movimento. Música. Processos de criação.

ABSTRACT

The aim of research is to investigate and understand the sensitization, experience and processes of creation in music and movement for teachers of initial grades of Elementary School I. The focus of work is on the role of Art in personal and professional formation of this public and effects that this can provoke in the construction of his vision of the world and in formation of an intellectual and reflective teacher, contributing to an ethical and aesthetic education that happens in a liberating and horizontal way. The methodological approach, of a qualitative nature, focused on research based on focus group, in a public school in Santos/SP. The foundation of work was based on a theoretical-bibliographic survey in which Education, Art and Culture, Ethics and Esthetics were privileged and sought to defend the need for enjoyment in Art and opening of spaces for discussion and living in artistic languages in school environment, in order to awaken the creative and creative potential of the human being, as well as a critical vision of reality that surrounds us. Based on research carried out in loco and analysis of data collected in the focal group, I present a proposal of intervention in order to continue the process initiated in the research, in which I propose a process of formation of artistic experience in the bases discussed in this dissertation both for teachers participating in the focus group as other primary school teachers I of the school where research was conducted.

Key-words: Elementary School I. Movement. Music. Creation processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	30
Figura 2. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	31
Figura 3. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	31
Figura 4. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	32
Figura 5. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	33
Figura 6. Formação dos professores envolvidos no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	33
Figura 7. Crianças nas Aulas do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	35
Figura 8. Crianças nas Aulas do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	35
Figura 9. Crianças nas Aulas do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	36
Figura 10. <i>Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo Raça</i>	37
Figura 11. <i>Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo Raça</i>	37
Figura 12. <i>Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez!</i>	38
Figura 13. <i>Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez!</i>	39
Figura 14. <i>Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez!</i>	39
Figura 15. <i>Coro Cênico Céu da Boca em laboratório corporal</i>	41

Figura 16. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> em laboratório corporal	42
Figura 17. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Espetáculo <i>Parece que foi ontem...</i>	42
Figura 18. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Espetáculo <i>Parece que foi ontem...</i>	43
Figura 19. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Espetáculo <i>Parece que foi ontem...</i>	43
Figura 20. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Espetáculo <i>Parece que foi ontem...</i>	44
Figura 21. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Espetáculo <i>Parece que foi ontem...</i>	44
Figura 22. <i>Coro Cênico Céu da Boca</i> – Laboratório de confecção do figurino	45
Figura 23. Formação do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	46
Figura 24. Formação do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	48
Figura 25. Formação do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	48
Figura 26. Formação do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	49
Figura 27. Formação do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	50
Figura 28. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na UME Iveta Mesquita Nogueira	51
Figura 29. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na UME Iveta Mesquita Nogueira	51
Figura 30. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na UME Lydia Federici	52

Figura 31. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na UME Derosse José de Oliveira	52
Figura 32. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na Concha Acústica de Santos	53
Figura 33. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na Concha Acústica de Santos	54
Figura 34. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na Concha Acústica de Santos	55
Figura 35. Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo <i>Todas as noites ouço que gemem as águas</i>	56
Figura 36. Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo <i>Todas as noites ouço que gemem as águas</i>	57
Figura 37. Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo <i>O circo vem aí!</i>	58
Figura 38. Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo <i>Mil Tons Gerais</i>	58
Figura 39. Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo <i>Mil Tons Gerais</i>	59
Figura 40. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Concerto para Bebês na Concha Acústica de Santos	60
Figura 41. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Aula Aberta	61
Figura 42. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Aula Aberta	62
Figura 43. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Exposição <i>Brincos daqui, brincos do mundo</i> , inspirada nas obras do artista Milo Lockett, local Orquidário de Santos	63

Figura 44. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Exposição <i>Brincos daqui, brincos do mundo</i> , inspirada nas obras do artista Milton Dacosta, local Orquidário de Santos	64
Figura 45. Projeto <i>Brinquemusicando</i> – Instalação inspirada na obra do artista Chiaru Shiota, local Orquidário de Santos	65
Figura 46. Alunos em aula no Projeto <i>Brinquemusicando</i>	66
Figura 47. Produção artística das crianças que participam do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	67
Figura 48. Produção artística das crianças que participam do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	68
Figura 49. Crianças nas aulas do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	69
Figura 50. Crianças nas aulas do Projeto <i>Brinquemusicando</i>	70
Figura 51. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	71
Figura 52. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	72
Figura 53. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	72
Figura 54. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	73
Figura 55. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	74
Figura 56. Projeto <i>Brinquemusicando</i>	74
Figura 57. Gráfico 1: Idade das professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental I	144
Figura 58. Gráfico 2: Tempo de atuação das professoras na rede pública	144

Figura 59. Gráfico 3: Segmentos em que atuou na educação	145
Figura 60. Gráfico 4: Professoras que tiveram outra experiência profissional	145
Figura 61. Gráfico 5: Formação das professoras	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Categorias de Análise	143
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição dos alunos da UME <i>Espaço Dalcoze</i>	130
Quadro 2. Dados das professoras	131
Quadro 3. Temática de cada bloco	202
Quadro 4. Avaliação	203
Quadro 5. Encontros realizados com grupo focal	226
Quadro 6. Encontros de Prática e Criação Artística	236

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARCI	Associação dos Regentes de Corais Infantis
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
COPED	Coordenadoria de Políticas Educacionais
CONDEPASA	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico de Santos
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico
CP	Coordenador Pedagógico
DEPED	Departamento Pedagógico
DO	Diário Oficial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Escola de Comunicação e Artes
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FLAAC	Festival Latino-Americano de Arte e Cultura
FLADEM	Fórum Latino Americano de Educação Musical
FECIT	Feira de Ciências e Tecnologia
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OE	Orientador Pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RPA	Reunião Pedagógica de Avaliação
SEART	Projeto Semeando Escritores e Artistas
SEDUC	Secretaria de Educação
SEINF	Seção de Educação Infantil
SEPROJE	Seção de Projetos Educacionais
SESC	Serviço Social do Comércio
ULM	Universidade Livre de Música
UME	Unidade Municipal de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 ABERTURA – MEU CORPO É SOM, MINHA VOZ É MOVIMENTO	24
1.1 Minha Trajetória na Música e a Trajetória da Música em Mim	25
1.2 Entre tons e semitons, nasce a pesquisa	77
2 PRIMEIRO MOVIMENTO	80
2.1 Linhas e Curvas na História das Reformas Educacionais – Um Olhar Crítico para as Políticas Públicas em Arte realizadas no Brasil	81
2.2 Com Peso e Fluência, revelam-se os Movimentos da Arte na Rede Pública de Ensino de Santos	95
2.3 Criatividade Humana, potencial a ser desenvolvida por todos	98
2.4 Um Docente que possa apontar uma infinidade de caminhos	108
2.5 Sujeito polifônico: Arte, Cultura e Saber numa perspectiva transdisciplinar	114
3 SEGUNDO MOVIMENTO – MINHA COMPOSIÇÃO MAIS GENUÍNA	127
3.1 A Pesquisa	128
3.2 O <i>Locus</i> da Pesquisa	129
3.2.1 A escola	129
3.2.2 Estrutura predial da escola	129
3.2.3 A Equipe Profissional da UME	130
3.2.4 Alunos	130
3.2.5 Os sujeitos da pesquisa	131
4 METODOLOGIA	133
4.1 Abordagem Metodológica	133
4.2 Coleta e análise de dados	135
4.3 Entre dissonâncias e consonâncias compõe-se o grupo de sensibilização, prática e criação artística	138
4.4 Muitos momentos de tensão para mim viraram, no final, momentos de prazer, diversão e conhecimento	139

5 TERCEIRO MOVIMENTO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	141
6 CODA – CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	182
PROPOSTA DE ENSINO –	196
INTRODUÇÃO	196
1 PROPOSTA DE ENSINO –	201
1.1 Objetivos	201
1.1.1 Objetivo Geral	201
1.1.2 Objetivos Específicos	201
1.2 Público-Alvo e local de realização da proposta e material produzido	201
1.3 Tempo de execução da proposta	202
1.4 Avaliação	202
1.5 Planejamento dos encontros	204
1.6 O desejo de novas experiências	218
1.7 Referências	219
ANEXOS	222
ANEXO A. Projeto Costa Rica	222
ANEXO B. Questionário	224
ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	251
ANEXO D. Aprovação do Comitê de Ética	254

INTRODUÇÃO

Senti o desejo de trazer para esta introdução, parte da letra da canção de Oswaldo Montenegro, “Sem Mandamentos”, entrelaçando minhas palavras com as do tão inspirado compositor, tecendo um diálogo entre nossas palavras, no desejo de que ruas, praças e avenidas possam ser contaminadas por todas as notas, sons, cores e movimentos, vividos a partir da escola, ambiente em que deve morar a felicidade.

Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos
De rostos serenos, de palavras soltas
Eu quero a rua toda parecendo louca
Com gente gritando e se abraçando ao sol

(Oswaldo Montenegro)

Em meus 15 anos de trabalho na rede pública de ensino municipal de Santos/SP, como professora e formadora de Arte, autora do *Projeto Brinquemusicando* e diretora cênica e musical dos Corais *Céu da Boca e Tanto Canto*, pude perceber que os atores que compõem a escola têm grande potencial criativo. Pude perceber, também, que estes têm exíguas oportunidades para refletir, discutir, experimentar e saborear a fruição e a prática artística.

Dessa forma, com desejo de aprimorar minha prática e buscar novos caminhos para a formação estética dos professores da rede de ensino municipal, senti a necessidade de buscar o Curso de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES para investigar como a construção de um olhar crítico em música e movimento para professores das séries pode contribuir para que tenhamos profissionais que se sintam incluídos na categoria chamada de intelectuais transformadores, com referência cultural, escuta ativa e olhar atento e crítico, não só para a Educação, mas, também, para a Arte. A partir desse estudo, defendo que, caso os professores tenham a oportunidade da formação continuada, com sensibilização e vivência estética integrada nessas linguagens artísticas, teremos a ampliação do olhar estético, desenvolvimento do gosto pelas Artes e a promoção de um ambiente crítico em que a experiência artística irá contribuir para a reflexão sobre a importância e necessidade de Educação e Arte caminharem lado a

lado na construção de uma aprendizagem criativa e significativa.

Quero ver os sonhos todos nas janelas
Quero ver vocês andando por aí
(Oswaldo Montenegro)

Enquanto artista da música, utilizei a metáfora da sinfonia para organizar esta dissertação, que foi pensada em “movimentos” e que utiliza algumas nomenclaturas do universo musical.

A composição desta desafiou-me a pensar na afinação das vozes, na fluência dos corpos, na harmonia da obra de tal forma que cada nota que a compõe, cada gesto pudesse ter significado de vida.

Minhas experiências foram retratadas, nota a nota, em todas as mudanças de modos e tons, em suas transposições, nos diatonismos e cromatismos.

Refleti para romper comigo mesma, provocando, assim, transformações antes em mim, conscientizando-me das linhas que separam o possível do real para que possa contribuir, com este estudo, com os aprendizes que, como eu, anseiam pelo conhecimento e por realizar mudanças.

...eu vou fazer barulho pela madrugada
Rasgar a noite escura como um lampião
Eu vou fazer seresta na sua calçada
Eu vou fazer misérias no seu coração
(Oswaldo Montenegro)

Na construção deste trabalho, entre o racional e o sensível, precisei concentrar-me ora em minha alma de artista, com as necessidades de criar em liberdade, ora em minha garra de docente, na luta pelo espaço da Arte na escola.

A pesquisa foi inspirada em minha prática e nos autores eleitos como base de minha fundamentação. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi realizada com 8 professoras do Ensino Fundamental I em grupo focal e registrada em verbo, voz e gesto, mediatizados por minhas observações.

Procurei, desse modo, aproximar-me da realidade, deixando-me penetrar, na pesquisa *in loco*, por notas e pausas, movimento e inércia das professoras que contribuíram com este estudo.

Durante alguns meses do ano de 2017 vivemos, semanalmente, os diálogos e práticas que foram tecidos numa escola da rede pública municipal de Santos/SP, nomeada por mim de Unidade Municipal de Ensino (UME) *Espaço Dalcroze*.

Parti do princípio de que a Arte e a Educação são frutos da cultura e da civilização, buscando enfatizar as relações complexas, os diálogos e os contrapontos que emergem de sua justaposição, na formação cultural e profissional do professor, refletindo-se no contexto escolar. Direcionei a atenção para as vivências, concepções e entendimentos docentes, a partir de depoimentos e práticas, oportunizados na elaboração do trabalho.

Numa sinfonia que se iniciou com uma única certeza, de ser inacabada, explicitarei sobre a necessidade humana de viver a Arte e o quanto esta isenção por parte dos professores poderá interferir na transformação de nossa sociedade, na formação de alunos críticos e criativos e na humanização da educação, pois a estética é a base da ética e nos abre para um novo olhar, possibilitando-nos outras formas de pensar, de perceber a si e ao outro.

Dessa forma, o aporte teórico para a fundamentação desse trabalho tem como base a revisão bibliográfica pertinente aos campos da Educação, Arte, Cultura, Ética e Estética.

Hoje eu quero que os boêmios gritem bem mais alto
 Eu quero um carnaval no engarrafamento
 E que dez mil estrelas vão riscando o céu
 Buscando a sua casa no amanhecer
 (Oswaldo Montenegro)

Outros pontos certamente poderão ser revelados pelos leitores e por mim mesma, quando revisitar este trabalho em um outro momento. Sairei em busca de preencher os inúmeros vazios por mim deixados. Apenas pretendo dar um passo, colocar os sonhos todos nas janelas, e andar por aí...

Hoje eu vou pedir desculpas pelo que eu não disse
 Eu até desculpo o que você falou
 Eu quero ver meu coração no seu sorriso
 E no olho da tarde a primeira luz
 (Oswaldo Montenegro)

Na pesquisa ora apresentada trago, no capítulo 1, Abertura, minha trajetória na música enquanto pessoa e profissional por meio de um memorial e a contextualização de meu encontro com a pesquisa. Assim, revelo as angústias que me moveram em direção à investigação.

No capítulo 2, chamado de Primeiro Movimento, aponto para a legislação brasileira nas esferas federal e municipal em Arte para elucidar o patamar que a estética e as linguagens artísticas ocupam no espaço escolar; aí falo sobre o desenvolvimento do potencial criativo do homem, sobre a fruição em Arte, direito de todos, como forma de expressão de anseios e desejos de uma sociedade crítica e plural, declaro a função social da escola, faço uma discussão sobre as questões que envolvem o professor reflexivo e transformador, que possa oportunizar o diálogo e a crítica a partir das vivências estéticas em Arte, especificamente em Música e Movimento, que educa para a liberdade, bem como refiro-me à formação pessoal, inicial e continuada do docente, com aporte dos teóricos que norteiam a investigação.

No capítulo 3, Segundo Movimento, apresento o embasamento teórico da opção metodológica que sustenta esta composição, os instrumentos utilizados na coleta, interpretação e discussão dos dados, bem como o *locus* e atores envolvidos.

No capítulo 4, Terceiro Movimento, interpreto e organizo as falas e práticas vividas junto às professoras no grupo focal, com o aporte dos teóricos que iluminaram o estudo, tecendo uma teia entre o que denunciaram as falas e os processos de vivência artística experienciados pelas professoras durante a pesquisa.

Na Coda, exponho meu olhar para o que fora percebido nestes meses de estudo, evidencio meu desejo de continuar a luta por mudanças, deixando claro que este trabalho é o ponto inicial de um longo caminho a ser percorrido e aponto para a realização de uma proposta de ensino, em que indico, em continuidade ao trabalho iniciado no grupo focal, encontros de formação de vivência artística com vistas à formação de um profissional reflexivo e agente transformador da realidade...

Hoje eu quero que os poetas dancem pela rua
Pra escrever a música sem pretensão
Eu quero que as buzinas toquem flauta-doce
E que triunfe a força da imaginação
(Oswaldo Montenegro)

1 ABERTURA – MEU CORPO É SOM, MINHA VOZ É MOVIMENTO



Ofra Amit

Que a sorte me livre do mercado
e que me deixe
continuar fazendo (sem o saber)
fora de esquema
meu poema
inesperado

e que eu possa
cada vez mais desaprender
de pensar o pensado
e assim poder
reinventar o certo pelo errado

Ferreira Gullar (Em alguma parte alguma, p.35)

1.1 Minha Trajetória na Música e a Trajetória da Música em Mim

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
[...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

Fernando Pessoa (Poesia completa de Álvaro de Campos)

Entre notas e pausas, consonâncias e dissonâncias, linhas e curvas, irei relatar minha trajetória na música e a trajetória da música em mim. Tentarei lembrar tempos e lugares, pessoas que compuseram meu percurso tão cheio de desafios, prazeres e lágrimas.

Meu desejo pelo fazer musical manifestou-se aos quatro anos de idade, concretizando-se apenas aos oito. Em relação à educação formal, fui aluna da escola pública desde o ensino primário até o Colegial, hoje Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

A música foi meu projeto de vida, mesmo antes de eu imaginar o que seria de mim. Eu não sabia nada, só sabia que queria a música.

Minha inclinação para docência despertou bastante cedo, em 1977, com 13 anos de idade, ministrando aulas de piano para algumas crianças de minha rua.

De maneira tradicional vivi até os 16 anos um ensino musical que fez entrar por meus poros, todo som que as infinitas horas de estudo de piano e das disciplinas que envolvem tal universo puderam me proporcionar, com imenso prazer. Foi neste momento que conheci o Conservatório Lavignac, em Santos/SP, e sua mentora, Adriana de Oliveira Ribeiro, que tinha um método inovador de educação, baseado no próprio aluno e não na teoria musical. Com liberdade casávamos som e movimento. Também neste instante principiei o aperfeiçoamento em meu instrumento com o Maestro João de Souza Lima, importante professor e concertista brasileiro; logo após, prossegui os estudos sob a orientação do pianista Alfredo Cerquinho, também referência no campo da música erudita.

Dediquei-me, enquanto instrumentista, de maneira incansável, ao aprimoramento, com inúmeros *master class* de piano, ministrados por destacados pianistas nacionais da época, tais como Amaral Vieira, Gilberto Tinetti, Madalena Tagliaferro, quando vinha ao Brasil, dentre outros. Estudava, exaustivamente, mais de 8 horas por dia, chegando a 12, nas épocas de concerto.

Incentivada por meus professores, que viam minha total dedicação ao instrumento, participava, comumente, de concursos no Estado de São Paulo e fora dele. Em muitos, classificavam-me entre os primeiros lugares.

Tamanho envolvimento com o instrumento era motivo de grande preocupação para minha família, pois eu chegava, por vezes, ao esgotamento total.

Posto que o som dominava meus pensamentos, decidi viver da música por meio das aulas e dos concertos que dava. Assim, ingressei em 1982, com 18 anos de idade, no curso de Bacharelado em Instrumento na Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, terminando-o em Santos, na Faculdade do Carmo. Em seguida, fiz o curso de pós-graduação, *Lato Sensu*, em História da Música e Piano, na Faculdade Marcelo Tupinambá, São Paulo.

O universo musical, tão rico e cheio de possibilidades, me atraía em todas as suas possibilidades e segmentos. Participava ativamente de grupos corais, atuando durante alguns anos nos grupos *Coral Santa Cecília*, da Universidade Santa Cecília, e *Coral Ars Viva*, importante grupo de pesquisa em música Medieval e Contemporânea de Santos.

Fui, durante 3 anos, pianista acompanhadora do Balé do Teatro Municipal de Santos.

Meu primeiro emprego, com registro em carteira de trabalho, aconteceu quando eu tinha 22 anos, em 1986, no Conservatório Musical de Santos, que abrigava a Faculdade de Música, onde me formei.

Aos 28 anos de idade, comecei a me interessar pela Educação Básica. Resolvi retornar à Universidade como aluna, para cursar Licenciatura Plena em Música. Em seguida, cursei Pedagogia com especialização para Equipe Técnica Escolar.

Apesar de ter optado por voltar-me à educação formal, confesso que inicialmente tivera imensa dificuldade em adaptar-me à realidade escolar, pois, até o momento de meu ingresso no universo educacional regular, mantivera-me sob rigorosa disciplina de estudos, imersa em meio aos instrumentos, pensando nas aulas de piano, nos concertos, nos conjuntos de câmara e nas orquestras. Surpreendi-me, logo de início, com o panorama extremamente oposto a tudo o que tinha vivenciado até então.

Sentia permanente necessidade de aprofundar meus conhecimentos acerca da música e de seu papel na educação. Queria entender que universo era

aquele, que música poderia preencher os espaços da escola. Desejava refletir sobre o fazer musical, assumindo com toda dignidade minha função de arte-educadora², pois me afeiçoava cada vez mais aos alunos. Por essa razão, iniciei alguns cursos com a Prof^a. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito e com a Prof^a. Dra. Enny Parejo, referências na Educação Musical no Brasil.

Meu primeiro emprego como professora de música na educação formal deu-se em uma escola da rede pública municipal da cidade, para atender a uma necessidade emergencial de falta de professores de música daquele momento. Fui então, contratada por poucos meses para esse trabalho, no ano de 1993, sob a Lei nº 650³, quando tinha 29 anos. No ano seguinte fui contratada pela Escola Americana de Santos, instituição da rede particular de ensino do município, onde permaneci até 2008, realizando um trabalho de pesquisa em Música e Movimento, com alunos de 3 a 14 anos de idade.

Até certo momento consegui conciliar meu trabalho como professora e instrumentista. Em 1995, com 31 anos de idade, fora contratada pela Prefeitura do Município de Bertioga para coordenar a Oficina de Música da cidade. Nesta eu era, também, responsável pela formação dos professores.

No ano de 1998, estive, como cantora, em *tournee* por cinco cidades do sul da Alemanha, com o Coral da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, SP.

Foi na educação básica que me fascinei pela voz cantada infantil, e por essa razão, decidi inclinar-me à regência coral. A clareza das vozes das crianças e as possibilidades de desenvolver um trabalho vocal inovador me instigavam ao estudo e à pesquisa. Engajei-me na Associação dos Regentes de Coral Infantil de São Paulo, ARCI. Fazia também cursos com regentes de coral que vinham ao Brasil. Dentre eles, identifiquei-me com a técnica de Henry Leck, um dos mais importantes especialistas da voz infanto-juvenil e muda vocal de meninos do mundo daquela época, condutor do Indianapolis Children's Choir, EUA. As experiências vividas com Leck fizeram-me seguir sua técnica até os dias atuais, utilizando-a não somente

²Na pesquisa realizada, adotarei o termo arte-educador para designar o docente que atua na educação básica ministrando os conteúdos de Arte em escolas da rede pública e/ou particular.

³Lei nº 650 de 1º de março de 1990, dispõe em seu Art. 1 sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, precedida de autorização do Prefeito Municipal.

para meus trabalhos com crianças e adolescentes, bem como, posteriormente, para os trabalhos que comecei a desenvolver com jovens e adultos. Dessa forma, além de professora de música, fora a regente oficial do Coral da Escola Americana de Santos, que era muito solicitado para apresentações em São Paulo, posto que a qualidade vocal das crianças era admirável.

Sempre dando continuidade aos estudos, foi por meio da literatura de Kater (1997) que conheci Koellreutter, músico alemão que veio para o Brasil em 1937. Seus ensinamentos me fizeram entender a real importância da música como meio de expressão do ser humano, entendendo que esta oportunidade deveria, antes de tudo, estar na escola, primeiro ambiente socializador formal que uma criança conhece. O professor e compositor nos chama atenção para uma educação musical que oportunize a invenção criativa. É “[...] necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que, na criação de novas ideias, reside o valor do artista.” (KATER, 1997, p.31).

Encontrei-me verdadeiramente, quando descobri a pedagogia musical do suíço Jacques Dalcroze, que amava música, teatro e dança, e que tinha a proposta de musicalizar o corpo. Para ele, melodia e expressão corporal se complementam em uma compreensão poética, numa tradução da linguagem musical para a corporal. Pude então compreender este método ativo de educação musical, pautado na trajetória de vida de cada um, que tem como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso do ser humano. Fonterrada (2005, p. 118) afirma que a rítmica de Dalcroze, “[...] fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento [...]”. Afirma, ainda, que ela “[...] atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço [...]”. Percebi que, intuitivamente, trabalhava estas questões com meus alunos. Logo, as ideias desse educador musical fizeram-me seguir em frente, numa perspectiva integrada entre corpo, voz e instrumento.

Meu percurso como professora de música na educação formal na rede particular deu-se ainda de 1997 a 2007 no Colégio Objetivo e de 2007 a 2011 no Colégio Universitas.

Frequentava assiduamente o Instituto Brincante, do pesquisador de Cultura Popular Brasileira, Antônio Nóbrega. Em um outro extremo da música erudita, pretendia conhecer sobre nossa raiz cultural. Descortinava outro universo à

minha frente: o Coco, Maracatu, Cavalinho, dentre tantos ritmos brasileiros, começavam a me interessar.

Aprovada no concurso público do ano de 2000, ingressei, em 2002, como professora efetiva de música na rede pública municipal de ensino de Santos. Deparei com imenso desafio profissional, pois, até aquele momento, tivera curtas e esporádicas experiências na rede pública de ensino. Dedicara-me praticamente, até então, aos alunos da rede particular, em que o fazer artístico era construído sobre a liberdade de expressão, vivendo o processo de criação em música e movimento em sua totalidade.

Fiquei 3 meses em sala de aula e prontamente fui convidada a integrar a equipe do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, na Seção de Projetos Educacionais (SEPROJE).

Como professora de Piano e Percepção Musical na Graduação, trabalhei nas Universidades Lusíadas em Santos, de 1991 a 1999, e na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, de 2002 a 2003.

Na rede pública, saí em busca da compreensão de qual era o ambiente musical vivido por professores e alunos no espaço escolar. Percebi que se fazia necessário propor, de acordo com estudos que vinha realizando, um novo conceito de música e movimento para que as crianças pudessem usufruir da experiência artística de maneira livre e prazerosa.

Em minha apreciação, reconheci que poucas práticas musicais eram exercidas nas escolas. O prazer pela música e a ampliação de um repertório multicultural pouco povoavam o ambiente escolar, pois Educação e Arte eram, em muitos casos, dissociadas, sendo as experiências artísticas, a meu ver, pensadas de forma equivocada. Atinha-me em pensar naquelas crianças de forma integral, pois esta formação integral vai muito além do que a música pode proporcionar, pensa-se, neste caso, nas capacidades humanas.

Um trabalho com a música pode, por um lado, integrar corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e intelecto. Por outro lado, no entanto, a prática musical coletiva, além de propiciar a vivência de dimensão estética, da potência do sensível, da arte, favorece a convivência com o outro, o respeito, o aprender a escutar, aspectos com a autodisciplina, a submissão dos interesses próprios aos do grupo, o trabalho em equipe, entre diversas outras possibilidades. (ZANETTA; BRITO, 2013, p. 1026-1027).

Se a Arte é considerada uma das portas para manifestação de anseios pessoais e sociais, como poderia ser pensada apenas para uma pequena fatia, ou seja, para uma elite que não compõe tal ambiente? Como poderia existir um corpo sem voz e uma voz sem corpo?

Vislumbrava na escola um ambiente com imenso potencial criativo, sentia-a com necessidade de Arte. E esta, a Arte, é apontada por Fischer como sendo, “[...] necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”. “[...] é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”. (FISCHER, 1973, p.20).

Percebia que existia grande carência produtiva em relação à experimentação estética em Arte. Para Vásquez (1999):

[...] a experiência estética e a produção artística são formas do comportamento humano, ou de uma práxis específica, que ocorrem em determinado emaranhado histórico-social, a estética se nutre de certa concepção do homem, da história e da sociedade [...] (VÁSQUEZ, 1999, p. 53).

Constatei que, em todos os níveis da educação básica, havia enorme carência de som, cor e movimentos criativos. Pensava no “porquê” dos seres que habitam este espaço serem engessados, impedidos da experimentação e manifestação criativa.

Os questionamentos me inquietavam: por quais experiências criativas teriam passado os professores e que condições para tal vivência poderiam ter, para que pudessem sentir-se seguros em relação às práticas artísticas diferenciadas? Como poderiam ter um olhar crítico para as linguagens artísticas sem que tivessem tido a oportunidade de experimentação nos processos de criação em Arte?

Percebia que o professor pesquisador estava distante daquela realidade, desmotivado para ocasionar mudança.

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1997, p.23)

Fazia-se urgente gerar um movimento contrário ao que se apresentava. Assim, com olhar aguçado da chefia imediata da época e decidida a modificar o

quadro que se mostrava, criei, em 2003, o Projeto *Brinquemusicando*. Por essa ótica, iniciei o mencionado projeto por um dos recortes da Educação, o segmento Infantil. O *Brinquemusicando* foi concebido como um projeto de formação continuada em serviço para professores nele inscritos, tendo como tônica encontros de experiência estética criativa em Música e Movimento, conforme demonstram as Figuras de 1 a 6.

Figura 1 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



Figura 2 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



Figura 3 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



Os professores interessados inscrevem-se espontaneamente no Projeto. O convite é realizado por Portaria⁴ publicada no Diário Oficial⁵ da cidade. Dessa forma, os docentes da rede pública que sentem inclinação para as Artes e que podem atuar no contraturno de suas aulas regulares⁶ atuam nas escolas escolhidas como *Brincantes*, nome pelo qual nos chamamos no projeto.

Por ser o universo da Educação Infantil composto basicamente por mulheres, o *Brinquemusicando*, em todos esses anos, sempre foi formado por professoras.

Sob minha coordenação, as professoras *Brincantes* têm encontros de formação semanais de quatro horas, durante todo o tempo em que estiverem atuando no projeto. Nesses encontros, discutimos, com aporte dos teóricos que compõem a fundamentação do Projeto, sobre o papel da Arte na escola e vivemos a prática e os processos de criação em música e movimento.

Figura 4 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



⁴Portaria é um ato jurídico, originado no Poder Executivo, que ordena e/ou instrui acerca da aplicação de leis e/ou regulamentos, com a finalidade de esclarecer ou informar sobre eventos ou atos realizados internamente em órgão público.

⁵Diário Oficial é um jornal criado, mantido e administrado por governos para publicar as literaturas dos atos oficiais da administração pública executiva, legislativa e judiciária.

⁶O projeto *Brinquemusicando* está composto por professoras e educadoras da Primeira Infância. Essas profissionais apresentam distintas formações, assim como diferentes tempos de atuação na rede Municipal de Ensino de Santos.

Figura 5 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



Figura 6 – Formação dos professores envolvidos no Projeto *Brinquemusicando*



Paralelamente ao *Brinquemusicando*, iniciei o processo de formação de professores de Música que atuam no Ensino Fundamental I e II na rede pública de

ensino, o que foi bastante desafiador, pois no interior desta ampla faixa etária, outras propostas deveriam ser inseridas no contexto, o que exigia de mim mais estudo e pesquisas.

Sentia-me angustiada e insegura, pois temia pela aceitação de minhas ideias junto aos professores. Não sabia exatamente como proceder. Diante do quadro, reconhecia a necessidade de procurar em São Paulo outros centros de estudos e pesquisas que pudessem me apoiar no sentido de tentar a mudança de tal panorama. Passei a frequentar a Universidade Livre de Música Tom Jobim, onde vivi experiências musicais enriquecedoras para minha prática como formadora e professora de música. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2008, p.10) se colocam: “Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos”.

Tentava conquistar o grupo de professores de Música envolvidos com os alunos do Ensino Fundamental, convidando-os para encontros em que pudéssemos avaliar nossa prática. Alguns deles mostravam-se animados com a possibilidade de mudança e dispostos a estudar e entender sobre seu fazer musical. Outros, céticos e incomodados, julgavam-me demasiadamente exigente. Tinha necessidade de discutir com eles as possibilidades musicais que poderiam habitar a escola. Queria, junto com meus pares, achar novas diretrizes para a prática artística de docentes e discentes. Aspirava, dessa forma, achar um caminho, estreitar nossas relações.

Simultaneamente, aprimorava minhas percepções acerca da Educação Infantil, vislumbrando que muito possivelmente ao começar pela base, fosse mais fácil promover modificações naquele cenário. Além do mais, estaria envolvida com professoras polivalentes, pois percebia, neste segmento, fome de reflexão, discussão e mudanças. O grupo de professoras inscritas no Projeto *Brinquemusicando* tem-se mostrado extremamente envolvido e capaz, acreditando em transformações, o que me faz lutar por elas e pelo projeto. Nas figuras 7 a 9, apresento a ilustração das crianças nas aulas do *Brinquemusicando*.

Figura 7 – Crianças nas Aulas do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 8 – Crianças nas Aulas do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 9– Crianças nas Aulas do Projeto *Brinquemusicando*



Por acreditar que aquele entusiasmado grupo de Brincantes podia ir além do que realizava nas formações e junto aos alunos na escola, criei, em 2005, o *Coro Cênico Céu da Boca*, formado por professoras que em algum momento trabalharam junto ao *Brinque*, como é, hoje em dia, carinhosamente chamado na rede de ensino da cidade.

O *Céu da Boca* avançou rapidamente em suas pesquisas e estreou, já em 2005, o espetáculo *Africano* e, em 2006, o espetáculo *Raça*, que tinha como temática o universo feminino, recheado por poemas de Cora Coralina e Thiago de Mello. As personagens, lavadeiras da divisa de Minas com Bahia, cantavam suas dores, alegrias, a fé e a força da mulher. Concebi este espetáculo, inspirada nas incríveis mulheres que compõem o *Céu da Boca*, tão cheias de garra, raça e graça, aqui representadas pelas figuras 10 e 11. Importante dizer que, no *Céu da Boca*, atuo, também, como cantora.

Figura 10 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Raça*



Figura 11 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Raça*



Ainda em 2006, passei a integrar o quadro de professores de Arte efetivos da Secretaria de Educação de Cubatão/ SP.

E cada vez mais eu me envolvia com a pesquisa e criação de novos espetáculos, desde a escolha do repertório, desenho dos figurinos e elementos cênicos, até a direção musical e cênica, bem como a preparação vocal e corporal das cantoras. Desejei, então, iniciar a composição de novo trabalho, dedicado especialmente aos nossos alunos, com foco no poema e na poesia. O olhar poético, que podemos e devemos ter para as pequenas coisas do dia a dia, constituíram seu cerne. Dessa forma, estreamos na XX Semana da Educação Paulo Freire⁷, no ano de 2008, o espetáculo... *3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez!*, apresentado pelas figuras 12, 13 e 14.

Figura 12 – Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez!



⁷A Secretaria de Educação realiza a Semana da Educação Professor Paulo Freire, anualmente, em cumprimento à Lei Municipal nº 590, de 08 de maio de 1989, alterada pela Lei 3.085, de 18 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a realização da referida semana, anteriormente em outubro, agora em agosto. Nessa semana acontecem palestras, oficinas e workshops para os profissionais de todos os segmentos que atuam nas Unidades Municipais de Educação de Santos.

Figura 13 – Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6
poesia outra vez!



Figura 14 – Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo ...3, 4 feijão no prato; 5, 6
poesia outra vez!



Logo fui a cada escola de Ensino Fundamental I, em cada sala de aula de 4º e 5º anos, para falar sobre o que seria um coro cênico e sobre o espetáculo que iriam assistir, encenado pelo *Céu da Boca*.

Durante uma semana estivemos, naquele ano, envolvidas com 4 apresentações por dia para que pudéssemos, assim, atender a todo este segmento da rede de ensino, no Teatro do Serviço Social do Comércio (SESC), Santos.

De modo simultâneo, passei a aprofundar minhas pesquisas nas Artes Visuais, começando cursos no Instituto Tomie Ohtake⁸ e na Universidade de São Paulo (USP), SP.

Despertava, dia a dia, para a expressão criativa corporal. Meu anseio era entender as possibilidades poéticas de meu corpo e dos que comigo caminhavam. Iniciava, aí, o aperfeiçoamento de meus movimentos na Sala *Crisantempo*⁹, importante espaço de pesquisa corporal da cidade de São Paulo.

Junto à Secretaria de Educação, propunha inovar em meus projetos, trabalhando de maneira interdisciplinar a música, o movimento e agora, também, as artes visuais e literatura.

Desse modo, o projeto foi criando um novo formato. Os artistas que norteariam as pesquisas e os trabalhos do ano, na literatura e artes visuais, compunham agora, com corpo e voz, os estudos e práticas para professoras e alunos.

Neste momento, passei a integrar a Equipe Interdisciplinar do Departamento Pedagógico, na função de formadora dos docentes de Música e Artes Visuais.

Depois da pesquisa infantil, o *Céu da Boca* voltou-se para um tema denso, os tempos Cronos e Kairós, realizando a estreia do espetáculo *Parece que foi ontem...*

⁸O Instituto Tomie Ohtake, inaugurado em novembro de 2001, na cidade de São Paulo, destaca-se por ser um dos raros espaços da cidade especialmente projetado, arquitetônico e conceitualmente, para realizar mostras nacionais e internacionais de artes plásticas, arquitetura e design. Além de um programa de exposições marcante na cena cultural brasileira, desdobra-se em outras atividades como debates, pesquisa, produção de conteúdo, documentação e edição de publicações. É também, um espaço pioneiro na criação de novos processos para a formação de professores e de alunos das redes pública e privada.

⁹A Sala Crisantempo é uma iniciativa voltada para a educação, pesquisa, apresentação de dança, teatro e música, onde são promovidas oficinas e palestras. Sua sede encontra-se no Bairro da Vila Madalena, em São Paulo.

Dirigi, cênica e musicalmente, tal espetáculo que estreou em 2012, depois de dois árduos anos de pesquisas e estudos. Tal trabalho, de grande complexidade, exigiu do grupo muita integração e dedicação, posto que toda a estética corporal fora desenvolvida com as ideias das próprias cantoras, após passarem por alguns meses de laboratórios corporais sob minha direção, conforme ilustrado pela figura 15 e 16. As figuras 17 a 21 ilustram o espetáculo *Parece que foi ontem...*

Figura 15 – *Coro Cênico Céu da Boca* em laboratório corporal



Figura 16 – Coro Cênico Céu da Boca em laboratório corporal



Figura 17 – Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo *Parece que foi ontem...*



Figura 18 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Parece que foi ontem...*



Figura 19 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Parece que foi ontem...*



Figura 20 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Parece que foi ontem...*



Figura 21 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Parece que foi ontem...*



Uma das características do *Céu da Boca* é envolver-se com a confecção dos figurinos e elementos cênicos. Nestes anos de composição dos espetáculos, o grupo viveu experiências importantes, que, certamente, refletiram-se em suas performances no palco. Como exemplo de laboratório de confecção dos figurinos temos a figura 22.

Figura 22 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Laboratório de confecção de figurino



Conjuntamente, o Projeto *Brinquemusicando* tomava corpo, pois o desejo da Secretaria de Educação era de que todas as escolas de Educação Infantil fossem contempladas, o que demandou de mim mais pesquisa e dedicação. Migrei então, em 2012, para a Seção de Educação Infantil do Departamento Pedagógico (SEINF), pois era preciso dedicar-me exclusivamente a tal projeto.

Em vista disso, neste mesmo ano, buscando aprofundar-me na filosofia e nos conceitos do ensino de musicalização inspirados no método *Orff-Schulwerk*, do compositor alemão Carl Orff, baseado na expressão e no desenvolvimento do aprendizado musical por meio dos instrumentos de percussão, da palavra falada e da dança, dirigi-me ao Instituto *Orff-Schulwerk*, em Madrid, na Espanha.

Afirma Fonterrada (2008, p.165) em relação a Orff: “[...] pode-se dizer que a ênfase da abordagem está na expressão e não no conhecimento técnico, que

surge em decorrência da primeira”.

Quanto às formações do *Brinque* algo me incomodava, pois, possivelmente por meu proceder, percebia que as professoras ainda esperavam que eu determinasse as aulas que seriam aplicadas aos alunos. Necessitava desconstruir esta ideia, queria que a discussão viesse à tona, desejava refletir junto com elas sobre as diferenças dos alunos da Zona Leste e da Zona Noroeste, dos Morros e do Centro da Cidade. Mesmo acreditando no potencial de cada docente e na crença de que cada *Brincante* deveria construir seu próprio caminho, percebia-as, muitas vezes, resistentes.

Inúmeras sentiam-se perdidas e inseguras por terem autonomia, por poderem refletir e decidir diante de suas vivências nas formações, dos conhecimentos prévios dos alunos e das características da comunidade em que estavam inseridas, enfim, hesitavam em decidir que caminho seria melhor para trilharem. Formação do Projeto *Brinquemusicando*, figura 23.

Figura 23 – Formação do Projeto *Brinquemusicando*



Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 161)

Tal atitude das professoras causava-me grande desconforto. Colocava-lhes que não seria possível eu saber sobre todas as realidades, sobre o que seria melhor para cada grupo classe. Dizia-lhes que, mesmo dentro de um mesmo espaço escolar, deveria, certamente, haver mudanças, pois as aulas não seguiam um mesmo padrão para todos.

Se falamos de experiência artística e de processo de criação, como padronizar as aulas? Dessa forma, como eu poderia estimular e dar ao professor autonomia e poder de decisão? Esta foi uma tarefa muito difícil e polêmica.

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o Estágio [...] só o saber não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas. (PIMENTA, 2002, p. 14)

Mais do que realizar um projeto em que seriam discutidas as questões da fruição, sensibilização e processos de criação em Arte em relação ao desenvolvimento de cada faixa etária, meu desejo era, também, repertoriar as professoras, instigando-as a realizar suas pesquisas e produções artísticas, nas linguagens artísticas mencionadas.

Não poderia acreditar em professoras que participassem de tão longo processo de formação como este e que dele pudessem apenas colher o conteúdo a ser trabalhado com seus alunos, sem pensar que aquelas, enquanto seres humanos e profissionais, poderiam, também, nutrir-se do prazer que as experiências em Arte, certamente lhes proporcionaria. Não pretendia dar a “receita do bolo”, e, sim, que cada uma fizesse um trabalho autoral, em que tais vivências pudessem refletir-se sobre seu olhar para a estética em Arte, sendo discutidos seu espaço na escola em que estivessem atuando, mas que, antes de tudo, tivessem em seu corpo e voz, essas experiências. Formação do Projeto *Brinquemusicando*, figuras: 24, 25 e 26.

Figura 24 – Formação do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 25 – Formação do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 26 – Formação do Projeto *Brinquemusicando*



Diante de tantas dúvidas e anseios que me perseguiram, recebi em 2014, com imensa alegria, um importante reconhecimento do trabalho realizado. O *Brinquemusicando*, por seu caráter inovador envolvendo as diversas linguagens artísticas na educação infantil, fora selecionado para ser apresentado no Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM), que aconteceu na Costa Rica, conforme figura 27.

Figura 27 – Reportagem no Diário Oficial de Santos

PREFEITURA DE Santos
A PREFEITURA ÓRGÃOS SERVIÇOS PROJETOS CONHEÇA SANTOS NOTÍCIAS VIDEOS

Notícias

O que você procura?

04 **Projeto musical santista é levado a fórum latinoamericano**
SET Atualizado em: 22 out 2014 às 10h
14

O projeto 'Brinquemusicando', desenvolvido pela professora da Secretaria de Educação (Seduc) Iva Passos, foi selecionado para apresentação no Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), que ocorrerá na Costa Rica, entre os próximos dias 22 e 26. Vinte países enviaram trabalhos e o dela é um dos oito escolhidos no Brasil.

A iniciativa santista visa iniciar as crianças de 4 meses a 3 anos na musicalização, trabalhando também literatura, contação de histórias, movimento e artes visuais, como fotografia, colagens e pintura. "Acredito que a multiplicidade de linguagens é que levou o projeto a ser selecionado. No fórum, vamos compartilhar experiências", disse Iva.

Musicista, a professora promove formações semanais para educadores de creches e entidades conveniadas da rede municipal. Ela explicou que o contato com a música e os instrumentos é feito por meio de brincadeiras cantadas, improvisação musical, jogos melódicos e rítmicos.

Iva é diretora cênica e musical do coral 'Céu da Boca', formado por 30 professoras de educação infantil. "Foi do Brinquemusicando que nasceu o coral, como parceria das secretarias de Educação e Cultura." Disse que o grupo já se apresentou na Baixada, cidades do interior do Estado, e até em Minas Gerais e Paraná. Ela destacou os espetáculos '3,4, Feijão no Prato, 5, 6, Poesia outra vez', 'Raça' e o mais recente, 'Parece que foi ontem'.

IMPRESA AGÊNCIA SANTOS

Assuntos: FESTIVAL DE ESPORTE ADAPTADO CORAL CÉU DA BOCA SALA DO EMPREENDEDOR SANTISTA MICROEMPREENDEDOR

A reportagem na íntegra encontra-se no Anexo A.

O *Brinquemusicando* teve ao longo de todo seu percurso, vários desdobramentos. Um deles, o *Concerto para Bebês*, foi de extrema relevância, pois levávamos às escolas envolvidas no Projeto um grupo de câmara (flauta doce, violino, viola, violoncelo, piano digital, percussão e voz), que desenvolveu repertório especialmente selecionado para a faixa etária dessas crianças, sob viés cênico. Esta

ação foi realizada nas Unidades de Educação e, também, em espaços públicos da cidade, conforme ilustração das figuras 28 a 34.

Figura 28 – Projeto *Brinquemusicando* - *Concerto para Bebês* na UME Iveta Mesquita Nogueira



Figura 29 – Projeto *Brinquemusicando* - *Concerto para Bebês* na UME Iveta Mesquita Nogueira



Figura 30 – Projeto *Brinquemusicando* - Concerto para Bebês na UME Lydia Federici



Figura 31 – Projeto *Brinquemusicando* - Concerto para Bebês na UME Derosse
José de Oliveira



Figura 32 – Projeto *Brinquemusicando - Concerto para Bebês* na Concha Acústica de Santos¹⁰



¹⁰Um dos principais pontos culturais e turísticos de Santos, no litoral de São Paulo, a Concha Acústica Vicente de Carvalho, fica na orla da praia, mais especificamente no canal 3.

Figura 33 – Projeto *Brinquemusicando* - *Concerto para Bebês na Concha Acústica de Santos*



Figura 34 – Projeto *Brinquemusicando - Concerto para Bebês* na Concha Acústica de Santos



No que diz respeito ao *Céu da Boca*, iniciava, neste momento, a pesquisa literária de mais um espetáculo. Meu desejo era estrear um trabalho em que pudéssemos falar do mar, da nostalgia e da melancolia do povo lusitano, inspirada, principalmente, em Fernando Pessoa, Miguel Torga e Florbela Espanca.

Eu acreditava no potencial criativo e criador do grupo e, mais ainda, acreditava no comprometimento dele para realização de tão ousado projeto. O coro já apresentava grande qualidade artística. Contava com isso para realizar um espetáculo de sucesso, que impactasse a todos.

[...] tentamos recuperar certos valores humanísticos, fornecer alguns elementos para que se enfrente melhor uma época como a nossa, em que dos sistemas e dos processos dirigidos de massificação só vemos resultar um condicionamento muito grande para os indivíduos, um aviltamento e um esmagamento do seu real potencial criador. (OSTROWER, 2012, p. 7)

Sob minha direção cênica e musical estreamos, em agosto de 2016, o

espetáculo *Todas as noites ouço que gemem as águas*, na Casa da Frontaria Azulejada¹¹, Centro Histórico de Santos, quando celebramos então, os 11 anos do Coro, e sua importante trajetória no cenário coral construída ao longo desse tempo, conforme figuras 35 e 36.

Figura 35 – *Coro Cênico Céu da Boca* – Espetáculo *Todas as noites ouço que gemem as águas*



¹¹A Casa de Frontaria Azulejada é uma das mais significativas obras arquitetônicas de Santos, construída em 1865 para servir de residência e armazém ao comendador português Manoel Joaquim Ferreira Netto.

Em uma época de acúmulo de riquezas decorrente da alta da exportação cafeeira, o prédio, com dois pavimentos, ficou conhecido pela sua fachada de influência neoclássica formada por azulejos em alto relevo importados de Portugal. Tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) e pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico de Santos (CONDEPASA), este espaço foi desapropriado pela Prefeitura Municipal em 1986. O espaço foi idealizado para receber atividades culturais, como exposições variadas, lançamento de livros, apresentações musicais de caráter intimista, entre outras.

Figura 36 – Coro Cênico Céu da Boca – Espetáculo *Todas as noites ouço que gemem as águas*



Importante ressaltar que o *Céu da Boca* apresentou-se, durante sua caminhada, em importantes palcos, de diversos estados brasileiros, tais como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Ainda, como integrante da Secretaria de Educação, desenvolvi trabalhos junto à Escola Total, Programa da Escola de Período Integral. Em 2014, concretizei meu antigo desejo de ter um coro formado por alunos do ensino fundamental I e II. Criei o *Coro Cênico Tanto Canto*, que desenvolveu um trabalho de pesquisa no universo do circo em 2015, conforme figura 37.

Figura 37 – *Coro Cênico Tanto Canto* – Espetáculo *O circo vem a!*



Em 2016, o *Tanto Canto* assumiu o grande desafio de construir um espetáculo em que o Sacro e o Profano, com as canções de Milton Nascimento, estivessem em comunhão. Nascia o *Mil Tons Gerais*, ilustrado pelas figuras 38 e 39.

Figura 38 – *Coro Cênico Tanto Canto* – Espetáculo *Mil Tons Gerais*



Figura 39 – *Coro Cênico Tanto Canto* – Espetáculo *Mil Tons Gerais*



Manter um grupo de pré-adolescentes e adolescentes interessados não é tarefa fácil, tendo-se em vista a velocidade do mundo em que vivem e por serem, tantas vezes, as relações e vínculos descartáveis em nossa sociedade contemporânea.

No tocante ao processo de construção artística dos espetáculos, os alunos têm, no *Tanto Canto*, a possibilidade de interferir nas cenas. Discutimos, durante os ensaios, os processos de criação e a colocação cênica de cada integrante, refletindo como esta poderá interferir na qualidade das vozes, facilitando ou dificultando sua emissão. Eles sentem-se valorizados quando acato suas opiniões, e, dessa maneira, construímos as cenas e formas de deslocamento do coro. É surpreendente o gosto estético e clareza de pensamento dos alunos.

Os discentes que integram o coro apresentam, em sua maioria, grande fragilidade social. Assim, realizar este trabalho tem sido extremamente gratificante, pois as Equipes Técnicas das Escolas relatam o quanto esses alunos têm se modificado. Temos trabalhado não somente com o conteúdo de música e movimento, mas também dialogado acerca de fatos que os afligem.

Conjuntamente com essas duas pesquisas e estreias realizadas continuei com a formação das professoras envolvidas no Projeto *Brinquemusicando*, que chegou a atender, especificamente em 2016, cerca de 5.600 alunos de 30 das 47 Unidades Municipais de Educação Infantil da rede pública de ensino.

Além do *Concerto para Bebês*, outra ação importante do *Brinquemusicando* foi a *Aula Aberta* aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, que acontece uma vez por ano, como culminância do trabalho desenvolvido, conforme é ilustrado pelas figuras 40 a 42.

Figura 40 – Projeto *Brinquemusicando* – *Concerto para Bebês* – Concha Acústica de Santos



Figura 41 – Projeto *Brinquemusicando* - Aula Aberta



Figura 42 –Projeto *Brinquemusicando - Aula Aberta*



Em 2016, mais uma ação relevante: a exposição em espaço público da

cidade, com tema: *Brincos daqui, brincos do mundo*, realizada no Orquidário de Santos¹² e nas escolas, com fotos dos alunos de 4 meses a cinco/seis anos em atividades do *Brinquemusicando*, tiradas pelas professoras, que apreciaram trabalhos de importantes fotógrafos do cenário artístico mundial, discutiram sobre o olhar estético, foco e o que poderiam retratar em cada uma delas e, ainda, trabalhos realizados pelos discentes de três a cinco/seis anos de idade.

Nessa direção, no sentido do trabalho do professor que deve referendar-se pela realidade social, política, econômica e cultural, em que docentes e discentes sintam-se parte do todo, afirma Libâneo:

[...] a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e transformá-lo. (LIBÂNEO, 2006, p.128)

Figura 43 – Projeto *Brinquemusicando* – *Exposição Brincos daqui, brincos do mundo*, inspirada nas obras do artista Milo Lockett, local Orquidário de Santos



¹²O Orquidário Municipal de Santos é um parque zoobotânico localizado no bairro José Menino em Santos. Com diversas espécies de animais e plantas, o passeio é um dos principais atrativos da cidade.

Figura 44 – Projeto *Brinquemusicando* – Exposição *Brincos daqui, brincos do mundo*, inspirada na obra do artista Milton Dacosta, local Orquidário de Santos



Brincos daqui, brincos do mundo envolveu os pais ou responsáveis pelos alunos, que construíram individualmente um livro, para que pudessem retratar sua infância com as brincadeiras, lugares, comidas, pessoas, enfim, instantes que marcaram os primeiros momentos de suas vidas. Tais livros foram expostos nas escolas e nas aulas abertas. Então, os pais contemplaram, também, seus trabalhos, juntamente com as produções das crianças, fazendo, assim, parte da exposição.

Em todas as escolas e também no Orquidário, havia uma instalação de sapatos, inspirada na artista japonesa Chiaru Shirota. A presença de tal elemento simbolizou, poeticamente, o quanto cada indivíduo sentiu ter caminhado durante o processo de construção dessa pesquisa.

Figura 45 – Projeto *Brinquemusicando* – Instalação inspirada na obra artista Chiaru Shirota, realizada no Orquidário de Santos



Durante todos esses anos de *Brinque*, muitas obras das professoras e das crianças, foram inspiradas nos mais diversos artistas do Brasil e de outras partes do mundo, como: Beatriz Milhazes, Miró, Portinari, Kandinsky, Milo Lockett,

Milton Dacosta, Eli Halpin, dentre tantos outros, puderam preencher os espaços das escolas e da cidade. A Literatura de Cordel e a Contação de Histórias e, ainda, instalações e as mais variadas técnicas das Artes Visuais, como *art naif*, escultura, xilogravura, pintura e colagem, bem como os mais diferentes materiais, das mais diversas texturas, desde o lixo produzido por cada um até tecidos, tintas, tesouras, cordas, barbantes, colas, pincéis, vários tipos de papéis (dos mais distintos tamanhos e formatos), giz de cera, *crayons* etc., foram experimentados ao longo desses tempos, num misto de tons e cores, dando forma às obras propostas de acordo com as possibilidades de cada um e a característica de cada professora e da comunidade na qual atuam. Alguns desses trabalhos estão ilustrados nas figuras 46, 47 e 48.

Figura 46 – Alunos em aula no Projeto *Brinquemusicando*



Figura 47 – Produção artística das crianças que participam do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 48 – Produção artística das crianças que participam do Projeto *Brinquemusicando*



Desse modo, os pequenos, desde o Berçário II (8 meses de idade) até o Pré (5/6 anos de idade), inspiram-se para realizar suas produções, fazendo apreciação, análise e contextualização das obras apresentadas (dos artistas escolhidos anteriormente mencionados), de acordo com o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada faixa etária. Assim, conversas com as crianças maiores acontecem informalmente em aula para incentivá-las à realização do trabalho de criação artística. Outras imagens de alunos nas aulas do *Brinque* são as figuras de 49 a 55.

Figura 49 – Crianças nas aulas do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 50 – Crianças nas aulas do Projeto *Brinquemusicando*



Figura 51 – Projeto *Brinquemusicando*



Figura 52 – Projeto *Brinquemusicando*



Figura 53 – Projeto *Brinquemusicando*



Figura 54 – Projeto *Brinquemusicando*



Figura 55 – Projeto *Brinquemusicando*



Em síntese, pode-se perceber que os projetos que desenvolvi e desenvolvo na Secretaria de Educação tiveram grandes alterações ao longo dos anos, adaptando-se às necessidades e dificuldades vividas em cada momento, o que me fez, cada vez mais, aprimorar meu fazer enquanto formadora e artista.

Esforcei-me para que os encontros com as professoras que integram o *Brinque* instigassem-nas à mudança na prática artística, trazendo-lhes a oportunidade da reflexão sobre a responsabilidade de sermos profissionais intelectuais, reflexivos e transformadores.

Como resultado, tivemos, sem dúvida alguma, a valorização da Arte dentro do espaço escolar, com significativa mudança do olhar e do sentido para o fazer artístico dos pequenos, bem como para seu espaço na escola. As Equipes Técnicas das Unidades e os familiares unanimemente reconhecem a importância do projeto para as crianças, pois o *Brinque* agasalha o som, a cor e o movimento na escola. Escola é lugar de gente feliz e, conforme afirma Snyders (1993, p. 32), na escola se faz a alegria de compreender, de se comover, de saber fazer.

Até aqui, muito caminhamos e sabemos que muito há que caminhar. O Projeto *Brinquemusicando*, que tem como referência na Música, Dalcroze, Orff, Koellreutter e Teca Alencar; na Dança e Movimento, as concepções de Rudolf Laban e nas Artes Visuais os conceitos de Ana Mae Barbosa, desenvolveu-se

trabalhando de maneira interdisciplinar tais linguagens artísticas.

Nessa perspectiva, o projeto valorizou a apreciação da música erudita e instrumental, da música étnica e de raiz, para que, nesse sentido, conseguíssemos ampliar o gosto estético multicultural de nossas professoras e alunos, e, antes de tudo, para que pudéssemos valorizar a cultura brasileira, fazendo com que todos se reconhecessem como parte do processo de construção artística dentro do espaço escolar, aliando o movimento criativo e a apreciação de obras de Arte nessa trajetória.

Quando o ser humano pretende imitar o outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. (FREIRE, 1998, p. 19)

No ano de 2016, fui convidada pela coordenadora do curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Prof^a. Me. Marly Saba Moreira, a integrar o corpo docente dessa Universidade.

Finalmente, mais um desafio profissional decidi enfrentar. Após inscrição realizada no final de 2016, passei a compor, em 2017, por tempo determinado e em caráter de substituição¹³, a Equipe Técnica de uma das Unidades Municipais de Educação. Imensa provocação para quem havia tido até então sua vida marcada pela construção artística.

Então, ingressei na função de Orientadora Educacional na UME *Espaço Dalcroze* (nome fictício), que conta com 648 alunos do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, minha prática é meu objeto de reflexão.

¹³ O cargo de Substituição de Equipe Técnica Escolar é previsto na Portaria n. 74/2016 – SEDUC/ Santos, de 19 de outubro de 2016, que dispõe sobre as inscrições para substituição das funções de Especialista de Educação I, II e III, no ano de 2017, desde que comprovada a possibilidade de atuação nesta função, mediante apresentação de documentação comprobatória para tal exercício.

1.2 Entre tons e semitons, nasce a pesquisa

Além da prática, é preciso ter o conhecimento científico. Nesse sentido, acredito ser necessário testar as teorias na prática docente, partindo de um estudo consistente. Revisitando minha experiência com as diversas linguagens artísticas no campo educacional, com a criação e gestão de importantes projetos educacionais anteriormente elencados, e tendo sempre um aporte teórico para minhas novas empreitadas na Secretaria de Educação do Município de Santos, senti, uma vez mais, a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para que pudesse aprimorar minha prática nos grupos em que atuo.

Minhas inquietações e angústias levaram-me a propor esta pesquisa, com a expectativa de encontrar possíveis caminhos para a vivência estética em música e movimento para professores, pois pesa em mim a responsabilidade de disseminar a Arte pelos cantos da cidade, mas, principalmente, colaborar para que ela possa pulsar na escola, pois tenho perseguido de todas as formas, ao longo destes anos, o aprimoramento de minha prática como arte-educadora com pesquisas e estudos acerca do papel da Arte na educação, do espaço que esta ocupa na escola, do olhar que os professores dedicam às linguagens artísticas, dos processos de criação em Arte e do ambiente criativo, bem como tenho aprimorado meus conceitos e olhar para a construção artística.

Esta reflexão sobre minha prática motivou-me a buscar meios de aprofundamento teórico consistente. Por este motivo, a escolha por um curso *stricto sensu* seria o mais adequado, tendo em vista estar em contato com pesquisadores que manejam o estudo teórico e sua articulação com a prática.

Logo, ao adentrar no Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, o problema que norteou meu projeto de pesquisa foi: como a construção de um olhar crítico, por meio da sensibilização, prática e criação artística em música e movimento para professores das séries iniciais, contribui para que tenhamos profissionais que se sintam incluídos na categoria chamada de intelectuais transformadores, com referência cultural, escuta ativa e olhar atento, por relacionarem Educação e Arte?

A partir do problema colocado, levanto a hipótese de que os professores das séries iniciais do ensino fundamental I da rede pública de Santos, caso

usufruam de encontros de sensibilização e vivência estética integrada em música e movimento, terão a possibilidade de ampliação do olhar estético, desenvolvimento do gosto pelas Artes, sendo assim agentes da promoção de um ambiente escolar crítico e criativo, em que a experiência artística irá contribuir para a reflexão sobre a importância e necessidade da Educação e da Arte caminharem lado a lado na construção de uma aprendizagem criativa e significativa.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar a fruição, sensibilização e processos de criação em música e movimento para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, fazendo-os existir de forma prazerosa, livres de “pré-conceitos” e preconceitos, criando possibilidades para a livre expressão. Meu olhar é voltado à criatividade humana. Por essa razão, a pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública municipal de Santos que, neste trabalho, receberá o nome fictício de UME *Espaço Dalcroze*.

Portanto, a presente pesquisa torna-se relevante em um momento de discussão sobre o papel da escola enquanto local de manifestação dos anseios e desejos de expressão pessoal e coletiva, pois este é o primeiro ambiente formal que o ser humano habita e em que a manifestação deve ter seu lugar garantido.

É preciso que se coloquem em prática as legislações que reconhecem a importância do espaço de formação do professor, para que possa garantir que as questões estéticas em Arte sejam incorporadas na escola como forma de satisfazer as necessidades de fruição e de expressão, oportunizando o fazer artístico, desmistificando-o e aproximando-o da realidade na qual todos estão inseridos.

Apresento, então, um estudo sobre as questões estéticas em Arte dentro do espaço escolar, apontando para a necessidade da formação inicial e continuada dos professores para que tenham subsídios para trabalhar as diversas linguagens artísticas no cotidiano do aluno. Mais ainda, abordo a necessidade humana de expressão e criação artística para impressão de anseios sociais, políticos e culturais. Será traduzida, neste estudo, a experiência estética em Arte como um direito de todos. Busquei, ainda, identificar os alcances e limites dessas ações.

Posto isso, o próximo capítulo tem como foco analisar de que forma as políticas públicas em Arte na educação têm construído sua história e, ainda, de que forma tem dado suporte ao docente que não encontra, por vezes, um interlocutor a quem declarar seus pensamentos e angústias. Busca, também, compreender as questões do processo criativo e a necessidade de manifestação humana em Arte,

bem como ressaltar o papel do professor transformador, intelectual comprometido com uma educação horizontal e libertadora. As questões estéticas e a cultura escolar também são foco de investigação, na tentativa de que se possa entender a trajetória percorrida pelas linguagens artísticas no cenário brasileiro.

2 PRIMEIRO MOVIMENTO



Ofra Amit

CAMPO DE SUCATAS

saudade do futuro que não houve
aquele que ia ser nobre e pobre
como é que tudo aquilo pôde
virar esse presente poder
e esse desespero em lata?

pôde sim pôde como pôde
tudo aquilo que a gente sempre deixou poder
tanta surpresa pressentida
morrer presa na garganta ferida
raciocínio que acabou em reza
festa que hoje a gente enterra

pode sim pode sempre como toda coisa nossa
que a gente apenas deixa poder que possa

Paulo Leminski (O ex-estranho)

2.1 Linhas e Curvas na História das Reformas Educacionais – Um Olhar Crítico para as Políticas Públicas em Arte realizadas no Brasil

Analisando as políticas públicas em educação adotadas em nosso país, pude perceber que há, durante todo o tempo, escassez de recursos e descontinuidade de medidas educacionais acionadas pelo Estado. O pouco investimento e a sequência interminável de reformas que prometem soluções definitivas para os problemas que se perpetuaram ocorrem desde o descobrimento do Brasil até os nossos dias.

Para entendermos de que forma as questões estéticas em Arte estão presentes na escola brasileira, é preciso compreender, primeiramente, seu percurso. Dessa maneira, é necessário realizar uma reflexão acerca das reformas educacionais ocorridas em relação às linguagens artísticas no Brasil.

Apesar de esta pesquisa não ter como foco o professor de Arte, optei, neste momento, por traçar um breve relato sobre as Políticas Públicas em Arte no Brasil. Senti tal necessidade para que pudesse chamar atenção em relação ao espaço que as questões estéticas adquiriram ao longo do tempo no âmbito escolar, refletindo-se, desse modo, em todos os que integram tal ambiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 reformulou o ensino em nosso país, contemplando instrumentos que fizeram com que a carreira docente fosse valorizada no sentido da formação, constituindo-se este momento como um marco em nossa educação. (BRASIL, 1996)

Mesmo após a lei, que nos traz o ideal, ainda hoje no real, o ingresso e a permanência na educação tem sido, por vezes, uma dolorida e penosa batalha travada entre sociedade e estado, tendo-se em vista a qualidade dos profissionais, ou seja, a frágil formação inicial e continuada e as condições apresentadas para o desenvolvimento do trabalho.

Voltando nosso olhar para a manifestação artística, em que esfera está o ensino da Arte nos dias atuais em nossa educação? De que forma temos garantido aos nossos alunos o acesso à fruição e experimentação artística? Em que patamar está a compreensão da estética em Arte? Em relação aos docentes, quais são os espaços de Arte que os professores frequentam? O que observamos quanto a sua formação inicial e continuada? Assim, como construir uma sociedade ética, justa e

estética, segundo seus fundamentos filosóficos e humanísticos? Dias ressalta que:

É preciso criar em nossos educadores o gosto pelo belo, pela arte, estimulando-os a frequentar museus, galerias de arte, centros culturais, espetáculos de música e dança. Dessa maneira estaremos contribuindo para a democratização do conhecimento e para a formação pessoal do educador que conseqüentemente, repercutirá na relação estabelecida por ele com seus alunos na qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvido. (DIAS *apud* KRAMER *et al.*, p. 188-189)

Com angústia vimos nosso país, o maior da América Latina, submerso em um mar de privações, dominado por uma mídia doutrinadora e manipuladora, que detém em suas mãos a grande massa de trabalhadores que sustentam e fazem andar este imenso País.

Constatamos com tristeza que a Arte continua pedindo licença para adentrar tanto na escola quanto na vida institucional do país. Não podemos deixar de pensar na formação integral do educando que permeia não apenas as aprendizagens pedagógicas, mas também o conhecimento de mundo. Nessa ótica, oportunizar ao aluno o acesso às várias formas de Arte significa ampliar seus horizontes.

É preciso que haja maior investimento em todas as formas de expressões artísticas para que o país possa caminhar rumo a uma evolução no campo educacional. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2013), o papel da educação global é de suma importância para modificar as regras estabelecidas da economia global, restaurando a dignidade humana como valor central e, nesse contexto, deve ser privilegiado o papel da Arte na Educação.

Afirmam Luna e Bisca (2003):

Valorizada como área de conhecimento, é também na Arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas. (LUNA; BISCA, 2003, p. 129)

Em âmbito internacional, a ONU compreende a cultura defendendo o potencial de desenvolvimento humano por meio de suas especificidades individuais

e coletivas. Nesse sentido, os direitos culturais entraram na agenda internacional e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, marca internacionalmente tal direito, descrito no artigo 22, quando diz que:

Todo o homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. (ONU, 1948)

Já o artigo 27 dita: “Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as Artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios”. (ONU, 1948)

Faz-se urgente analisar e refletir sobre os caminhos que trilhamos e quais pretendemos trilhar para a construção de uma educação expressiva e transformadora, em que os cidadãos sejam sujeitos protagonistas na construção de sua história, identificados em sua cultura com sentimento de pertença, reconhecendo-se nela que nos faz ser quem somos. Nessa direção, Lewin (2004) afirma:

Cultura é uma das mais importantes vertentes na construção verdadeira da cidadania. É a porta de entrada para um mundo onde a dignidade e o respeito são premissas fundamentais para a formação plena de cidadãos transformadores. (LEWIN, 2004, p.31)

As inúmeras reformas nas políticas educacionais do Brasil fizeram de nosso caminho um sinuoso emaranhado, novelo confuso de fios e nós para desatar.

Em relação à Música, um dos objetos deste estudo, Fonterrada (2005, p. 210) coloca que “[...] foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras”.

Em momento mais próximo, segundo Ana Mae Barbosa, pioneira em arte-educação, Teodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade contribuíram de maneira relevante para o início do processo de ensino de Arte no Brasil. (BARBOSA, 2003)

Trabalhos Manuais, Música, Canto Orfeônico e Desenho eram disciplinas que faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias na primeira

metade do século XX (BRASIL, 1997). As escolas brasileiras viveram experiências diversas neste campo entre as décadas de 20 e 70.

Em relação à música, sua forma de ensino foi rompida com a chegada de Koellreutter ao Brasil, em 1937. O educador trouxe um novo conceito de ensino musical, voltado à pesquisa e à experimentação:

A ideia surgiu do desejo meu de servir o país que tão generosamente me acolheu, contribuindo para o desenvolvimento da cultura musical brasileira, trazendo um máximo de informação cultural e difundindo e divulgando obras aqui desconhecidas ou pouco conhecidas. (KOELLREUTTER *apud* KATER, 1997)

Nas Artes Visuais, no fim da década de 40, sob a influência do neoexpressionismo, surge no país um movimento de valorização da Arte infantil. É fundada a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro. Foram especializados neste espaço os primeiros profissionais de Arte brasileiros, numa função afirmativa, multiplicadora e divulgadora da causa educativa da Arte. Desta época até meados de 1970, houve uma forte motivação centralizadora associada a discursos de construção nacional com valores que engrandecessem a “nação forte” aplicados às políticas educacionais.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1961 (BRASIL, 1961) regulamentou a uniformização dos programas escolares, sugerindo a introdução formal da Arte na escola.

Anos depois, com o objetivo de popularizar o ensino, a fim de que estivesse ao alcance de todos, implementou-se a reforma na educação, eliminando-se o exame de admissão para o curso ginasial, sob a lei de n.º 5.692/71. Como reflexo dessa aspiração, modificaram-se as estruturas do sistema escolar, pois a abertura dos portões da escola para alunos de origens sociais tão diversas trouxe para o ambiente escolar, experiências culturais bastante peculiares. O grande afluxo de pessoas que não tinha acesso à educação formal e passou a integrar a escola apresentou muitas complexidades para a educação, pois, até aquele momento, a escola era restrita a uma elite social.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), a Educação passou a atender a uma sociedade industrial em expansão e ao mundo tecnológico. O investimento era para que se formasse mão de obra qualificada.

Foi então que sob a referida lei n.º 5.692/71, resultado de uma das políticas educacionais mais execráveis da ditadura brasileira, a Arte, numa visão demagógico-populista, foi implementada, tornando-se obrigatório seu ensino nas escolas. Dessa maneira, a Arte entrou oficialmente no cenário da educação do país, surgindo a Educação Artística.

Desse modo, a LDB de 1971 sugeria uma educação de caráter tecnicista, instituindo a profissionalização completa no ensino de 2º grau. Seus efeitos deletérios visavam à formação de técnicos e auxiliares técnicos. Muitos estudantes, administradores e empresários da educação se contrapuseram a essa política.

Afirma Barbosa (1989), em relação à lei n.º 5.692/71:

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. (BARBOSA, 1989)

Em relação ao currículo estabelecido em 1971, Barbosa (1999, p. 09) declara que “as Artes eram, aparentemente a única matéria que poderiam mostrar abertura às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo”. Ressalto, de acordo com os estudos que realizei que, com a reforma ocorrida neste ano, a Educação Artística era atividade obrigatória nas escolas, mas não com caráter de disciplina, que exigia nota.

Com a obrigatoriedade considerada uma “boa nova” em termos de oportunidade educativa para os alunos e de mercado de trabalho para esta nova categoria de professores –, na verdade, o que se assistiu foi o aparecimento de diversos problemas tornando inexecutável a efetivação na arte no meio escolar. Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau –, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. (CONFAEB, 2004)

O professor de Educação Artística era polivalente, lecionando Música, Teatro e Artes Plásticas. Buscavam esses docentes atingir os objetivos da nova

proposta curricular, mas devido a esta circunstância, somada à precariedade e até a falta de formação especializada, eram levados, por vezes, ao comprometimento significativo das especificidades de cada uma das linguagens.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 36), afirmam que o “[...] educador e educando haviam se transformado em capital humano [...]” para produção de lucros.

Estabeleceu-se grande equívoco que permeava a competência profissional, que se estendia desde um enfoque metodológico, quanto a técnicas e materiais didáticos até, inclusive, um olhar nada amistoso do professor de outras disciplinas, no que tange à compreensão da Arte como forma de ampliar conhecimento e oportunidade de manifestação.

Devido à carência e falta de formação dos profissionais, foram criados, emergencialmente, cursos rápidos para professores leigos, e cursos complementares para professores polivalentes do Bacharelado das Belas Artes, dos Conservatórios de Música e Escolas de Teatro e Dança, para tentar suprir tal necessidade.

Afirmam Fusari e Ferraz (2001) que os educadores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, as autoras colocam que:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...] na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43)

De acordo com a Lei n.º 5.692/71:

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola em função dos alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais; no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses

conteúdos, considerando os objetivos propostos: no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos, e no momento em que, submetido a contínua avaliação, o currículo for constantemente redigido, será possível admitir esteja em processo de atualização do ensino, preocupação nacional, expressa pela lei [...] (BRASIL, 1971)

Sem dúvida alguma, a introdução da Educação Artística pela LDBN 71 foi um avanço, quer pelo aspecto de sustentação legal para a prática, quer por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos.

Tentando suprir as necessidades de formação do professor qualificado para que pudessem ministrar as aulas foram criados, em 1973, os cursos de Licenciatura em Educação Artística, que possibilitavam, por sua curta duração de dois anos, uma formação bastante rasa.

Grandes eventos que marcaram o movimento organizado por professores e estudantes de Arte e que tinham a premissa de estimular a conscientização e a participação dos docentes em discussões e lutas políticas foram se organizando:

- I Encontro de Especialistas de Arte e Educação, MEC/UnB – Brasília (1973);
- I Encontro Latino-Americano de Arte-Educação – Rio de Janeiro (1977);
- Semana de Arte e Ensino, Escola de Comunicação e Artes (ECA)/USP – São Paulo (1981);
- Congresso da *International Society for Education Trought Art (INSEA)*/Sobreart – Rio de Janeiro (1984);
- Encontro de Arte-Educação do Nordeste – João Pessoa (1984);
- Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (FLAAC)/UnB – Brasília (1987).

Foi então, na década de 1980, que começaram a se consolidar movimentos de arte-educadores organizados em nível nacional que viabilizaram e estimularam, gradativamente, a conscientização e participação dos professores em debates e lutas políticas em favor da arte-educação, valorizando a formação continuada dos professores.

Não há dúvida de que o surgimento da licenciatura em Educação Artística provocou alguns desconfortos desde seu início, mas não é possível deixar de

ressaltar que, de outro modo, colaborou definitivamente para dar a largada da afirmação da Arte como área de conhecimento, chegando-se aos programas de pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*. É necessário ressaltar ainda, o crescimento do número de títulos publicados. A estruturação deste difícil mas belo caminho consolidou-se não só graças aos enfrentamentos e discussões das práticas artísticas e das pesquisas, mas, antes de tudo, pelo movimento dos arte-educadores que propuseram um debate nacional sobre o tema.

O movimento de Arte no Brasil passa a ser forte nos anos 90. Busca-se um perfil humanista e criativo na educação brasileira, sendo a Arte considerada um elemento de peso, imprescindível à formação plena do cidadão. Busca-se aproximar o universo da educação do universo da Arte e Cultura. Ainda nesta década, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), que reorganiza o ensino brasileiro, especifica dispositivos que impactam na formação e carreira dos docentes e constitui-se um divisor de águas na educação brasileira. Esta lei, em seu Art. 26, estabelece que o ensino da Arte constitui-se “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Segundo Subtil (2011):

Efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas de conhecimento do currículo escolar. (SUBTIL, 2011, p. 249).

Segundo essa premissa, o Estado deve por em prática as diretrizes das políticas educacionais que atendam, de forma eficaz, às necessidades da educação. Magalhães expressa a sua preocupação com o ensino da Arte no Brasil ao afirmar que:

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a conseqüente falta de questionamentos, são as causas apontadas pelo Parecer nº 540/77, [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente as reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da

SESu/MEC. Em vista disso, urge a necessidade de ressignificar os currículos escolares de maneira geral, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC? (MAGALHÃES, 2002, p. 164-165)

Desse modo, vale ressaltar, para maior clareza, o que diz o Parecer n.º 540/77

O problema se coloca, evidentemente, em termos de planejamento curricular, preocupação que felizmente se vai impondo entre nós, à medida que amadurece entre os educadores a consciência de sua necessidade como condição para se conseguirem melhores resultados com menos dispêndio de tempo e de recursos. Assim, parece-nos ainda oportuno reiterar a importância de um tratamento global mais correto aos diferentes componentes curriculares [...] porque muitas são ainda as distorções que se verificam nas montagens em que se apresentam e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho nas escolas. (BRASIL, 1997)

À luz destas citações, somos levados a refletir sobre a qualidade do ensino de Educação Artística apresentada nas escolas públicas. Percebemos que as questões sociais que entram pelos portões das escolas refletem o modo pelo qual as políticas públicas são recebidas e postas em ação no ambiente escolar.

Em nosso país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são a proposta para a abordagem curricular da educação básica e tem por objetivo ser um referencial comum para a educação de todos os estados brasileiros. Com feição de política pública, estabeleceram uma meta educacional para a qual devem convergir todos os olhares e ações políticas do MEC.

Na orientação dos professores que trabalham com Arte, o PCN (BRASIL, 1997) propõe direções, caminhos, conteúdos, linguagens e critérios de avaliação, expandindo os olhares e possibilidades para os profissionais que atuam nessa área.

Importante ressaltar, neste trabalho de pesquisa, em que momento as questões estéticas começam a ser alvo de atenção de nossas políticas públicas. O Parecer n.º 4/9872 e a Resolução n.º 2/98 da Câmara de Educação Básica, ambos de 1998, estabelecem diretrizes que serão referência para organização dos currículos e ainda definem como norteadores “os princípios da estética, da

sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais e artísticas”. (BRASIL, 1998, p.1)

Nesse sentido, para que se possam compreender os fundamentos dos “princípios estéticos” e “manifestações artísticas”, faz-se necessário analisar o Parecer n.º 4/98 que fundamenta e norteia o cumprimento das diretrizes. No referido Parecer, considera-se que os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade artísticas e culturais” deverão “orientar as práticas educacionais em nosso país”.

Dessa forma:

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos de ser, agir e expressar-se. (BRASIL, 1998, p. 4-5)

É com a resolução da CEB n.º 2/98 que fica estabelecido o modo que este princípio artístico poderá nortear “[...] as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

Dessa maneira, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece como Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

[...] a. os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c. os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1998, p. 12)

É preciso compor relações entre os três campos formulados na Resolução n.º 2/98, pois constituem uma totalidade: a estética da sensibilidade, da criatividade e da diversidade; a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética

da identidade, ou da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Em relação à Música, como analisar este quadro incoerente apresentado em nossa história? Por que a música brasileira, reconhecida por seu povo e por todo o mundo como motivo de orgulho do país, não tem sido valorizada, apesar de estar presente no ambiente escolar em muitas ocasiões? Conforme Tourinho:

[...] a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado [...] mas por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar. (TOURINHO, 1993, p. 2)

Várias foram as propostas musicais que habitaram a escola ao longo do tempo, sendo incluída ou subtraída do currículo a cada reforma educacional, assumindo, muitas vezes, seu papel como componente curricular vinculada ao ensino de Artes.

Mesmo estando presente nos Referenciais Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, esta linguagem ainda é ausente do ambiente escolar, conforme pesquisas de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011).

Intrigante pensar que o país do Samba e da Bossa Nova, dentre outras correntes musicais, não colocava à disposição de suas crianças e jovens a experiência da música na escola. Quantos Tons e Chicos, quantos Caetanos e Gils, quantos Caymmis, entre tantos outros, passaram pelas escolas, sem que estas os levassem em consideração!

No entanto, apontou-se uma luz no fim do túnel com a promulgação da Lei n.º 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei n.º 9.394/96: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. (BRASIL, 2008)

A referida lei ressalta que o sistema educacional teria três anos para adaptar-se a essa exigência legal, organizando novos conteúdos a serem trabalhados na disciplina.

Vê-se neste momento um sopro de esperança no sentido de que um dos nossos maiores bens culturais, transmitidos aos nossos jovens basicamente pela

internet, rádios, programas de televisão e outras mídias, pudesse estar mais próximo, sendo, a partir de então, uma oportunidade de vivência estética a ser incorporada na prática escolar de maneira efetiva.

Diante de tal fato, lemos esta lei com brilho nos olhos, pois sabemos que a Música bem como as outras Artes retratam a política e os quereres sociais, estando ligadas ao pensamento e aos desejos, angústias e anseios da sociedade. Temos, portanto, uma oportunidade para que nossas crianças e jovens vivam a experiência criativa em Arte como uma forma de se expressarem pelo som, pela cor e pelo movimento.

Vale aqui um brevíssimo relato do caminho percorrido pela música no cenário educacional brasileiro até chegarmos à legislação atual.

Sabe-se que música tinha, até o século XVIII, nas escolas mantidas pelos jesuítas, fim religioso, seguindo, com a chegada da corte portuguesa no Brasil no século XIX, o modelo europeu. Neste momento, as práticas musicais que retratavam o povo eram impedidas de ser praticadas. (FIGUEIREDO, 2002, p.45)

É a partir da década de 1930 que se iniciam alguns esforços no sentido de que a música esteja dentro da escola. Desse modo, o Canto Orfeônico foi implantado nas escolas no governo de Vargas pelo Decreto n.º 19.890, de 10 de abril de 1931.

Os objetivos desta ação foram sociopolíticos, assumindo a música um caráter de serviço à coletividade e unidade nacional, com desejo de enaltecer o sentimento de brasilidade e a disciplina social, conforme apontado por Souza (1992, p. 13).

Logo após a Segunda Guerra, movimentos não governamentais influenciaram a Educação Artística e Musical em nosso país, instigados por Hans-Joachim Koellreuter, que tinha como ideal o "[...] combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade". (MATEIRO, 2000, p.1)

O Canto Orfeônico, projeto de caráter nacionalista, que difundia de maneira sistemática os princípios de coletividade e civismo, concebido por Heitor Villa Lobos, esteve presente nas salas de aula de todo Brasil até a década de 1960, quando foi instituída a Educação Musical pela Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

É então, a partir de meados daquela época, com a tendência tecnicista

que modela o país e com o golpe militar, que se criam condições para que o mercado de consumo e a industrialização, sob a hegemonia norte-americana, sejam implantados. O preparo para consumo e o preparo técnico passam a ser prioridade.

A polivalência para as Artes, preconizada no artigo 7º da Lei Federal n.º 5.692/1971, trouxe a Educação Artística para o currículo escolar com a característica de um professor responsável por todas as Artes, o que gerou inúmeros problemas, enfraquecendo a proposta das Artes na educação. Nesse contexto, os currículos superficiais contribuíram para o desaparecimento da Música na escola, o que elitizou o acesso a esta linguagem, até que chegássemos à anteriormente mencionada lei n.º 11.769/08, que a traz, novamente, com obrigatoriedade, ao currículo.

Dessa maneira, durante a trajetória do ensino da Arte até os dias atuais, foram necessárias várias alterações na prática escolar e até mesmo na legislação. Resta identificarmos se o direcionamento que os professores dão aos conteúdos que apresentam em sala de aula tem correspondido ou não às orientações trazidas pelo PCN (BRASIL, 1997).

O sistema educativo vem enfrentando enormes desafios que vão da estrutura curricular até a dinâmica das metodologias de ensino em Arte. Pretende-se que haja o despertar para uma cultura democrática em que a sensibilidade, diversidade e cidadania sejam pontos colocados em evidência. As políticas que incentivam o ensino de Arte devem contribuir neste sentido para que a prática pedagógica atenda à necessidade de aprendizagem do aluno da escola pública em seu contexto social, cultural e econômico.

Mais recentemente, em outubro de 2015, a sociedade brasileira teve disponível para apreciação a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais, em uma atribuição do Ministério da Educação, e que está atualmente em sua terceira versão. Este documento, discutido por organizações e redes educacionais de todo o país, bem como pela população em geral, com pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica, teve as contribuições sistematizadas por estudiosos da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que deram subsídios para a publicação da segunda versão em 2016. A Base foi alvo de debates institucionais e seminários realizados em todo o Brasil, coordenados pelo

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Esta aponta para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva no Brasil. Seu foco volta-se para a diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais, buscando a equidade na educação, com diferentes e adequados currículos para cada sistema, rede e instituição escolar, numa abertura à pluralidade e à diversidade, com o compromisso de reverter o quadro de exclusão histórico na educação.

Nessa condição, as linguagens artísticas têm, na BNCC, um lugar garantido, com a defesa de uma vivência criativa, que valorize a descoberta, o improviso e o prazer por estes processos. O desejo do documento é que o componente curricular Arte contribua para o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens, no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas.

Em meio a muita reflexão, estudo, discussões, controvérsias, críticas e polêmicas, a BNCC tomou o cenário educacional com a intenção de orientar as práticas e políticas educacionais em direção ao futuro. Mais do que nunca, a formação do professor é o centro do processo de mudança. Percebemos que, muitas vezes, sua formação nas escolas pelas quais passaram e, posteriormente, na graduação, não dão conta dessa ampla discussão. É necessário que saiam efetivamente do papel todas as promessas de que o olhar para a construção da sensibilização estética e da vivência em Arte serão valorizadas (seja na fruição ou na prática, na formação inicial e continuada do docente), pois devem ser uma das efetivas prioridades das políticas públicas em educação.

A escola deve, também, respirar envolta num ambiente de Arte e Cultura, mas não no ambiente da cultura escolar fragmentada, que desrespeita e se dá de forma desconexa.

Assim, é preciso cerzir fronteiras, olhar passado, presente e futuro, numa trama histórica, conscientizando-nos de que o ensino das Artes, ampliando a visão e compreensão do mundo, ocasionará, certamente, a melhoria não só do rendimento escolar, mas, e principalmente, fará com que a educação seja mais sensível e humana.

Os profissionais da arte-educação e da classe dos artistas anseiam por

fazer com que a Arte seja parte da vida do sujeito. Em relação à presença da Arte, Meira ressalta que o homem deve “[...] buscar a presença da Arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a Arte promove a experiência criadora da sensibilização”. (MEIRA, 2003, p. 131)

Precisamos de ferramentas leves de gestão democrática, desembaraçadas e atentas à especificidade do fazer cultural, para que possamos vencer os inúmeros desafios que urgem, pois em muitos locais deste imenso país os “meninos de pé no chão”, largados na beira do caminho, gritam por oportunidades de viver, fazer e refazer-se.

2.2 Com Peso e Fluência se revelam os Movimentos da Arte na Rede Pública de Ensino de Santos

Neste panorama brasileiro, um dos desafios encontrados na rede pública de ensino de Santos, SP, tem sido o de encarar o panorama real do papel da Arte no seio do espaço escolar, quer na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Desenhar um cenário ideal com políticas públicas efetivas tem sido um esforço da Secretaria de Educação e de muitos educadores, que valorizam e reconhecem a construção artística como o ponto de partida para o desenvolvimento de um gosto estético multicultural.

Santos, cidade localizada no litoral do estado de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, atende neste momento, início de 2018, 38 mil alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA. A cidade conta com 81 Unidades Municipais de Ensino e 3 mil professores. Deste total de docentes, 2,5% são professores de Arte, sendo que 75% encontram-se em sala de aula e o restante cumpre outras funções, nos mais diversos setores da Prefeitura ou encontram-se de licença.

As práticas pedagógicas adotadas pela Secretaria de Educação de Santos baseiam-se em concepções sociointeracionistas dos processos de aprendizagem.

Quanto às ações relacionadas às Artes, a Secretaria Municipal de Educação de Santos tenta demonstrar a importância de se criar um espaço para

análise e reflexão sobre a prática artística no ambiente escolar, e de que forma gestores podem implementar uma política pública cultural de qualidade, bem como apoiar a criação de grupos artísticos, sabendo-se que há, em todo este percurso, imensa dificuldade na obtenção de recursos e estrutura para esse desenvolvimento. Portanto, os projetos são limitados, mas existem com reconhecimento dentro da escola.

A reflexão e análise sobre as questões estéticas em Arte no espaço escolar apontam para a necessidade da construção de uma identidade cultural, a começar pela formação dos professores, a fim de que tenham subsídios para trabalhar as diversas linguagens artísticas no cotidiano do aluno.

Santos é uma cidade que sempre primou pela tradição musical de excelência. No passado, as salas de concerto lotadas recebiam as melhores *tournées* do Brasil e exterior, pois a cidade fazia parte da agenda dos mais renomados artistas. Aqui aconteceu durante décadas o *Festival Música Nova*, idealizado pelo compositor Gilberto Mendes. Este festival foi palco dos maiores nomes da música de vanguarda do mundo. Tal vivacidade era refletida na área da Educação, de modo que todos os esforços sempre foram voltados à permanência da música nas salas de aula.

Com o apoio da Supervisora aposentada, Lúcia Maria Nogueira Fidalgo, que realizou importante trabalho de pesquisa na Biblioteca Municipal de Santos e no Diário Oficial da cidade entre os anos de 1950 até 1978, trago aqui breve relato sobre a trajetória da Educação Musical na cidade.

Em 1952, foi criado na cidade o Serviço de Canto Orfeônico nas escolas, mas foi somente a partir de 1960 que se instituiu o cargo de professor de Canto Orfeônico.

No ano de 1963, foi implantado o primeiro cargo de Inspetor de Canto Orfeônico, ocupado pelo professor de Canto Orfeônico mais antigo.

Em 1964, a Secretaria de Educação e Cultura ofereceu ainda mais cargos para o preenchimento do quadro de funcionários, de acordo com as necessidades. Portanto, ao longo dos anos, foram suprindo-se as carências de acordo com as possibilidades, modificando-se a nomenclatura.

Tais nomenclaturas sofreram mudanças ao longo desses anos, passando de Práticas Educativas para Educação Musical, depois Arte Musical e, por fim, Arte. Esta última nomenclatura foi adotada quando, por falta de profissional, as disciplinas

Educação Artística e Arte Musical foram fundidas. A disciplina permite, então, que o professor trabalhe todas as linguagens artísticas.

Segundo Gonçalves (2012), é possível assegurar que nas escolas públicas de Santos a Música sempre teve papel de destaque. Os professores tinham, em sua grande maioria, o curso realizado no Conservatório, ou seja, dominavam um instrumento e ostentavam muitos anos de estudo na área.

Quanto ao quadro de professores, muitos eram os embates entre os professores de Música e os de Educação Artística, pois as discussões surgiam por conta da formação das duas categorias.

O estudo de Gonçalves (2012) aponta para o enfraquecimento dos professores de Música na rede e para a perda de espaço. A formação da categoria muito preocupava a Secretaria de Educação após a Lei n.º 11.769/08 (BRASIL, 2008).

Ainda conforme a autora, um dos fatores que agravaram este quadro foi o fechamento da Faculdade de Música de Santos em 2000, o que provocou mudança no Plano de Curso do Ensino Fundamental.

Hoje o professor que ministra a aula de Arte é polivalente. Os docentes vêm de formações iniciais diferentes, tais como Teatro, Dança, Artes Visuais e desenvolvem as questões musicais, com apoio da formação em serviço.

Desse modo, afirma Gonçalves (2012) que a música perdeu espaço no ambiente escolar pela falta de profissionais habilitados para desenvolver esta linguagem com os alunos. A disciplina de Arte tem conteúdos específicos que não são ministrados a contento por conta dos professores não se sentirem seguros para realizar as intervenções com os alunos.

É fato afirmar que, apesar das políticas públicas e a Secretaria de Educação terem em seus documentos a garantia da vivência musical na escola, com espaço para discussão em formações continuadas e Plano de Curso, a Música não está presente na escola por falta de profissional habilitado.

A Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) traz a obrigatoriedade do conteúdo de música na educação, mas não sinaliza de que forma poderão ser sanados os problemas que, acredito, não sejam somente da cidade de Santos.

É certo que a Lei não garantirá que a Música seja contemplada na educação básica, mas sim, a discussão e os momentos de formação, para que fiquem claros os objetivos e metas a serem alcançados pela disciplina, para que

possam ser um incentivo à criatividade humana e desenvolvimento do potencial dos indivíduos.

2.3 Criatividade Humana, potencial a ser desenvolvido por todos

Uma das formas de percebermos a existência do homem no mundo é por meio da arte. A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. [...] A arte como parte essencial da experiência humana nos mostra como o ser humano, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos, conhecimento, dá forma às suas ideias e produz, cria cultura, cria arte. (FELDMANN, 2004)

A Arte é valorizada por muitos povos, desde a Antiguidade, como forma de preencher as necessidades de expressão do homem em seus mais diversos aspectos. Sua manifestação é apontada como uma necessidade de todos, sendo Educação e Cultura consideradas portas libertadoras no que tange a uma sociedade mais justa, constituindo um direito do cidadão.

Nesse sentido, enfrentamos os obstáculos advindos de um modelo social que segrega e dissocia as questões humanas. Argan afirma, no sentido do ser social:

Se cada qual pode se conduzir de maneira artística, portanto criativa, para romper com o círculo das regras sociais, ser artista já não significa exercer uma profissão que requer certa experiência técnica, mas ser ou tornar-se livre. (ARGAN, 1992, p. 158)

É preciso refletir sobre a necessidade humana de expressão criativa e sua presença na vida de professores e alunos para que possam usufruir do prazer que esta poderá lhes proporcionar, tanto no que tange à possibilidade de criação quanto à de exteriorização de seus desejos e anseios, pois em face de tais aspirações do homem e da sociedade atual, que caminha ávida por comunicar seus interesses pessoais e sociais, faz-se necessário propor outro modelo de manifestação artística que se oponha ao modelo cartesiano-newtoniano¹⁴, ainda

¹⁴Newton consolidou o método racional e dedutivo de Descartes, e assim surgiu o Paradigma Newtoniano-Cartesiano que parte do pressuposto de que, para se conhecer o todo, é preciso

presente em nossa atualidade, que se mostra insuficiente para a satisfação de tal desejo.

Procuro nesta pesquisa falar sobre a manifestação artística não como um instrumento de desenvolvimento de aprendizagem, mas como necessidade pessoal e social de vivência, seja como fruição, seja como prática criativa, pois percebe-se que, tradicionalmente, a expressão artística que acontece na escola é, por vezes, calcada em explicações lógicas e racionais, dissociada, muitas vezes, do processo criativo.

Penso que a relação estética do homem vem antes da necessidade dos conhecimentos escolares, pois esta nos chega como forma de relacionarmos-nos com o mundo. Logo, o contexto social é também refletido através da Arte, que acompanha o homem e sua história em suas mais diversas manifestações.

Como arte-educadora, tenho convivido com um grande desafio, que é encarar o real papel da Arte no espaço escolar e a falta de formação dos docentes do Ensino Fundamental I para que possam utilizar a prática artística em seu cotidiano. De acordo com minhas observações, tal prática tem sido exercida, muitas vezes, de maneira equivocada, posto que o prazer e descobertas artísticas têm-se distanciado da experiência humana. Nesse contexto, temos visto ao longo dos tempos, vários pesquisadores, tais como Barbosa (1998, 2002), Brito (2001, 2008), Fonterrada (2005) e movimentos como FLADEM (Fórum Latino Americano de Educação Musical), FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), congressos nacionais e internacionais, dentre tantos outros, analisando, discutindo e estudando a necessidade do ensino das Artes numa extensão coletiva. O que se enfatiza é o espírito criativo, sendo imprescindível ser valorizado em todos os níveis dos currículos escolares. A oportunidade para o diálogo, a criatividade e a poeticidade deverão ser prestigiados da mesma forma que quaisquer outras possibilidades humanas. Apreciamos que as falas ecoam, em uníssono, ressaltando a compreensão artística que não é vã ou supérflua, mas sim fundamental ao ser humano, possibilitando incalculáveis e surpreendentes diálogos, fortalecendo educadores, enfraquecendo as tensões, o preconceito e a discriminação, rumo a uma sociedade mais humana e fraterna, criativa, em que o direito e acesso à Arte

seja para todos.

A produção intelectual desses autores, o fomento à discussão, bem como o resultado dos encontros com professores, arte-educadores, pesquisadores, enfim, com profissionais da área para refletir sobre os possíveis caminhos para alcançarmos a educação que se quer, nos mostram a urgência para que se tenha uma educação libertadora, artística e poética desamarrada de outras épocas, pois som e silêncio, movimento e repouso, tons, cores e imagens e a palavra, devem preencher todos os espaços da escola, posto ser este um ambiente de integração de todas as possibilidades latentes em cada ser que a ocupa. Nessa ótica, afirma-nos Ostrower (2012, p.5-7), que a Arte nos conduz para o crescimento e para a liberdade, constituindo-se em um caminho para a vida. A Arte é parte humana, vemo-nos e vemos o outro nela.

Os educadores deverão ter novos olhares e atitudes que favoreçam o protagonismo do aluno em suas descobertas e conhecimentos, com intervenções assertivas na promoção de uma aprendizagem plural e da expressão criativa, visto que a escola é um local social, favorável a esta demonstração.

Sendo assim, as Artes devem ser valorizadas e reconhecidas no ambiente escolar como o ponto de partida para a construção de um gosto estético multicultural, atendendo às necessidades de expressão nas esferas cognitiva, afetiva e estética, bem como satisfazendo os anseios de manifestações políticas e sociais.

Fischer afirma:

[...] a função da arte não está apenas no fato de levar o homem a conhecer e mudar o mundo, mas também por seu caráter mágico, pela magia que lhe é inerente. Desprovida desse resíduo de magia provindo de sua natureza original, a arte deixa de ser arte. Inere-se que a arte é tão antiga quanto o homem, e este, por princípio, um mago. Foi utilizando ferramentas que o homem se fez homem, produziu-se a si mesmo. (FISCHER, 1979, p. 44)

A oportunidade de expressão em Arte deve ser favorecida em todas as etapas da educação, mas faz-se urgente perceber por quais vivências estéticas os professores tem passado ao longo de sua formação pessoal e profissional, pois, para serem considerados intelectuais transformadores, é preciso que tenham tido, também, a oportunidade de vivência estética em Arte.

Obviamente, não é só por meio da Arte que o homem se comunica, mas, certamente, esta tem sido, ao longo do tempo, mais um agente facilitador para a comunicação humana. Para satisfazer essas necessidades que se mostram ao longo da história da humanidade, muitas formas de manifestá-la vêm surgindo e é por meio dela e de suas linguagens que acontecem. Segundo Pilan (2010), a condição criadora, qualidade inata do homem, levou os indivíduos a produzirem conhecimentos e técnicas visando atender a seus interesses e necessidades, no sentido de suprir uma carência não só espiritual, mas também material.

É preciso, então, reconhecer que a Arte não pode ser anunciada como algo distante e enigmático, inacessível aos “simples mortais”, só pertencentes a poucos especialistas que determinam “o que é” e “como é” que a Arte se processa. A imaginação deve ser reconhecida como capacidade pessoal e da coletividade, pois a Arte é uma esperança humana.

Os estudos, pesquisas e a literatura tecida por Alencar (2007), Barbosa (2003), Feldmann (2004), Gainza (2004), Lewin (2004), Nakano (2009), Pilan (2010) Strazzacappa (2001), Wechsler (1998), Ostrower (1997), dentre tantos, apontam para o reconhecimento da importância do desenvolvimento do potencial criativo e vivência dos processos de criação em Arte. Dentre as inúmeras limitações apontadas por estes para a afirmação da Arte na escola estão a falta de formação do professor, falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento do trabalho, classes superlotadas, desgaste físico e emocional do professor e a baixa remuneração, empecilhos estes que formam uma barreira a impedir a construção de um clima propício e favorável à criatividade no espaço escolar.

Importante salientar que Vygotsky (1997, p. 39) percebeu na função criadora não uma exceção, mas sim uma regra, pois a relação com o mundo torna o homem criativo, perpetuando, pela via da educação, as suas conquistas, a sua consciência. Para ele, a criatividade é uma função psicológica comum a todos e sem relação com talento ou maturação.

Em relação à Arte, afirma Schön (1992, p. 26) que esta é “uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber”.

Desse modo, faz-se urgente promover transformações nas políticas e práticas educativas de forma global e local para que a Arte tenha seu papel reconhecido e assegurado, sendo uma prioridade no que diz respeito a uma

educação integral, colaborando com a qualidade de vida, integrando família, escola e sociedade.

Necessitamos de mecanismos para conter o horror do homem enquanto “massa”, passivo, que poderá ser moldado por pressões e condicionamentos. Isso, sem dúvida alguma, não condiz com o ideal humanista de respeito por potencialidades especificamente humanas. Para Ostrower (2012, p. 147): “Todos os indivíduos criativos estarão expostos, não importa a idade biológica, a influências culturais. Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo”.

Com um olhar político, Freire afirma:

Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. (FREIRE, 1982, p. 86)

É possível afirmar que a Arte tem papel preponderante no sentido de uma educação crítica que ultrapasse os limites do pedagógico, concentrada no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais, que nos possa libertar de nossos hábitos mentais.

Posto isso, como encarar o panorama do ensino das Artes no espaço escolar? Como pensar as diversas linguagens artísticas de forma transdisciplinar, inovando, fazendo com que possam entrecruzar saberes e práticas?

É desejo de muitos educadores viver uma educação mais sensível que olhe para cada um dos componentes do espaço escolar como únicos, respeitando as individualidades e saberes que cada um traz.

O desafio docente exige discussões acerca das necessidades da sociedade contemporânea, que sofre transformações de toda ordem com intensa rapidez. Atentar para uma educação analítica ajuda-nos a pensar alternativas para que deixemos de lado o homem reproduzidor de situações, expressando processos de alienação e negação de si mesmo, pois sendo a escola um ambiente político, é nela que o indivíduo pode adquirir consciência de si mesmo e do mundo com o qual interage.

Alcançar tal objetivo somente será possível se as políticas públicas educacionais e as escolas forem regidas pela mesma batuta, adotando configurações de seus currículos de forma aberta e flexível, proporcionando o trilhar

de caminhos plurais. Espera-se, assim, uma educação sensível, que possa transformar a sociedade.

Tomada como ponto fundamental no que concerne ao abandono de práticas viciadas, que hostilizam a criatividade sem que possa pertencer ao ambiente da educação, o Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Lisboa em 2006, sinaliza:

A educação ao longo da vida deve ser o novo paradigma a promover, com especial incidência na criatividade e no processo colaborativo. Neste contexto, a criatividade e a imaginação são as palavras-chave da educação. Fomentar a criatividade é o único meio seguro para estabelecer um verdadeiro diálogo no seio de uma sociedade colaborativa. Chegou a hora de colocar as atividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas, especulativas e de contextos múltiplos. (BRASIL, 2013, p.5)

Muitos pesquisadores defendem que a expressão criativa deva ser estimulada e desenvolvida processualmente no ambiente escolar, posto que esta é um fenômeno multidimensional, influenciado por aspectos cognitivos, afetivos, ambientais e sociais (WESCHLER, 1998). Infelizmente, o sistema de ensino atual por vezes não estimula ou valoriza a formação de pessoas criativas; por isso, o ensino tradicional acaba por inibir e bloquear o desenvolvimento da capacidade criativa dos educandos.

Enfatiza-se ser essencial estimular o entendimento, interpretação e criação, fazendo-os existir de maneira coerente e consciente, sem que se menospreze no currículo nenhuma linguagem verbal e não verbal, pois não é mais admissível restringir a educação ao simples saber ler e escrever. Dessa forma, se o professor não estiver preparado para oferecer e permitir possibilidades do desenvolvimento da criatividade, rompendo com o modelo de educação que dá ênfase à memorização, ao conformismo e passividade, a oportunidade de desenvolvimento do potencial criativo do aluno estará cerceado.

Fica claro que há muito não é suficiente ensinarem as matérias básicas; é preciso ter responsabilidade com um projeto social de homem que possa constituir-se de maneira integral, que tenha desenvolvidas suas competências e habilidades,

que seja aberto à pluralidade e à diversidade, para que se possa compor uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que enfrente o grupo de classes, o embotamento e atrofia do potencial criativo do homem.

De acordo com Schiller (1795-1989):

[...] o homem é dotado de dois impulsos [...] básicos, o sensível e o racional. A origem do impulso sensível coincide com a origem do homem, enquanto o impulso racional surge com a lei e os conceitos de justiça e verdade. Somente quando os dois impulsos existirem no homem é que está erigida a humanidade; até que isso aconteça, tudo nele se faz segundo a lei da necessidade. (SCHILLER; 1989 *apud* SCODLER, 2013, p. 97)

Neste sentido, Ostrower aponta:

[...] a consciência e a sensibilidade das pessoas fazem parte de sua herança biológica, são qualidades comportamentais inatas, ao passo que a cultura representa o desenvolvimento social do homem [...] (OSTROWER, 2012, p. 11)

Sobre a criatividade, Martinez (1994) assinala que o verdadeiro momento criativo deve ser proporcionado na escola num clima livre, permitindo e valorizando o pensamento divergente e autônomo: “[...] Como podemos constatar, tudo isso é algo muito alardeado da boca para fora, mas rigorosamente punido em todos os níveis de nossas estruturas educativas”. (MARTINEZ, 1994, p. 73)

Devemos abrir oportunidades para o exercício pleno da criação artística. A espontaneidade pede organizações e intervenções pedagógicas que tenham como objetivo promover o exercício da atividade criadora de natureza estética.

Novos modos de pensar e agir na Educação devem ser criados; os olhares não poderão voltar-se somente a algumas inteligências e saberes científicos e tecnológicos, privilegiando-os. Corpo, emoção, expressão, criatividade e lúdico também devem ocupar lugar de destaque. O questionamento e reflexão acerca do Eu e do Outro, da parte e do todo devem ser garantidos. Deve-se construir o buscar, dialogando e incentivando o pensamento crítico e criativo.

Por essa ótica, Fleith e Alencar (1992) apontam que pesquisadores de todo o mundo sinalizam para a urgência de se criar condições favoráveis à expressão criadora, para que o potencial criativo de cada indivíduo possa se

desenvolver adequadamente, reconhecendo a importância do ambiente sobre a criatividade.

Cropley (1999, p. 636) reafirma tais colocações quando diz que: “[...] Ambientes cheios de normas e pressão ao conformismo atuam como inibitórios à criatividade na medida em que estimulam certos comportamentos e bloqueiam outros”.

É preciso inclinar nosso olhar à sociedade, que necessita de uma educação criativa e para a liberdade.

Não podemos pensar em uma sociedade que nos queira calados e, sim, devemos procurar a verdade, assumir ouvindo, perguntando, investigando. Um homem rígido, massificado, não poderá ter uma postura conscientemente crítica e criativa para a vida. É preciso ultrapassar os limites estritamente pedagógicos, fazendo desaparecer nossos hábitos mentais e toda a rigidez que nos massifica, que nos faz abdicar de nossa posição crítica.

Necessita-se de uma educação corajosa, que nos faça enfrentar os problemas de nosso tempo, fazendo com que a oportunidade de vivência estética em Arte se faça presente, provocando mudanças de atitudes, fazendo-se deixar a passividade e o conformismo de lado.

Infelizmente, temos uma escola que não desenvolve o prazer pela pesquisa, pelo sentido de “achar”.

Para mudar o cenário que temos de um ser que, muitas vezes, não é instigado à criação, que em geral não vive a sensibilização em música e que não reconhece seu corpo enquanto instrumento, para outro contexto, no qual corpo e voz e voz e corpo consigam tecer melodias e contrapontos: há que se ter projetos, e ainda, com rebeldia, há que se lutar contra os modelos impostos.

Sabemos que longe ainda está a prática pedagógica que faça com que o aluno entrecruze saberes, tendo uma visão global do todo, sem apenas fragmentar o conhecimento.

Por isso, é preciso desenvolver no discente um olhar para a experiência estética, demolindo modelos conservadores que aprisionavam o potencial criativo de professores e alunos que, ainda hoje, existem na escola, ampliando sua visão de mundo, dando-lhe possibilidades de reconhecer muito além da cultura escolar.

Afirma Gómez (2008, p. 18): “A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora [...]”.

De acordo com Silva (2006), a cultura escolar tem como atores a família, professores, gestores e alunos e adota discursos, linguagens e práticas próprias, com programas oficiais e resultados efetivos da ação da escola. As formas específicas de ação são opostas à cultura a que se refere esta pesquisa. A cultura escolar está, no sentido pedagógico, ligada aos conhecimentos trabalhados nas salas de aula, selecionados, organizados, rotinizados. Forquin (1993), quando menciona a cultura escolar, faz referência aos materiais culturais (cognitivos e simbólicos), conhecimentos e saberes que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino para seus membros num determinado momento histórico e social.

Dessa maneira, a escola é um espaço em que as culturas se entrecruzam, ou seja, a cultura é uma teia de significados, anseios e comportamentos que convergem ou divergem, vividos por um determinado grupo. Precisa-se ter compreensão de seu caráter plástico e flexível e percebê-la, conforme afirma Gomez (2008, p. 15), como um “texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer constante interpretação”.

É preciso que a escola oportunize a aprendizagem da própria condição humana, pois somos seres culturais, mas, antes de tudo, somos seres naturais e imaginários marcados pela criatividade.

Necessita-se enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão humana, pensarmos sobre a ética e a condição do homem no planeta, construindo o ser do futuro, tecendo o conhecimento com humildade, estando pronto para aprender, reavaliar, fazer de novo, “fazer junto”, pensar no eu e no todo, ter uma visão macro, na unidade, mas também na diversidade humana.

Como afirma Morin, (2000):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2000, p. 56)

Além disso, é preciso garantir que a prática artística aconteça de maneira transdisciplinar, que, conforme afirma Santana (2004), deseja unir os saberes e, ainda, permitir que as mais diversas disciplinas possam facilitar o pleno exercício da cognição humana, em um anseio de que possamos constituir homens que compreendam sua interação com o Universo. De acordo com D' Ambrósio (2011), o reconhecimento do ser primordial leva o homem a crer no outro e em sua incorporação na realidade, tanto social quanto natural ou planetária. Segundo o autor, o respeito, a solidariedade e cooperação com o outro e com a sociedade nos levam ao conhecimento. “Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência”. (D' AMBRÓSIO, 2011, p. 10)

A transdisciplinaridade não crê em verdades absolutas e na supremacia de uma disciplina sobre a outra, mas sim, acredita na cooperação para a construção do conhecimento, ampliando, desse modo, sua esfera do saber.

Nesse sentido, é preciso perceber as necessidades do aluno, que vão muito além do que a expressão musical ou corporal podem lhe proporcionar. Deve sim habitar a escola uma cultura que aconteça de forma multicultural, no sentido de ampliar olhares e escutas, e que esteja presente como uma das formas de expressão pessoal e social, pois este ambiente é o primeiro espaço formal que a criança conhece e nele deve ter espaço toda expressão que venha a corroborar com a ideia de que todos os atores desse cenário devem ter voz e vez.

Em meu debruçar sobre as leituras, percebo que mudar é difícil, mas não impossível. É preciso abandonar a posição fatalista e conformada, pois a opressão da sociedade dá-se, também, na opressão da arte de criar. A prática da liberdade poderá ser expressa pelo desenvolvimento da sensibilidade estética em Arte, dando lugar à fruição e à experimentação artística.

Para tanto, faz-se necessário que a formação inicial do professor privilegie a reflexão, discussão, sensibilização e vivência artística para que o docente possa sentir-se seguro diante dos desafios impostos por sua profissão e para que tenha condições de realizar propostas estéticas que deem conta de suas necessidades de expressão e as de seus alunos.

2.4 Um docente que possa apontar uma infinidade de caminhos

A sociedade contemporânea sofre transformações de toda ordem com intensa rapidez, e a escola nela inserida requer, mais do que nunca, modificações que se fazem urgentes.

Por esse motivo, o desafio docente exige discussões acerca de tais necessidades, pois um dos anseios mais prementes é o de conseguirmos ter no ambiente escolar a presença do professor reflexivo, que transforma e é transformado. O professor reflexivo é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões. É aquele que atende aos contextos em que trabalha, interpreta-os e adapta sua própria atuação a eles. (ALARCÃO, 2003)

Tal profissional deve assimilar um caráter coletivo, ético e estético com a finalidade de formar também seres intelectuais, críticos e reflexivos, constituindo-se um docente livre, capaz de alterar sentidos, não somente em sala de aula, mas também nos contextos sociais mais amplos, rejeitando uma postura educativa de cima para baixo.

Segundo Giroux:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Esse ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (GIROUX, 1997, p. 79)

O ambiente reflexivo ainda está estruturando-se, necessitando de estímulos, permitindo que todos revelem suas habilidades e competências. O professor transformador, por meio das teorias e práticas, estimulará a sensibilidade, criticidade e reflexão, dentre tantos outros aspectos, para seus alunos.

De acordo com essa premissa, afirma Alarcão que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente. A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a

sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola. (ALARCÃO, 2003, p. 44)

Vista por essa ótica, a escola deve garantir que o espaço de discussão, que é próprio da condição de professor seja vivo, de modo a abrigar múltiplas linguagens e toda a diversidade. Segundo Giroux (1997, p. 162), “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Urge, portanto, compormos a escola com profissionais críticos, que tenham atitudes tendentes a trazer modificações para o ambiente em que vivem e para a sociedade como um todo.

Tendo em vista esse pressuposto, educadores devem desenvolver uma consciência política, em que estejam entrelaçadas, dentre outras, Arte, Educação e Cultura, dando prioridade às necessidades da população que frequenta a escola pública. O professor deve ter sensibilidade para perceber as carências de seus alunos, conduzindo suas propostas de maneira a contemplá-los em suas dificuldades, contribuindo para sua consciência crítica, com valores vinculados à cidadania. Dessa maneira, poderá selecionar o conteúdo depois de analisar a realidade social da comunidade em que a escola está inserida.

Jesus (2002, p. 111) confirma esta ideia: “Faz-se necessário trabalhar com profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender suas práticas e refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as suas lógicas de ensino”.

Freire (1997, p. 104) ressalta que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa [...]”.

Assim, é preciso que a formação docente consiga dar conta de construir uma nova práxis, em que teoria educacional e prática docente tenham diálogos e discussões, desenvolvendo-se uma consciência crítica individual e coletiva. Faz-se primordial a formação continuada do professor, sendo uma responsabilidade ética e vital que o educador tem consigo mesmo e com seu entorno.

Mas se a práxis é tão almejada, tendo em vista nos levar à emancipação de uma nova ordem social, porque este alcance tem sido insatisfatório diante das necessidades sociais e culturais?

Giroux afirma o seguinte sobre a condição de professor intelectual:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1988, p.23)

Faz-se necessário que o hálito da escola seja fresco e que o movimento, na e da educação, seja cheio de curiosidade. É neste cenário que encontraremos ressonância para as necessidades de manifestação docente e discente.

Ainda nesse sentido, o professor curioso, no sentido mais refinado da palavra, com capacidade de criticizar-se, deve habitar a escola. Esta ideia é corroborada por Freire, que afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 1997, p.53)

Para Freire (1987):

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de ser dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (FREIRE, 1987, p. 80)

A escola é um lugar que deve privilegiar o crescimento de todos e, neste contexto, o professor deve ter como premissa trabalhar com todo o grupo de docentes e discentes, deve ter consciência de ser um profissional inacabado, em constante processo de transformação.

Diante de tais colocações, diante das necessidades humanas de manifestação de anseios e desejos, como lidar com um professor que não domine os saberes para que tenha autonomia e que não exerça uma prática crítico-reflexiva?

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1997, p. 74)

Desse modo, em sua prática pedagógica, o professor precisa ter domínio de seu conteúdo de forma significativa, criativa e reflexiva, como afirma Cunha:

[...] para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio de conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. (CUNHA, 1989, p. 143)

Se o professor é este ser conscientemente inacabado, deve refletir continuamente sobre sua prática, em um contexto social, político e cultural mais amplo. De acordo com Freire, a atividade docente deve nos motivar ao estudo e à pesquisa:

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p. 32)

É preciso a investigação, que se pense em novas estratégias e que se reconstrua a prática de maneira permanente, pois a necessidade de manifestação humana visa expressar o individual e o coletivo, devendo-se respeitar cada forma, em cada tempo, como única. Ainda de acordo com Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O Estado não poderá permitir que os docentes e discentes percam o encantamento e deixem de mobilizar seus desejos. É preciso deixar fluir suas potencialidades, deixando-os ser atores sociais, proporcionando um ambiente criativo, formador e transformador.

Necessita-se que a formação do docente vise o desenvolvimento de uma democracia crítica e que combine reflexão e prática para o bem de estudantes, a fim de que possam tornar-se cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX,1997)

A atividade docente não poderá desvincular-se da formação continuada para absoluto exercício da profissão. As competências, habilidades e saberes adquiridos na formação inicial devem ensejar a construção e reconstrução de novos saberes e práticas pedagógicas, de modo a provocar mudanças nos conteúdos, estratégias e recursos.

Conforme Nóvoa (1992), tal desafio está presente na

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Segundo Gauthier:

O essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos. (GAUTHIER, 1998, p. 187)

Assim, percebemos que os saberes não são construídos isoladamente, são sim repartidos, compartilhados, com troca de experiência e reflexão coletiva.

O professor deve adquirir um olhar libertador para a educação, na qual o ser humano tenha condições de pronunciar e avaliar o mundo em que vive, refazendo-o. Neste sentido, Freire nos aponta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p.90)

É preciso ter em mente a necessidade de formação do professor com olhar para sensibilização, fruição, práticas e processos de criação artística. Se não for dessa maneira, ou seja, sem que os professores tenham vivências estéticas em

Arte na sua formação pessoal e profissional, como poderemos atingir uma educação inovadora, em que o diálogo entre as linguagens seja fluente?

Diante da realidade brasileira, é perceptível que a escola está pouco preparada para estimular o pensamento criativo dos alunos, pois essa ação traz, por vezes, características indesejáveis, proporcionando ao aluno questionar, divergir, arriscar, experimentar novos caminhos, utilizando, muitas vezes, sua intuição. Este quadro é reflexo do processo da formação do professor, que, por vezes, sente-se preparado para ter em mãos apenas alunos passivos.

Percebe-se que o professor tem dificuldades para lidar com o aluno criativo e questionador, conscientizando-se de suas barreiras que impedem a expressão criativa em seu trabalho. O docente precisa atentar para a importância de se familiarizar com as características do pensamento crítico e criativo, percebendo a maneira pela qual as capacidades criativas se desenvolvem, para que, dessa maneira, possa identificar comportamentos, estimulando os discentes em suas máximas potencialidades. O professor criativo, para Wechsler (2002), é aberto a novas experiências, é curioso e ousado, procurando quebrar paradigmas. Este docente percorre novos e desafiantes caminhos com prazer, estimula seus alunos a realizar projetos, encoraja para o questionamento, usa a crítica com delicadeza e cautela.

Muitos pesquisadores, dentre eles Alencar (2007), Cropley (1999), Fleith e Alencar (2007, 2010), Vygotsky (1997) e Weschler (2002) afirmam que as atitudes dos docentes influenciam diretamente na motivação e criatividade dos alunos. Dessa forma, constata-se que a temática da criatividade estética em Arte no ambiente escolar está diretamente ligada ao professor como elemento que poderá estimular o crescimento, expansão e expressão dessa habilidade nos alunos. Esta certeza e a tomada de consciência de seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos discentes deveriam ser objeto de atenção desde a formação inicial; deveriam, ainda, ser avaliados durante sua prática docente e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem.

À luz de Mariani; Alencar (2005), a grande dificuldade dos professores ocorre por simples desconhecimento. Por vezes, alunos criativos apresentam características indesejáveis, mas, em verdade, os professores poderiam estar fazendo uso desta criatividade para resolver problemas como o fracasso escolar; poderiam, ainda, melhorar o desempenho dos alunos nas relações interpessoais.

Segundo Vygotsky (1997, p. 21), o professor, peça fundamental no processo criativo, deve organizar formas de pensamento, detectando antes que condições o aluno tem de absorvê-las. A partir disso, deve elaborar critérios para avaliar as habilidades dos alunos e as que ele pode adquirir.

Duarte Jr. (2001) aponta a educação estética como necessária para o refinamento dos sentidos, afirmando que a escola deve ser um ambiente em que sejam privilegiados os saberes sensíveis, além dos conhecimentos intelectivos. Dessa maneira, coloca o autor, teremos uma concepção de educação como um processo formativo do humano, que desenvolve os sentidos, permitindo uma percepção mais refinada do mundo, sendo sua sensibilidade adquirida num processo estabelecido nas relações.

O professor poderá ampliar suas experiências pessoais e profissionais, trilhando o caminho da formação estética em Arte, tornando seu olhar mais sensível, ampliando sua formação cultural e humanística. Somente com a garantia do espaço para a formação continuada poderemos facilitar o momento da vivência, mas antes, o da troca e do diálogo entre os pares.

Outro ponto fundamental, além da formação profissional, é a formação cultural do professor. Este é, sem dúvida, um ponto crucial para que o professor seja um profissional considerado intelectual, comprometido consigo próprio, satisfazendo suas necessidades de apreciação em Arte, buscando preencher, enquanto homem, suas lacunas e desejos de ampliar seu conhecimento.

2.5 Sujeito polifônico: Arte, Cultura e Saber numa perspectiva transdisciplinar

Se o acesso à cultura está intimamente ligado ao espaço escolar, devemos ter profissionais refletindo sobre Arte, vivendo-a em seu cotidiano. Entretanto, a injustiça social, o difícil acesso à Arte, que em nosso país não é para todos, a falta de espaço para o diálogo sobre a necessidade da expressão artística, dentre outros, são os maiores desafios vividos por esses profissionais da educação, impossibilitando, muitas vezes, a mudança em sua prática. Pensar que Educação e Cultura caminham juntas é, na grande maioria dos casos, uma utopia.

É preciso romper as fronteiras criadas artificialmente entre Educação e Cultura, entre a Educação e as Artes, favorecendo os espaços de aprendizagem no sentido de que tenham a possibilidade da construção de outra visão de mundo, em que a fruição e a experimentação nas diversas linguagens artísticas sejam valorizadas, permitindo a expressão das necessidades e desejos do nosso povo, a começar na escola. Por isso, é preciso garantir o respeito à reflexão, ao diálogo, à análise crítica e às diversas formas de manifestação, pois, dessa maneira, garantiremos uma educação que prime pelo exercício da autonomia e da liberdade.

No sentido de propor a Arte e o Belo, mediadores do impulso lúdico e para o homem ideal, temos como suporte bibliográfico Schiller que defendeu a libertação humana, acontecendo primeiramente em seu interior, para que aquela pudesse manifestar-se de maneira íntegra no exterior. Schiller elaborou os conceitos de impulso sensível, formal e lúdico, propondo a educação estética, perseguindo o homem ideal, que busca a humanidade.

Para o autor, somente as ideias poderão transformar a sociedade, sendo preciso além da mudança, a perpetuação. Dessa forma, o homem ideal, que supera e amplia-se pela cultura, poderá formar-se. Quando razão e sensibilidade formam o homem, constroem a sociedade. A educação estética, proposta pelo autor, integra o homem ao mundo.

O caminho para a humanidade vem por meio da Arte, pois esta apresenta leis eternas e modelos imortais. Segundo Schiller:

As leis da arte não são fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito. (SCHILLER, 2002, p. 149)

Assim, Schiller defende a razão que proporciona ao homem a busca pela perfeição, superando sua natureza selvagem, proporcionando justiça e verdade.

A investigação se assume no diálogo horizontal em que devemos viver a educação, construindo o mundo numa visão dialógica. A escuta se faz importante nos processos educacionais, o falar “com ele” e “não para ele”.

Apoiado em Morin, o estudo, contrário a fragmentação, sustenta-se na valorização das percepções e dos sentidos. Para o autor (2000, p. 47), “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo”.

O aluno interativo que se apresenta na escola, no conceito de Morin, poderá aprender com o que se chamaria convencionalmente de “erro”. Na criação artística não pensamos em erros, e sim, em processo. Dessa forma o estudo fragmentado que se dá de forma isolada não existe nesta pesquisa, pois há muito os muros estão rompidos entre as Artes e conteúdos. Estes devem ter significado para o aluno, devem trazer-lhe a alegria de estar ali.

Logo, de acordo com a premissa do autor, devemos reaprender a condição humana: “O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura.” (MORIN, 2000, p. 52)

É preciso uma educação que transcenda a escola, abrindo o canal do diálogo entre os que compõem a comunidade escolar. É urgente ensinar a compreensão e o entendimento, numa posição aberta e ética.

Afirma o autor:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. (MORIN, 2000, p. 47)

Nesse sentido, para atender tais necessidades e para que se possa redimensionar o currículo, o conceito de disciplina e interdisciplina são insuficientes.

Não há espaços e tempos hierarquizados, privilegiados como mais corretos, mais verdadeiros. Importa respeitar mutuamente, numa atitude humildemente aberta, pois o que se rejeita é a prepotência e arrogância. A transdisciplinaridade pressupõe a participação de todos igualmente, pois viver a experiência criativa deve ser possibilidade para todos, de todas as tradições, formações e experiências das mais diversas.

Entende-se que o trabalho transdisciplinar com professores do ensino fundamental I, sensibilizados e com oportunidade de viver a música e o movimento, vibrando no mesmo diapasão, expressando a necessidade humana, pois os movimentos musical e corporal são uma ancestral forma de manifestação do homem, buscando a compreensão do mundo em sua integralidade.

Pensar numa escola criativa, em que se entrecruzem saberes, em que os indivíduos sejam preparados para viver em igualdade, é viver de maneira transdisciplinar. É dessa forma que o respeito e a solidariedade, com tudo e todos os que nos rodeiam, despertam-nos para o saber, dando-se o encontro do conhecimento e da consciência.

Nessa direção, conforme D'Ambrósio (1997), a fragmentação do conhecimento não permitirá reconhecer e enfrentar problemas e situações que advém de um mundo tão complexo. Nesta concepção, não existem fronteiras entre as disciplinas. Segundo o autor, o essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaços nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar-se como mais corretos. A transdisciplinaridade requer uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e de humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência.

A transdisciplinaridade é transcultural na sua essência. Implica no reconhecimento de que a atual proliferação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não acadêmicas conduz a um crescimento incontestável de poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados. Esse poder contribui para agravar a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países. Além disso, o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar tanto problemas quanto situações novas que emergem em um mundo complexo (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 79-80).

Portanto, de acordo com o autor, viver transdisciplinarmente é viver com respeito às diferenças, buscando uma convivência harmoniosa com a natureza.

Para reflexão sobre a função social da escola, a fundamentação de Pérez Gómez (2008), faz-nos refletir sobre o papel da escola, que deve preparar os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho e formar o cidadão para sua intervenção na vida pública.

Dessa maneira, a escola deverá promover conhecimento, mudança de ideias e atitudes, favorecendo a professores e alunos a incorporação na vida política e social, ensejando a “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20). Tal ideia

merece destaque, pois o acesso e direito à Arte devem ser privilegiados na escola para todos, de todas as classes sociais.

Importante ressaltar um olhar especial para a fruição e vivência em Arte, visto que a escola deverá privilegiar tais experiências que irão repercutir na vida em sociedade, libertando para esta prática. Dessa forma, pensar na autonomia e na criatividade será consequência e fim para os integrantes de tal ambiente.

Segundo o autor, nossa escola, tão contraditória, tão complexa, tão competitiva mostra:

[...] uma ideologia tão flexiva, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16)

É preciso, então, promover um ambiente solidário e menos competitivo. Não será possível aceitar a escola que trate com naturalidade a arbitrariedade e desigualdade social. Por isso, a escola aparece como cenário de conflitos. É certo olhar para as correntes renovadoras, que impulsionam à resistência e à renovação, como forma de salvarmos este ambiente da hostilidade. É certo, ainda, que a escola não poderá modificar as desigualdades sociais, mas poderá, sim, amenizar seus efeitos.

De acordo com Pérez Gómez:

[...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26)

Em vista disso, a escola pode estimular a participação ativa e crítica de professores e alunos, não só em sala de aula, mas também, e principalmente, no cenário social.

A intenção de uma escola disciplinadora, que oprime toda e qualquer possibilidade criativa, deve ser objeto de reflexão. Desse modo, deve-se afastar a ideia de disciplina (associada às disciplinas escolares) que aprisiona o ser humano e

sua criatividade, mantendo o controle social, moldando os corpos dos indivíduos, como processo de docilização.

A disciplina vem adestrar o ambiente escolar, onde os alunos estão sujeitos a programas. Então, Foucault (1987) critica a prática domável, quase que domesticável. Este sistema contribui para que as vozes e os corpos sejam mutilados em seus potenciais. Dessa forma, a classe dominante produz seres dóceis e úteis. Espera-se a obediência. Nesta relação, o autor afirma:

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplina” [...]. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

É desse lugar que se fala, do lugar da ditadura dos corpos, da subserviência, da imposição. Foucault (1987, p. 119), se coloca: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”.

Ressalto a escola que penaliza, que não comunga com o belo e com as questões estéticas em Arte. Digo do julgamento que não é cabível nos espaços em que as vivências artísticas são pensadas. Afirma ainda o autor:

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em outra palavra, normaliza. (FOUCAULT, 1987, p. 153)

Não será possível comparar, medir e sancionar num espaço em que se creia na liberdade de expressão, em que a diversidade possa habitar com respeito. Comportamentos e desempenhos previstos não cabem no espaço criativo.

De conformidade com essa premissa, há que se respeitar todos os sujeitos, há que se ouvir suas vozes, compondo em harmonia a imensa gama de tons que esta paisagem abriga. Há que se lembrar não ser possível retirar o indivíduo de seu espaço social a fim de modificar sua conduta, disciplinando seu comportamento. Há que se falar, sim, da oportunidade, do direito à escolha, da liberdade. Não se pode prosseguir com o dominante e o dominado em ação, numa relação injusta de poder.

A manifestação artística para professores e alunos será, certamente, uma das formas de se romper com a docilização dos corpos, frágeis em suas certezas,

inseguros em seus direitos, mudos por seus medos. Ainda nos revela o autor, em relação a escola:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados [...] [...] onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado [...]. (FOUCAULT, 1987, p. 163)

Opostamente aponto a alegria na escola com apoio de Snyders (1993), autor-referência para uma escola que possibilite a formação de um indivíduo que permita realizar-se com alegria, atuando na sociedade, transformando-a em suas incompatibilidades e problemas.

Não há defesa de uma alegria vazia, mas sim, da alegria de reconhecer, entender, descobrir a realidade, compreendendo-a e atuando sobre a realidade social, rompendo com hesitações e incertezas, buscando a totalidade.

O autor idealiza uma escola mais feliz. Por isso, é preciso que o prazer de estar na escola seja pulsante. Conforme Snyders (1993, p. 27), “[...] somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade”. Destaca ainda não ser possível que a alegria aconteça apenas vinculada a atividades que ocorram fora deste ambiente.

É preciso o prazer da descoberta e a valorização do tempo presente na escola. Snyders afirma, em relação à criança: [...] “temos que incentivá-la a gostar da sua vida, a desfrutar do seu presente” (1993, p. 30).

A alegria de que fala o autor é a alegria da criatividade, da originalidade, da evolução das potencialidades e do abandono do medo. É a alegria da escolha crítica. É a busca por uma escola que lhe possa dar respostas, que tenha significado e que respeite sua cultura. Fala Snyders de uma alegria que forma e transforma:

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fato e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades. (SNYDERS, 1993, p. 29)

Nesse sentido, é necessária a calma de se saborear os momentos vividos na escola, em que se poderão construir relações afetivas, em que se desconstruirão

a hostilidade, a aridez e, tantas vezes, a desumanidade. Não se pode esperar o amanhã para ter alegrias. Conforme o autor:

O que me parece temível é que alunos e professores vejam-se reduzidos, com tanta frequência, a experimentar a escola como tempo inevitável de preparação, espera, meio de vencer mais tarde – sem se preocuparem mais com significados vivenciados ou não no presente. (SNYDERS, 1993, p. 32)

É necessário buscar o prazer dos anos vividos na escola, contraditoriamente ao que se percebe ainda, em muitos ambientes da educação, que oprimem. O prazer na escola não implica não enfrentar dificuldades. É papel desta levar o aluno à posse da cultura elaborada, é preciso prepará-lo para o futuro.

Para que seja possível a alegria na escola, com mudança de paradigma, o professor como transformador do ambiente é quem poderá dar o *start* para que possamos perceber as modificações que se fazem prementes, ele é agente capital.

Nessa direção, falar de alegria é também falar de um corpo liberto, livre da imobilidade que o pune. E é o movimento e a dança na escola que permitem a expressão criativa de um corpo que pode comunicar-se.

Strazzacappa (2001, p. 71) afirma em relação a dança: “A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas”.

Desse modo, a dança e o movimento propiciam um corpo que dialoga, denuncia e diz do prazer de professores e alunos criarem neste ambiente, exercitando o pensar.

Nessa perspectiva, o docente que descobre seu corpo poderá compreender mais facilmente o que se passa com seu aluno, pois será capaz de sentir o prazer do movimento e dos benefícios que este traz para o físico e mental. Strazzacappa assinala ainda:

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física [...]. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar. Servir ou não de modelo. De alguma forma estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo [...]. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não

movimento, educação para a repressão [...]. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. (STRAZZACAPA, 2001, p. 79)

O tocar e ser tocado, oportunidade que pouco se vive no ambiente escolar, o direito de expressar-se e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo deve ser experimentado pelos atores da escola. Dessa forma, o professor sensível pode acolher seu aluno, compreendê-lo e aproximar-se dele.

Em relação à música criativa no contexto escolar, Jaques Dalcroze, artista comprometido com os valores humanos, empenhado em fazer da música uma experiência de alegria e sensibilidade, ressalta o olhar que se tem para a relação da criança com a música, que deve ser íntima e orgânica, pois, para ele, iniciar o contato com a música pelos códigos musicais é um equívoco sem precedentes. Integrando música e corpo colocou: "Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?" (DALCROZE *apud* MADUREIRA, 2008, p. 170)

Assim, Dalcroze contribuiu reconhecendo que o movimento, enquanto experiência criativa, deve ser associado ao desenvolvimento auditivo e à improvisação, reforçando a compreensão dos conceitos musicais. Defende o autor que ritmo é movimento e que toda criança nasce artista. Colocava-se Dalcroze, "Ó! Certamente chegará o dia em que o ensino da música componha organicamente a vida íntima da escola". (DALCROZE *apud* MADUREIRA, 2007, p. 56)

Dalcroze dá, portanto, suporte à ideia que persigo de uma educação expressiva, em que a oportunidade de criação corporal e musical estejam interligadas, podendo reverberar por todos os corpos e ambientes, restando, desse modo, tal vivência incorporada na alma de quem a viveu.

Conforme a premissa de Dalcroze:

Uma educação poética combinada em grande medida com o exercício corporal poderia, sozinha, apaziguar nosso sistema nervoso completamente comprometido. Se a educação for unicamente esportiva, ela ultrapassará seu objetivo e criará gerações inteiras desprovidas de sensibilidade. É importante que a educação faça caminhar lado a lado o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico, e parece-me que a Rítmica deve ter, neste sentido duplo, uma influência muito benéfica. (DALCROZE, 1965, p. 95)

Ainda segundo o autor, sobre a música e a essência humana:

Pois o importante, nunca será demasiado repetir, é que a criança aprenda a sentir a música, acolhendo-a e integrando-a ao corpo e à alma [...] aprendendo a escutar não apenas com os ouvidos, mas mais ainda com a inteireza do seu ser. (DALCROZE, 1912, p. 48)

O músico e professor Koellreutter (1997) defende um ensino personalizado, criativo e singular, que possa respeitar cada aluno.

Seu percurso como compositor e educador foi comprometido com o novo. Seu ideal era divulgar a “música nova”, com inovadoras técnicas de composição e criação musical. Para Koellreutter (*apud* KATER, 1997), o valor do músico estava além da reprodução. Defendia ideias e conceitos musicais bastante inovadores, apoiadas por uns, odiadas por outros.

O movimento cultural de vanguarda gerado por Koellreutter no Brasil, modificou caminhos. O “Música Nova”, movimento criado em 1938 por ele no Brasil, foi um movimento de renovação entre vida e Arte tendo como objetivo uma nova ordem no meio musical. Iniciou-se no Rio de Janeiro e, logo depois, em São Paulo. Desse modo, o “Música Nova” foi considerado o primeiro movimento musical moderno do Brasil.

Sua trajetória como professor permitiu-lhe colaborar no sentido de redimensionar o papel da música na educação:

Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem, doutoral e fastidiosamente, a lição já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras, que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista. (KOELLREUTTER *apud* KATER, 1997, p.31)

Segundo Brito (2001), Koellreutter perseguia um fazer musical que privilegiasse o diálogo, em que a criança fosse percebida de forma integral.

Afirma Brito em relação a Koellreutter:

Sua formação e seus campos de interesse levaram-no a traçar um caminho para a realização de um trabalho interdisciplinar em que a música, em constante diálogo com as outras áreas de conhecimento,

privilegiasse o ser humano. (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 26)

A pesquisa norteia-se pelos preceitos do referido músico e educador, no sentido de que a participação ativa, a criação, a reflexão, a elaboração de hipóteses, a análise, o questionamento tem um importante papel nos princípios das situações de ensino-aprendizagem. Diz Brito que Koellreutter repugnava o currículo fechado, que pudesse determinar previamente os conteúdos a serem transmitidos, pois o papel do professor, segundo ele, tem que ser o de facilitar a aprendizagem e as vivências criativas. “[...] é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo o ser criativo que habita em cada um de nós”. (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 31)

Este autor afirma que o fazer musical criativo é um

[...] meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão [...]. (KOELLREUTTER, 1998, p 39-45, *apud* BRITO, 2005)

Koellreuter (1997, p. 31) disse ainda: “[...] é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos”.

De acordo com Gainza (2004, p. 14-17), muitos nomes têm se destacado na procura da consolidação de uma transformação qualitativa da educação musical. Por essa razão, é preciso procurar sentido para as vivências musicais existentes nas escolas em meio à cultura de massa que invade os ouvidos. Não é possível menosprezar o potencial expressivo humano. Diz ainda ser preciso negar modismos impostos, respeitando as necessidades, os valores e desejos naturais e singulares

de nosso povo, que possam dialogar com experiências advindas de todos os espaços e tempos.

Por isso, a autora afirma ser necessário valorizar a música como bem social, dignificando seu espaço na vida de professores e alunos, observando com criticidade o que nos oferecem os meios de comunicação de massa, despertando a consciência governamental para a importância da educação musical na formação do ser humano. Deve-se, ainda, buscar autonomia em nosso pensar, bem como o senso crítico, para que possamos escolher a educação mais adequada às necessidades de nossa sociedade.

Portanto, percebe-se que as vivências estéticas em Arte são de suma importância para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, contribuindo para seu desenvolvimento integral. No sentido de uma educação criadora, que nos liberte, assinala Freire (1982, p. 42), “[...] minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”.

No sentido de mudança em nossa prática e da educação libertadora, Freire trará como protagonistas os cidadãos encontrados à margem de uma vida digna, com a finalidade de conscientizá-los a perceber a situação vivida, atuando sobre ela de modo a alcançarem a liberdade de pensamento. Diz ainda da responsabilidade do professor em relação à mudança social.

Dessa maneira, com aporte dos teóricos, defendo o desenvolvimento da capacidade de refletir, de questionar, de criticar, e a promoção de um ambiente em que a comunicação e relacionamento humano, por meio das linguagens artísticas, prevaleçam.

É nessa direção que a pesquisa busca estimular vivências criativas, despertando os interesses para o desconhecido. Deve-se, então, promover a “dissonância social”, ou seja, devemos provocar o estranhamento, aguçando a curiosidade e desejo pelo inédito, ampliando o repertório de professores e alunos, aproximando a fruição e criação estética em Arte para estes.

É de responsabilidade do professor alargar tais vivências para si e para seus alunos, promovendo, antes de mais nada, a abertura, ampliando a perspectiva de novas leituras de mundo, acreditando que cada aluno será um multiplicador do conhecimento adquirido nesse espaço de aprendizagem formal, desconstruindo a

ideia de que não tem possibilidade de encantar-se pelas mais diversas linguagens artísticas em tal ambiente.

A autonomia e protagonismo nos processos de desenvolvimento do potencial criativo, o reconhecimento de um corpo que cria, a ampliação de repertório devem ser um dos focos de atenção do trabalho em sala de aula. Para tanto, é preciso que tenhamos espaço para análise e reflexão do papel da Arte no espaço escolar e das suas potencialidades de desenvolvimento pelos professores que, se privilegiados por vivências estéticas em sua formação, poderão explorar suas possibilidades sonoras corporais, seus timbres, pausas, improvisar na música e no corpo, em todos os níveis, com todos os pesos e fluências que esses possibilitem.

3 SEGUNDO MOVIMENTO – MINHA COMPOSIÇÃO MAIS GENUÍNA



Ofra Amit

E, aquele
Que não morou nunca em seus próprios abismos
Nem andou em promiscuidade com os seus fantasmas
Não foi marcado. Não será exposto
Às fraquezas, ao desalento, ao amor, ao poema.

Manoel de Barros (Poesia Completa)

3.1 A Pesquisa

minha perfeição está nos meus atos imperfeitos
 minha ambição é contabilizar estrelas
 gosto de falar através do silêncio
 e me calar com gritos [...]
 [...] gosto de ficar sozinho com as multidões que sou
 não tente me decifrar, eu sou feito para sentir.

Zack Magiezi (Estranherismo)

Ao viver a experiência do Mestrado, pude rever-me em cada instante, bem como perceber em mim transformações vividas nas experiências das aulas e orientações, mercê dos estudos e pesquisas realizados, dos diálogos tecidos.

Sinto-me romper, percebendo-me de forma inacabada, em mais um processo de mudança. Sinto a escola, lugar de conversa amistosa, de olho no olho, de generosidade, de tentar novos caminhos, de ter liberdade para escolhas conscientes. Vivo, assim, mais um belo momento de mudança.

Sinto que, como afirma Freire:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

Nesta pesquisa busquei investigar de que maneira a sensibilização em música e movimento junto a um determinado grupo professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I poderá motivá-lo a esta prática com seus alunos. De acordo com Bell (1997, p. 14), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”.

Utilizei o termo ‘sensibilização’ no sentido de que, convidados os professores a uma série de encontros em que a vivência musical e corporal foi a tônica, tivemos após isso, professores motivados para o exercício desta prática. Em caso negativo, busquei investigar qual o motivo para que não se curvassem à experiência em Arte.

A questão pesquisada foi: em que medida os professores das séries iniciais do ensino fundamental I da rede pública de Santos, caso usufruam de encontros de sensibilização e vivência estética integrada em música e movimento, poderão ampliar o olhar estético, desenvolvimento do gosto pelas Artes e a promoção de um ambiente crítico, em que a experiência de criação em Arte irá contribuir para a reflexão sobre a importância e necessidade de Educação e Arte caminharem lado a lado na construção de uma aprendizagem criativa e significativa?

3.2 O *Locus* da Pesquisa

3.2.1 A escola

A UME *Espaço Dalcroze* localiza-se na região dos morros da cidade de Santos, mais especificamente na interligação dos bairros do Morro da Nova Cintra e Morro do São Bento.

A história desta localidade e de seus moradores é de lutas pessoais, de gente trabalhadora, que, muitas vezes, não tiveram acesso à educação formal.

Em 1995, após os governantes terem firmado o acordo de municipalização, os moradores da região organizaram-se, solicitando a construção de uma escola municipal que atendesse às crianças da primeira fase do ensino fundamental. Naquele momento, apenas as escolas estaduais da região é que ofertavam esse serviço.

3.2.2 Estrutura predial da escola

De estrutura térrea, a UME *Espaço Dalcroze* conta com 10 salas de aula, uma cozinha, um laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, uma secretaria, quatro salas para a Equipe Gestora, uma sala dos professores, dois banheiros para os professores e dois para os alunos, uma quadra, um pátio coberto com mesas para as refeições e espaço para as crianças brincarem, uma sala para que os funcionários da limpeza e cozinha possam realizar sua troca de roupa e sala de almoxarifado.

3.2.3 A Equipe Profissional da UME

É dessa forma que a equipe da UME *Espaço Dalcroze* se apresenta hoje: uma Diretora, uma Assistente de Direção, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Orientadora Educacional, vinte professores polivalentes, quatro substitutos, dois de Atendimento Educacional Especializado, cinco mediadores de inclusão, três professores de Inglês, dois de Artes e dois de Informática no Ensino Fundamental I. Na EJA, temos onze professores e dois mediadores. A escola conta também com um bibliotecário, um secretário, um oficial administrativo, cinco inspetores, um porteiro, cinco cozinheiras e sete auxiliares de limpeza.

3.2.4 Alunos

A UME *Espaço Dalcroze* é formada por cerca de 648 alunos oriundos de famílias de baixa renda, com baixo nível de escolaridade e grande vulnerabilidade social.

Parte das famílias é assistida por programas governamentais, sendo atendidas diretamente pelos órgãos da Prefeitura que lhes dão suporte, como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social).

A comunidade escolar tem perfil infrequente e com muitos casos de evasão. O Conselho Tutelar executa, em rede com a escola e equipamentos de Assistência Social da Prefeitura, um trabalho muito próximo às famílias.

Quadro 1 – Distribuição dos alunos da UME *Espaço Dalcroze*

Ensino Fundamental I – 1º Ano	102
Ensino Fundamental I – 2º Ano	144
Ensino Fundamental I – 3º Ano	131
Ensino Fundamental I – 4º Ano	105
Ensino Fundamental I – 5º Ano	126
EJA – Ciclo I, termo 1	4
EJA – Ciclo I, termo 2	5
EJA – Ciclo I, termo 3	4
EJA – Ciclo I, termo 4	6
EJA – Ciclo II, termo 1	9
EJA – Ciclo II, termo 2	12

3.2.5 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 8 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I da UME *Espaço Dalcroze*, que receberam nomes fictícios de poetisas.

A seguir, quadro com dados das professoras, para melhor compreensão de quem são os atores dessa pesquisa.

Quadro 2 – Dados das professoras

Sujeito	Idade	Formação	Tempo de atuação na rede pública de Santos	Apresenta outra experiência profissional, além da experiência de professor	Segmentos em que já atuou na Educação
Hilda Hilst	39	Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Pós Graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento	13 anos	Não	Infantil, Fundamental I e II e EJA
Clarice Lispector	36	Licenciatura em Geografia, Pedagogia e Pós Graduação Lato Sensu em Direito Educacional	16 anos	Sim	Infantil e Fundamental I
Cecília Meireles	34	Pedagogia e Pós Graduação lato Sensu em Psicopedagogia	6 anos	Sim	Fundamental I
Adélia Prado	51	Pedagogia com especialização em Educação Especial	4 anos	Não	Fundamental I
Florbela Espanca	35	Pedagogia	4 anos	Sim	Fundamental I
Cora Coralina	34	Pedagogia e Pós Graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento	9 anos	Não	Infantil e Fundamental I
Lya Luft	27	Pedagogia	4 anos	Não	Infantil e Fundamental I
Rachel de Queiroz	37	Pedagogia e Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar	15 anos	Sim	Infantil e Fundamental I

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem metodológica

O objeto deste estudo, que está voltado a um grupo de professoras do Ensino Fundamental I sensibilizados em música e movimento, foi pautado por uma abordagem qualitativa. Chizzotti (2010, p. 28) define tal abordagem da seguinte maneira:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2010, p. 83)

Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa nos proporciona “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2010, p. 83)

A abordagem ora eleita valoriza o papel do sujeito como produtor de conhecimento. Demo (1981, p. 3) caracteriza este tipo de abordagem pela “[...] dimensão da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão na corrente em sociedade, com suas competições, interesses e ambições ao lado da busca do conhecimento da vida social”.

De acordo com a premissa de Flick:

[...] a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir das teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. [...] estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior. (FLICK, 2009, p. 21)

A partir desta abordagem, e de maneira singular, as interpretações das entrevistas e encontros foram descritas.

Segundo Bresler, a pesquisa qualitativa:

[...] interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2007, p. 12)

Cada participante desempenhou um papel singular no processo de pesquisa de abordagem qualitativa, elegendo o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados; a observação e o esforço descritivo; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a busca do significado das situações para os sujeitos e o enfoque indutivo na análise dos dados são fortes características desta pesquisa.

Segundo Minayo (2003, p. 21) “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Realizei a pesquisa proposta num ambiente dinâmico e interativo. Nesse sentido, minhas certezas, valores e ideias fizeram parte naturalmente, desse cenário.

Bogdan afirma, sobre as características da pesquisa qualitativa, que:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (BOGDAN, 1982, s.p.)

Enquanto observadora, interpretei as colocações e situações, tentando ler nas entrelinhas qualquer subjetividade nos olhares, ações ou palavras que surgiram durante o processo, procurando entender cada um dos pesquisados.

A escolha dessa abordagem procurou entender como e por que as professoras utilizam a música e movimento em suas aulas não apenas no sentido da repetição de velhas canções de rotina e músicas populares que estão na mídia e povoam a escola, com a utilização de coreografias para acompanhá-las, mas também no sentido do novo, de fazer professoras e alunos pesquisadores de suas

possibilidades de movimento e sons corporais desmistificando a Arte como possível apenas para um grupo seletivo de seres humanos.

Por essa ótica, uma característica importante desse tipo de abordagem de pesquisa é o fato de pesquisador e pesquisados ficarem muito próximos. De maneira mais específica, a pesquisa realizou-se a partir da aplicação da técnica de grupo focal, numa série de encontros nos quais o questionamento, a escuta, o diálogo e a vivência nas linguagens artísticas deram-se despendendo um considerável tempo de trabalho com as docentes.

A técnica de grupo focal desenvolve-se no âmbito da pesquisa qualitativa adequada ao objeto de minha dissertação por tratar da interação entre os participantes, o que abarca condições e aspectos relevantes da realidade analisada, também, por constituir um debate dos sujeitos frente à temática apresentada, ensejando incluir subjetividades e opiniões pessoais das professoras do Ensino Fundamental I sensibilizados em música e movimento.

Além da técnica do grupo focal, utilizei-me, ainda, de um questionário (ver Anexo B) aplicado a cada uma das professoras. Tinha como objetivo levantar dados mais pessoais para que eu pudesse me conscientizar sobre as vivências em Arte pelas quais elas passaram em sua formação pessoal, inicial e continuada.

Vídeos e fotos também foram produzidos como forma de documentar o processo, enriquecendo em detalhes o que somente a palavra, naquele momento, não conseguiu registrar. Porém, a principal produção empírica é o texto.

4.2 Coleta e análise de dados

Para que pudesse conscientizar-me acerca das vivências em Arte pelas quais passaram os professores em sua formação pessoal, sob intervenções verbais e momentos de prática, realizei a coleta da pesquisa com base no grupo focal, que primou pela interação e não apenas pelo conteúdo. Especificamente nesta pesquisa, outras questões menos concretas foram relevantes para análise. O clima que alimentou cada encontro da pesquisa, bem como fatores a ela externos, referentes à escola, tiveram importante reverberação.

A meta desta técnica de coleta foi dar ênfase à interação, ajudando as pesquisadas a explorar e esclarecer seus pontos de vista de maneira clara e abrangente. Segundo Gatti (2005, p.7):

[...] a técnica de grupo focal privilegia um determinado recorte dos participantes, que seguem alguns critérios (de acordo com o problema objeto de estudo), com características em comum, o que os qualifica para o diálogo, cerne do trabalho interativo. (GATTI, 2005, p.7).

Nesse sentido, as experiências cotidianas das participantes, trouxeram elementos que fortaleceram o estudo.

Ainda de acordo com Gatti:

[...] o trabalho com esta técnica possibilita a compreensão da realidade por meio das práticas, ações e reações a fatos e eventos, de acordo com condutas e comportamentos, firmando-se de maneira importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias em relação à questão abordada. Tal técnica, ajuda na obtenção de diferentes perspectivas sobre uma questão e oportuniza a compreensão de pensamentos compartilhados por pessoas que comungam no cotidiano, dos mesmos anseios e como estes são influenciados pelo pensamento do grupo. (GATTI, 2005, p. 11)

Utilizei esta técnica de investigação para coletar informações sobre os pensamentos e sentimentos das participantes, levando-as a refletir e expor suas ideias, analisando, inferindo, criticando e se posicionando acerca da temática para a qual foram convidadas a considerar e sensibilizar-se de maneira dinâmica.

Tentei captar não somente as falas, mas também cada gesto, expressão ou manifestação. Cada denúncia interna, cada nota “não observável” foi, assim, importante para a composição da coleta.

Aguiar entende que:

[...] para compreender a fala de alguém não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem. (AGUIAR, 2002, p.130)

Dois momentos foram estabelecidos na construção dos registros de coleta e análise; o primeiro referiu-se à organização das falas contextualizadas das participantes e apresentação do questionário; o segundo, aos encontros de sensibilização e prática e criação artística. O grupo focal possibilitou o acesso a várias interações de modo mais relevante, expressivo e aprofundado de coleta de dados, buscando perceber de que forma os sujeitos da pesquisa receberam e deram significado às informações propostas em grupo.

Vale salientar que a palavra e o gesto, bem como toda a expressão, foram coletados e lidos, para que pudessem retratar as dúvidas, anseios, desejos e formas de pensar sobre as questões abordadas em cada encontro.

Os processos de sensibilização e prática artística pelos quais passaram as professoras envolvidas na pesquisa foram documentados em foto, áudio e vídeo, mediante consentimento delas. Seus pontos de vista foram explorados a partir das reflexões propostas, buscando respostas para o objeto de investigação.

O objetivo foi considerar diferentes formas e evidências para reunir, analisar e ampliar as impressões do processo vivido. As docentes participaram compartilhando as experiências, dizendo de suas expectativas e necessidades, apoiando-se na confiança e comprometimento em busca da descoberta de seu potencial criativo.

Por ser uma pesquisa em que as reações às intervenções podiam ser percebidas quase que instantaneamente, a coleta e análise de dados aconteceram num processo da pesquisa mutável, flexível e imprevisível.

A intenção foi ouvir atentamente, uníssonas ou polifônicas, as vozes dos sujeitos da pesquisa, os relatos que trouxeram à tona seus pensamentos, na tentativa de perceber, num primeiro olhar, o que os dados iniciais nos queriam dizer.

Para tanto, foi feito um cronograma a fim de que as ações desenvolvidas fossem ordenadas com a equipe gestora e professoras envolvidas.

Apresentei antecipadamente à Secretaria de Educação uma proposta de pesquisa em Arte em uma das Unidades Municipais de Ensino Fundamental I, tendo como sujeitos quatro professoras dos primeiros anos e quatro professoras dos segundos anos do Ensino Fundamental I. O critério de seleção da escola para a realização da pesquisa foi pautado na receptividade da equipe gestora e das professoras ao receberem a referida proposta.

O procedimento da pesquisa aconteceu em oito encontros de uma hora com as professoras integrantes do processo.

No contexto desta pesquisa, nomeei as professoras envolvidas com nomes de poetisas. Teremos então, Hilda Hilst, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Adélia Prado, Florbela Espanca, Cora Coralina, Lya Luft e Rachel de Queiroz.

4.3 Entre dissonâncias e consonâncias compõe-se o grupo de sensibilização, prática e criação artística

O encontro com as professoras deu-se na verdade por acaso. Meu objetivo era desenvolver a pesquisa em outra Unidade Escolar, mas assim que cheguei a esta escola, percebi que poderia propor ao corpo docente meu estudo, posto que, atuando na sua Equipe Técnica como Orientadora Educacional, fui muito bem recebida.

Num primeiro contato, muito respeitoso e simpático, percebi que o grupo, possivelmente, estaria aberto à proposta. Todas me conheciam por meus trabalhos junto à Secretaria de Educação. Eu, por minha vez, gostei das colocações que as professoras fizeram na primeira reunião durante a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) de que participei como Orientadora da Unidade. Pareceram-me comprometidas, preocupadas com seus alunos.

Amadureci a ideia e, depois de duas outras reuniões, conversei com a Diretora, que prontamente concordou com meu desejo de realizar a pesquisa com aquele grupo de professoras.

Numa reunião posterior, fiz o convite para que participassem de minha pesquisa. Imenso momento de pausa se eternizou naquele instante para mim. Confesso, foi um momento de angústia. Elas (e eu!) ficamos surpresas.

Diante daquela reação ao convite, imediatamente refiz minha fala, e disse que, em um próximo encontro, poderíamos retomar o assunto. Foi então que repensei minha posição e me coloquei, neste novo encontro, de forma mais convincente. As docentes aceitaram o convite, um pouco entre curiosas e céticas. Apesar disso, prossegui, organizando toda a documentação exigida pela SEDUC, para que fosse autorizada a pesquisa.

4.4 Muitos momentos de tensão para mim viraram, no final, momentos de prazer, diversão e conhecimento

Iniciei então o momento da pesquisa com um grupo focal, utilizando o gravador do próprio celular, papel e caneta.

Falei sobre meu objeto de estudo, desejo de investigação, esclarecendo com maiores pormenores, as formas de pesquisa propostas.

Pedi para que se apresentassem, falando de sua trajetória na educação, suas experiências com as linguagens artísticas numa posição pessoal e profissional.

Timidamente (quase monossilabicamente!), foram se expressando. Nem pareciam as mesmas do primeiro contato, quando tive a impressão mais positiva que jamais alguém poderia ter. Observavam-me.

Pela dificuldade do diálogo no grupo focal, logo decidi por um questionário dirigido a essas professoras, com objetivo de diagnosticar e relacionar as vivências artísticas com a prática delas. Precisava colher evidências sobre a construção do gosto estético das docentes e suas necessidades de contato e expressão artística, precisava reconhecer de que lugar e com que olhar viam o mundo. O instrumento foi distribuído durante a reunião pedagógica semanal. Por ser complexo, demandando alguma reflexão, optei por dar um prazo de uma semana para a devolutiva do questionário.

Conversamos ainda mais sobre o objetivo da investigação, posto que conseguia perceber em seus olhos muitas dúvidas e grande ansiedade. O convite para a prática e expressão em música e movimento deixou-as temerosas. Via em suas expressões muita timidez (e em algumas, certa insatisfação!) para libertar corpo e voz.

Muitas professoras tiveram dificuldade em responder ao questionário por não terem nenhum tipo de contato com o universo artístico em suas múltiplas linguagens, outras não fizeram a entrega no tempo pedido, demorando algumas semanas para fazê-lo.

Logo após, entreguei-lhes o termo de consentimento para assinatura. Dessa forma, fui delineando a pesquisa.

No Anexo B segue o modelo de questionário dividido em quatro blocos, apresentado às professoras participantes da pesquisa, bem como o objetivo de cada um.

5 TERCEIRO MOVIMENTO - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS



Ofra Amit

Tenho medo de dizer quem sou
no momento em que tento falar
não exprimo o que sinto
e o que sinto
se transforma lentamente
no que eu digo

Clarice Lispector (Perto do coração selvagem)

Meu desejo de investigação sobre a sensibilização, prática e os processos de criação com determinado grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I, reflexo de sua formação pessoal, inicial e continuada, foi o norte para esta pesquisa, que ocorreu com base no referencial teórico apontado, e com a adoção da técnica de grupo focal.

A coleta e análise dos dados ocorreram, desse modo, por meio da técnica mencionada, perfazendo um total de oito encontros, contando com a participação de oito professoras da rede pública municipal de Santos envolvidas no processo.

Levantei inicialmente a pergunta de como a construção de um olhar crítico em música e movimento para professores das séries iniciais pode contribuir para que tenhamos profissionais que se sintam incluídos na categoria chamada de intelectuais transformadores, com referência cultural, escuta ativa e olhar atento e crítico, não só para a Educação, mas, também, para a Arte. A partir disso, tive como hipótese, caso as professoras houvessem tido a oportunidade da formação continuada, com sensibilização e vivência estética integrada nessas linguagens artísticas, a ampliação do olhar estético, desenvolvimento do gosto pelas Artes e a promoção de um ambiente crítico, em que a experiência artística iria contribuir para a reflexão sobre a importância e necessidade de Educação e Arte caminharem lado a lado na construção de uma aprendizagem criativa e significativa.

O trabalho de pesquisa com base no grupo focal ocorreu semanalmente com duração de uma hora, com objetivo de identificar o potencial criativo das professoras envolvidas na investigação que experimentaram a sensibilização, vivência e processos de criação e prática artística, desenvolvendo suas habilidades quer produzindo ou apreciando, contribuindo para a formação de seu estado criador crítico-analítico.

Assim, a análise dos dados e a discussão foram uma etapa bastante sedutora do trabalho. Em muitos momentos afligi-me, pois, imersa nas informações coletadas, tive que dar voz aos participantes da pesquisa, interpretando e dando sentido às palavras e ao que elas, intrinsecamente, carregavam.

Percebi, que a angústia que me envolveu durante este caminhar é, muitas vezes, inerente à de muitos pesquisadores, posto que recai sobre nós imensa responsabilidade no momento de tais interpretações.

A colaboração dos sujeitos da pesquisa, que revelaram dados, e minha missão de retratar, interpretar e ordenar em categorias pareceu-me importante, para que pudesse dar ao leitor, uma percepção mais rápida do panorama encontrado.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994):

[...] categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa

ser fisicamente apartado dos outros dados. [...] a revisão da literatura e a organização dos dados tornam-se imprescindíveis no sentido do desenvolvimento de eixos de interpretação das informações coletadas. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

A análise dos conteúdos trazidos pelo grupo focal segue as orientações da perspectiva de Gatti (2005), pois ressalta os vários significados e possibilidades que foram construídos durante nossos encontros.

Como afirma o autor:

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas e atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneístas. (GATTI, 2005, p. 44)

Dessa forma, necessitei retomar os objetivos de meu estudo e algumas leituras dos teóricos que dão aporte à pesquisa, com a intenção de ampliar o entendimento dos processos, e para que pudesse elaborar as análises de forma organizada, com descrição das falas, compilando aspectos e pontos de vista de maneira significativa, para que, assim, pudesse estruturar os eixos temáticos. Dessa maneira, minhas falas foram atravessadas pelas falas das professoras.

Os dados obtidos pelas respostas no grupo focal, com apoio do questionário respondido pelas docentes pesquisadas, tornaram possíveis o entendimento do assunto tratado. Comentarei os resultados, não necessariamente na ordem das perguntas realizadas para as professoras. Elaborei, para este momento, uma sequência que julguei ser mais coerente para entendimento das etapas vividas na pesquisa.

Foi então que, partindo das colocações das professoras, organizei esta discussão, as tabelas e gráficos que se seguem, dando maior visibilidade ao que cada docente explicitou a partir do grupo focal. Cinco grupos de categorias foram constituídos para que a análise de conteúdo pudesse ocorrer de maneira satisfatória.

Tabela 1 – Categorias de Análise

Categoria 1 – identificação pessoal e profissional, tempo de atuação na rede pública de Ensino de Santos, segmentos de atuação das docentes, formação inicial e continuada das professoras e outra experiência profissional, caso tenha ocorrido
Categoria 2 – informações sobre prática artística na formação das docentes e necessidades/anseios que elas apresentam, bem como a relação das Artes em sua formação pessoal
Categoria 3 – informações sobre a competência e prática artística no cotidiano do professor com seu aluno
Categoria 4 – informações sobre o espaço para reflexão e discussão sobre o papel da Arte em seu cotidiano escolar
Categoria 5 – informações sobre os encontros de prática e criação artística

Categoria 1 – Sim, sou eu mesma

Categoria 1 – identificação pessoal e profissional, tempo de atuação na rede pública de Ensino de Santos, segmentos de atuação das docentes, formação inicial e continuada do professor e outra experiência profissional, caso tenha havido
O objetivo dessa categoria é esclarecer sobre a identificação pessoal, o caminho profissional, com tempo de trabalho e segmentos em que atuou na rede pública de Santos, bem como apresentar outra experiência profissional, caso esta tenha ocorrido.

Na primeira análise, pude registrar que o grupo tem faixa etária entre 27 e 51 anos de idade, com tempo de atuação na rede pública de ensino de Santos oscilando entre 4 e 15 anos.

Das oito professoras pesquisadas, cinco têm experiência na Educação Infantil e uma tem experiência tanto no Ensino Fundamental II quanto na EJA. Metade, ou seja, quatro, tiveram outra experiência profissional, antes de decidir atuar na área da educação.

Transformando esses dados em gráficos, tenho:

Figura 57 – Gráfico 1: Idade das professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental I

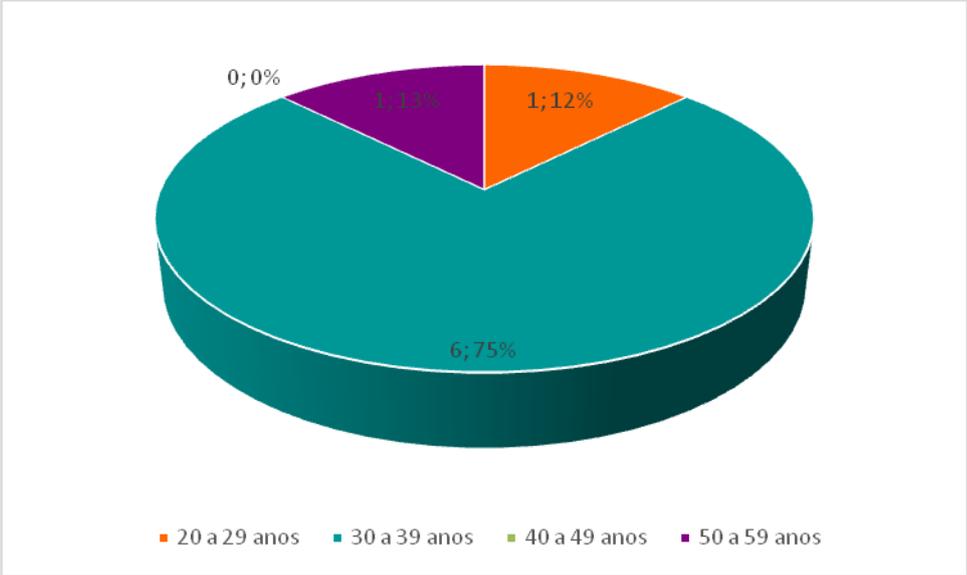


Figura 58 – Gráfico 2: Tempo de atuação das professoras na rede pública

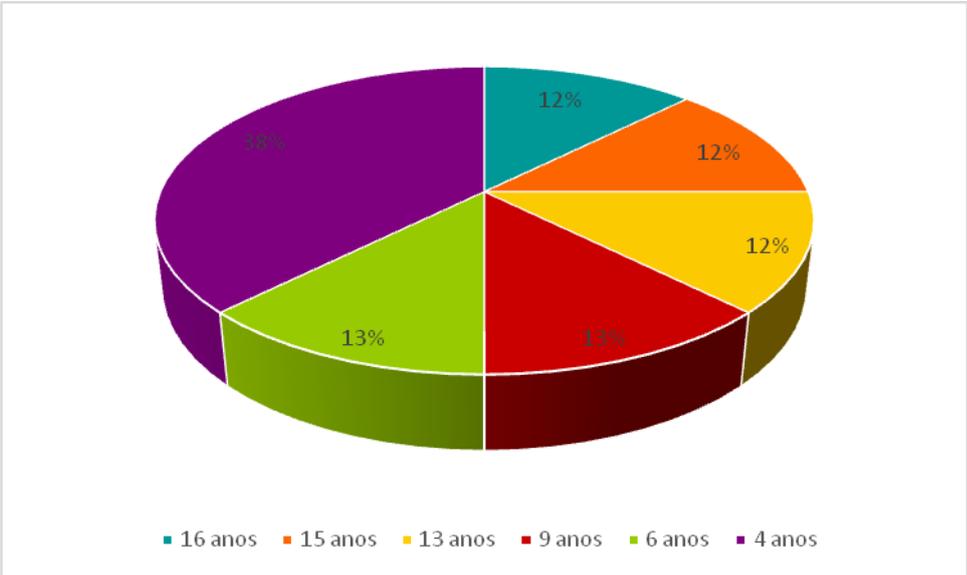


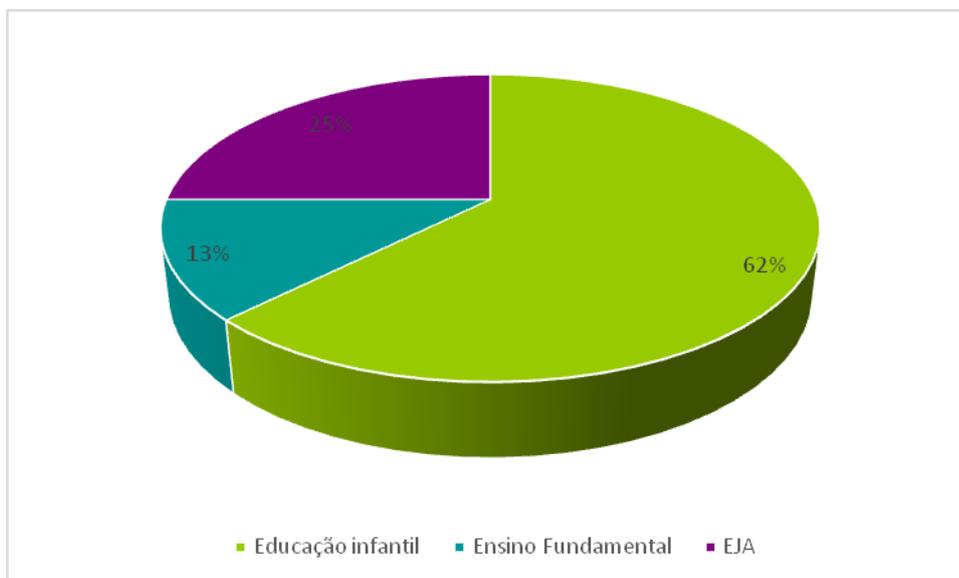
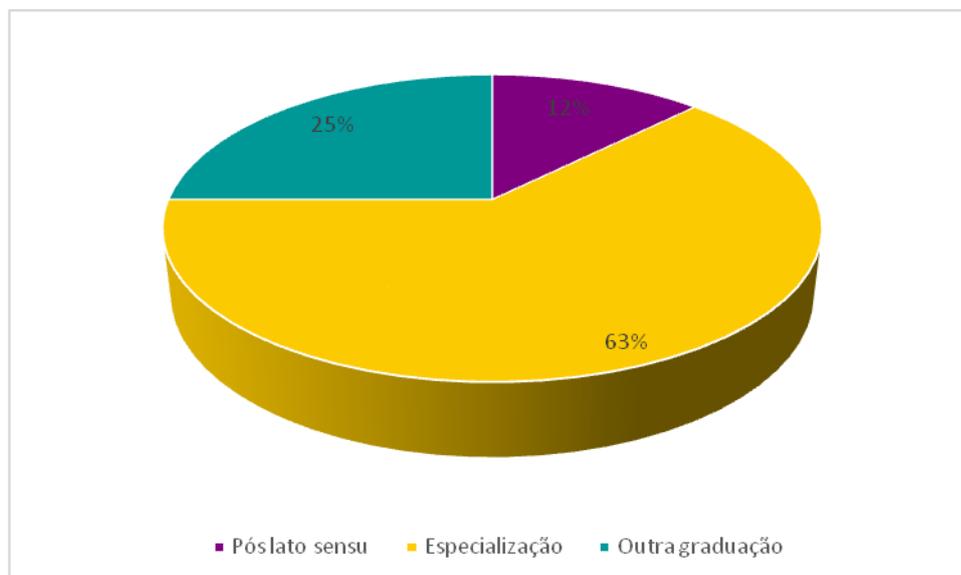
Figura 59 – Gráfico 3: Segmentos em que atuou na educação**Figura 60** – Gráfico 4: Professoras que tiveram outra experiência profissional

Figura 61 – Gráfico 5: Formação das professoras

Quanto à formação das professoras, identifiquei que, das oito, apenas duas têm somente o curso de Pedagogia; outras duas cursaram diferente faculdade, além de Pedagogia; uma tem curso de especialização e cinco, Pós Graduação *Lato Sensu*.

Dessa maneira, pude perceber que as docentes envolvidas na pesquisa sentem a necessidade de formação, sendo comprometidas com sua profissão. Na busca pelo aprimoramento profissional, certamente reconhecem a necessidade de alterarem sentidos no ambiente escolar e em sociedade, o que lhes poderá alimentar e sustentar na prática pedagógica diária, fazendo-as conscientes da necessidade de repelir uma postura de cima para baixo, facilitando constituir, por meio do estudo, uma educação mais aberta.

Nessa perspectiva, ressalta Giroux (1997, p. 136) ser preciso que a ação do docente seja vista como política cultural, devendo-se ver no professor o intelectual que se transforma e transforma seus alunos.

Categoria 2 – É preciso ir além

Categoria 2 – informações sobre prática artística na formação das docentes e as necessidades/anseios que têm em fruição, bem como a relação das Artes em sua formação pessoal

O objetivo dessa categoria foi avaliar de que maneira foi abordada a Arte na formação acadêmica docente, e qual a relação das profissionais com a Arte em sua vida pessoal.

Tendo como ponto de partida a fala das professoras que colaboraram com esta pesquisa, faz-se necessário compreender o lugar que a Arte ocupou na formação pessoal, em suas experiências particulares e acadêmica e as necessidades que têm em relação às Artes, quer quanto fruição, quer quanto prática artística.

Na análise desta categoria, sete das professoras pesquisadas relatam que, na graduação, as discussões sobre o papel da Arte na Educação e a prática artística foram superficiais, com poucos e inconsistentes momentos, ficando este conteúdo aquém do esperado, considerado irrelevante em sua formação e em nada contribuindo para a construção do gosto estético das docentes.

Clarice manifesta-se relatando que sentiu que:

[...] tais vivências e discussões ficaram a margem dos conteúdos ministrados na Graduação.

Cecília corrobora com a colocação de Clarice:

[...] não houve nenhuma ênfase para as questões ligadas à Arte. Superficialmente, no último semestre da graduação, uma das disciplinas abordou a dança e a importância da expressão corporal.

Cora, como as anteriores, diz que:

[...] não vivi as questões das discussões e vivências nas linguagens artísticas em minha formação acadêmica.

Apenas uma das professoras considerou tal abordagem satisfatória.

Assim, Rachel coloca que:

As abordagens artísticas foram satisfatórias em minha formação acadêmica, voltadas para a Educação Infantil, mas plenamente adaptáveis para o Ensino Fundamental I.

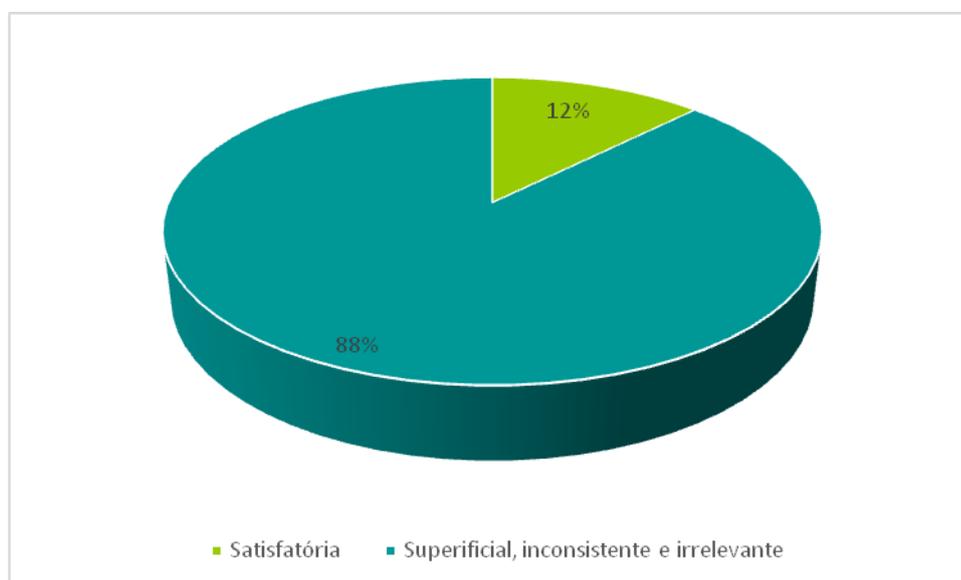


Gráfico 6: Discussão sobre o papel da Arte na educação e a prática artística na formação acadêmica

Dessa forma, pude ratificar o que já se anunciava: a Arte não está entre as prioridades na formação acadêmica docente. Esta parece não fazer parte da política pública de formação inicial do professor.

Por essa razão, a distância entre as docentes e as Artes chamou-me a atenção, mas não me surpreendeu.

Reafirmei o pensamento de que a discussão sobre o acesso a Arte como uma das portas para expressão de anseios pessoais, sociais, políticos e culturais, direito de todos, não é garantida no processo de formação docente. A necessidade humana de expressão criativa na escola, ambiente com grande potencial criativo, não é assegurada pelos docentes das séries iniciais. Nessa perspectiva, a experiência estética e a produção artística são apontadas por Vásquez (1999, p.53) como forma de manifestação humana, que nutre o homem em sua concepção de história e sociedade.

Com apoio de Giroux (1988, p. 23), posso voltar à reflexão de que “as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais”.

A presença das linguagens artísticas e seus processos de criação, de

forma a satisfazer os anseios de manifestação, são levantados por Fischer (1973, p. 20) que assinala a Arte como capaz de transformar o mundo.

Nesse sentido, percebo, como tantos outros, que o direito de acesso à Arte aos alunos fica cerceado se o professor é impedido de ter em sua formação inicial o contato com as linguagens artísticas.

Diante disso, como construir uma nova práxis? Como edificar um ambiente crítico e criativo?

O distanciamento vivido na formação inicial do indivíduo compromete não só sua oportunidade de expressão criativa, defendido por Ostrower (2012) como potencial inerente a todo ser humano, mas, tanto mais, impede a ação deste poderoso antídoto que poderá dificultar a massificação, o conformismo, a passividade humana, a alienação e negação de si mesmo, pois a expressão criativa é uma forma de nos relacionarmos com o mundo.

Freire (1982, p. 86) nos afirma que a pressão vivida pelos estratos superiores dar-se-á pelo fato de a nação viver com baixos padrões, o que lhes conferirá severo comprometimento educacional, pois a Arte tem importante papel na construção de uma educação integral, horizontal e libertadora, crítica e criticizadora, que pode ir além dos limites do pedagógico, desenvolvendo o intelecto, a escuta ativa, o olhar atento e o enriquecimento da alma humana.

Ratificando o que fora percebido, a pesquisa revela, em relação ao papel da Arte na formação pessoal das docentes, que das oito professoras que participaram da pesquisa, apenas uma fez curso de violão erudito por curto espaço de tempo, uma fez curso de dança e teatro por alguns meses e as outras seis não tiveram nenhum contato com as Artes em sua formação pessoal. Ou seja, a Arte como fruição ou vivência não fez parte da construção dos saberes individuais dessas professoras ao longo de suas vidas.

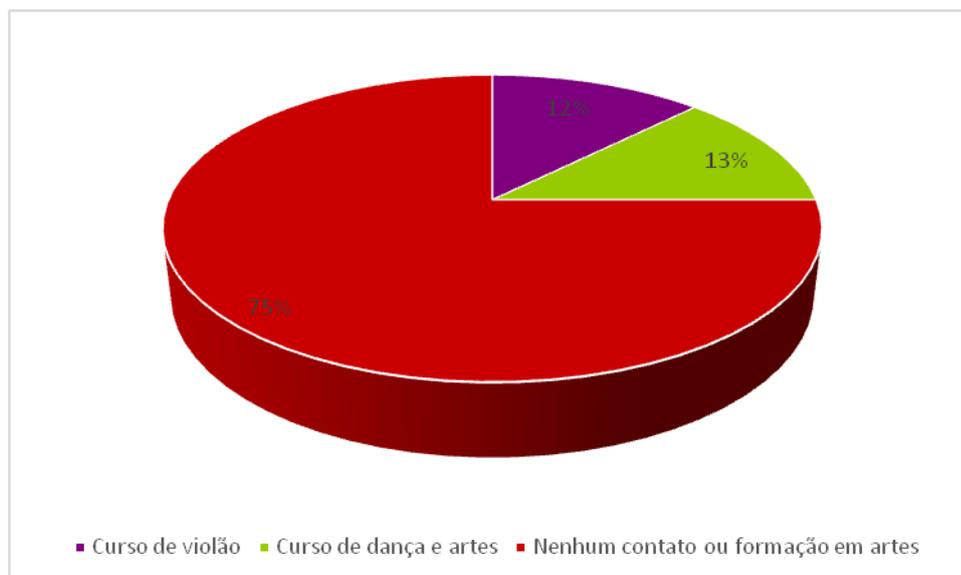


Gráfico 7: Artes na formação complementar do professor

Em relação às escolhas pessoais, as docentes, em sua maioria, relatam que, mesmo em casa, em seus momentos livres, preferem ver, nos canais fechados de televisão, outros programas que não envolvam Arte.

Revelam ainda que a fadiga causada pelo extenuante ritmo de trabalho e a falta de condições para que possam ter momentos de lazer envolvendo a frequência em locais em que a Arte, em qualquer de suas linguagens, seja apreciada, comprometem sua visão sobre as questões estéticas.

Os registros em grupo focal podem esclarecer, como justifica Hilda:

[...] o ritmo de trabalho intenso, dificulta o contato com as Artes, [...] **assisto a tais eventos [concertos e shows] com menos frequência do que gostaria** (grifo meu). Assisto, preferencialmente na TV, séries religiosas, documentários, palestras e filmes.

Sobre a música e o movimento Clarice diz que:

[...] não estão presentes em meu cotidiano. **Nunca vou a concertos, espetáculos de dança e exposições** (grifo meu). Poucas vezes vou às salas de cinema ou aprecio espetáculos de rua. Em relação a programas de TV, prefiro os noticiários.

Já Cecília relata:

Frequento shows, cinema e danço música sertaneja. Raramente vou a concertos, espetáculos de dança ou exposições. Frequento, uma

ou duas vezes por mês, as salas de cinema. Em relação aos programas de TV, prefiro filmes e seriados.

Adélia manifesta-se:

Não tenho nenhum contato com as Artes (grifo meu). Utilizo a música em meu cotidiano para fazer atividade física e para o relaxamento. Concertos, exposições, salas de cinema, espetáculos de dança e de rua não fazem parte de meus hábitos. Na televisão, minha preferência são as novelas e filmes.

Diz Florbela:

Pessoalmente, uso a música e movimento como terapia, pois faço aulas de dança, em que posso realizar-me, renovando-me e libertando-me do estresse. Não frequento salas de concerto ou exposições. Regularmente vou às salas de cinema, espetáculos de dança e de rua. Na televisão assisto a programas de entretenimento e filmes.

Lya:

[...] não tenho nenhum contato com as Artes (grifo meu). Ouço música e apesar de tímida, gosto de dançar. Raramente vou a concertos, exposições ou aprecio espetáculos de dança ou de rua. Vou ao cinema mensalmente. Na televisão aprecio seriados e filmes.

Diante das respostas obtidas na análise dessa categoria, pude confirmar o que os estudos, nestes meses de pesquisa, mostraram-me, ou seja, que a falta de contato com as linguagens artísticas na infância é compatível com o que as docentes vivem em seu cotidiano, isto é, as opções para entretenimento são, em sua grande maioria, outras, que não a fruição em Arte, o que se reflete, obviamente, em suas práticas em sala de aula. Como poderá o professor ampliar o repertório cultural do aluno se as escolhas/necessidades de professores e alunos mostram-se as mesmas?

Lewin (2004) afirma que a verdadeira cidadania é construída com a obtenção da Cultura e que cidadãos transformadores deverão guiar-se pelo respeito e dignidade. Infelizmente, o que vemos é a Arte e Cultura distantes da experiência humana.

De acordo com as pesquisas por mim realizadas, busquei neste estudo,

expor a necessidade da relação estética que pode realizar-se antes na escola, sendo esta considerada uma forma de relacionarmos-nos com o mundo, pois a Arte, em seus processos de fruição e criação, reflete o contexto histórico-social humano, possibilitando uma sociedade mais humana, fraterna e criativa, em que as tensões, o preconceito e a discriminação sejam enfraquecidos.

Frente ao quadro que vislumbrei, autentiquei o que já imaginava: a oportunidade de viver a compreensão estética em Arte está muito aquém do alcance das docentes, distante da experiência humana. Sendo assim, o diálogo e a poeticidade em Arte estão longe das pessoas, pois parecem ser ainda, considerados supérfluos. Esclarece-nos Ostrower (2012, p. 5-7) que a Arte nos leva à liberdade, é um caminho possível para que nos vejamos e vejamos o outro nela.

Pude perceber a lacuna existente na formação pessoal das professoras, distantes da oportunidade de vivência estética em Arte, distantes, segundo Schön (1992), deste tipo de saber. Pude, ainda, constatar que a formação pessoal, inicial e continuada das professoras reflete na qualidade da educação oferecida pela escola pública, no caso desta pesquisa, na falta de espaço para as vivências criativas em Arte na escola.

Categoria 3 – O que verdadeiramente sei, o quanto não sei

Categoria 3 – informações sobre a competência e prática artística no cotidiano do professor com seu aluno
--

O objetivo dessa categoria foi perceber de que maneira a formação pessoal, inicial e continuada do professor reflete-se em seu cotidiano com o aluno.
--

Nas respostas obtidas no grupo focal, e com apoio dos questionários, a categoria de número 3 releva de que modo a pouca experiência em Arte vivida pelas docentes reflete-se em sua vida profissional.

Dessa forma, foi possível (re)afirmar que há muito Educação e Arte caminham sem convergir para o mesmo ponto.

Legitimada pelo pensamento de Freire (1996, p. 61), a pesquisa registra que as professoras têm absoluto bom senso e consciência de suas limitações, avaliando-se, em sua maioria, sem competência para trabalhar as linguagens artísticas com seus alunos.

Assim sendo, as professoras pesquisadas relataram, em relação às suas habilidades para tratarem das questões estéticas em música e movimento com seus alunos:

Hilda:

[...] sinto-me insegura (grifo meu), pelo pouco embasamento teórico e prático que possuo, para abordar as questões estéticas em Arte com minhas turmas de alunos.

Clarice diz:

[...] não tenho competência para tal (grifo meu).

Cecília, similarmente, afirma:

Tenho interesse em aprender, mas não me considero competente em relação ao movimento.

Cora manifesta-se:

[...] pela especificidade das linguagens sinto-me analfabeta (grifo meu). A música exige, a meu ver, muito estudo.

Pude, na sequência de encontros, confirmar o que os meses de estudo apontou: a oportunidade para as vivências artísticas, a possibilidade de vivermos surpreendentes e enriquecedores diálogos são ainda consideradas vãs ou supérfluas na formação dos professores.

Reforçaram-se, à vista das respostas obtidas, o que todos os teóricos enfatizam, qual seja a necessidade de olharmos para a formação do professor não nos esquecendo de que todas as formas de manifestação, verbal ou não, devem ser privilegiadas na construção dos saberes. É preciso ainda que este profissional tenha condições de olhar para seu aluno de forma integral, que possa estimular o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes, que seja aberto à pluralidade e à diversidade, enfrentando a atrofia do potencial criativo humano, estabelecendo verdadeiro diálogo numa sociedade colaborativa.

Continuando o depoimento, apenas duas docentes sentem alguma segurança em relação ao tema.

Adélia:

[...] sinto-me competente, pois realizo pesquisas teóricas e aprecio vídeos para que possa trabalhar com meus alunos.

Florabela igualmente:

[...] não temo o assunto pois posso realizar pesquisas com apoio da internet.

Uma das professoras, Rachel, manifesta-se no sentido da necessidade de formação:

[...] tenho consciência sobre a necessidade da formação continuada nas linguagens artísticas para que possa sentir-me segura em levá-las às vivências com meus alunos.

Todas as docentes reconhecem a importância das linguagens artísticas no cotidiano do aluno, seja como forma de desenvolvimento nas esferas cognitiva ou estética, seja como forma de fruição e expressão.

Interessante observar que, apesar de estarmos tratando de uma pesquisa em Arte, nunca foi citada a criatividade. As professoras não se veem como peças fundamentais e facilitadoras dos processos de estimulação da criatividade dos alunos. Pareceu-me que este assunto não havia sido tratado com elas antes deste momento, e, por essa razão, nunca puderam refletir sobre o ser humano, naturalmente criativo, que, segundo Alencar (2007), tem sua criatividade florescida, dependendo apenas do ambiente.

Ficou bastante claro que a criatividade não é pensada de forma a ser maximizada na escola. É como se o tema não pertencesse a esse ambiente.

Corpo, emoção, expressão, criatividade e o lúdico precisam ter espaço privilegiado na escola. A reflexão e o diálogo, bem como o pensamento crítico e criativo devem ser rotina em sala de aula, pois uma pessoa rígida não poderá ter uma postura conscientemente crítica e criativa em sociedade.

Um dos pontos importantes colocados pelas professoras foi a falta de condições, como espaço físico e equipamentos, para que se possa realizar um trabalho em que a livre expressão seja privilegiada.

Quanto à prática pedagógica, Hilda reconhece que:

[...] a música e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. A partir da expressão corporal e dos sons, podemos ter uma melhor noção espacial, bem como uma melhor interação com o meio em que vivemos. Não utilizo a música e movimento em minhas aulas há 3 anos, pois na escola não há aparelhos disponíveis, mas gostaria de utilizar pelo menos com forma de entretenimento, e para ter mais uma estratégia de ensino dos conteúdos ou como fundo musical para as aulas.

Clarice enfoca seu depoimento como alfabetizadora:

[...] a música contribui muito para este processo, o movimento ajuda os alunos a reconhecerem-se no espaço, o que contribui para o seu aprendizado global.

Não é possível negar a alegria que as crianças têm em relação às vivências artísticas. A alegria na escola deve ser vivida com originalidade nos anos da infância, numa escola que lhes dê a chance de encontrar caminhos e respostas, que tenha significado e relevância. Conforme Snyders (1993, p. 29), uma alegria que forma e que transforma.

Clarice relata:

Quando tais momentos são proporcionados, as crianças reagem com extrema alegria.

Registrei que, quando há atividades aplicadas aos discentes, estas são fruto de um processo intuitivo ou de material de pesquisas realizadas pelas docentes na internet ou outras fontes informais, o que é perigoso, pois esta ferramenta superficializa o conteúdo, fazendo, por vezes, com que o processo pedagógico exista de maneira inconsistente, denotando que, para as professoras, os momentos de sensibilização e prática oferecidos para os alunos não necessitam de uma formação consistente.

Nessa perspectiva, Fusari e Ferraz (2001) afirmam que os docentes das escolas públicas têm dificuldades em suas práticas pouco ou nada fundamentadas, necessitando de aprofundamento teórico-metodológico.

Nesse sentido, diz Hilda:

Apesar de não pesquisar, na medida do possível, quinzenalmente, tento realizar alguma atividade de movimento com meus alunos. Reconheço a satisfação dos alunos quando proporcionados tais momentos para eles [...]

Clarice coloca-se da seguinte forma:

Pesquisei pouco sobre dinâmicas e atividades de música e movimento, o que me faz explorar, igualmente, estes aspectos dos alunos.

Tal atitude das docentes vêm ao encontro do que afirma Nóvoa (1992, p. 27) quando ressalta ser necessário assumirmos a responsabilidade de prepararmos professores conscientes e reflexivos, que assumam o compromisso com seu desenvolvimento profissional.

A prática da pesquisa, realizada de maneira estruturada, é corroborada pelo pensamento de Freire (2000, p. 32), que enaltece o professor que, enquanto ensina, busca, procurando e reprocurando. O autor reconhece o docente que pesquisa para conhecer o que não conhece, para que possa comunicar e descobrir novidades.

Em sua fala Adélia, reconhece:

[...] o importante e prazeroso instrumento que são a música e o movimento. Facilitadores da aprendizagem desenvolvem a criatividade, lateralidade e socialização, beneficiando os alunos em seu desenvolvimento global.

Minha preferência são as canções de cultura popular, instrumental, o samba e pagode. Frequentemente utilizo o movimento em minhas aulas, pesquisando para aprimorar-me neste sentido, pois observo extrema alegria, participação e socialização das crianças quando propostas tais atividades.

Florabela coloca:

A música e movimento são importantes para a memorização, o que ajuda na assimilação e fixação dos conteúdos.

Cora relata:

A música e o movimento são muito importantes, pois o cérebro se organiza melhor quando ativado por estas linguagens, o que se

reflete na escrita. A música ajuda na compreensão desses mecanismos. Os alunos gostam muito desses momentos [...]

Nota-se, portanto, que as professoras se mostram comprometidas e autônomas, tomando a decisão de, por si sós, buscarem soluções para o que lhes incomoda. Dessa forma, elas atendem às situações, interpretando e adaptando-se a elas. (ALARCÃO, 2003)

Entretanto, é preciso reagir contra a rasa informação, ao acesso curto e restrito de professores a espaços de Arte e Cultura.

Logo, a formação continuada, em seus mais diversos espaços pode e deve acontecer em ambientes como salas de concerto, museus, exposições, dentre tantos outros. O profissional da educação deve ter garantido seu ingresso nos mais variados locais em que a Arte e Cultura sejam nota de afinação. É preciso se criar políticas de incentivo para que os professores frequentem tais espaços, pois não será possível a alunos e professores terem as mesmas carências éticas e estéticas. Se assim ocorrer, como garantir que o docente, responsável pela formação de gerações, possa contribuir com mudanças que se fazem urgentes em nossa sociedade?

Em contrapartida, apesar de toda a boa vontade das professoras, não é possível deixar de destacar, segundo o ensinamento de Foucault (1987, p.119), os corpos domáveis, quase domesticáveis, percebidos em algumas colocações das respondentes, que ressaltam que o aluno não tem oportunidade de expressar-se corporalmente, num controle dos corpos para a subordinação. Pude observar que somente com a disciplina idealizada por algumas docentes é possível, segundo elas mesmas, que haja a aula, segundo entendem, de maneira satisfatória, ou seja, da maneira convencional.

Por opção das professoras, ou por condição, o movimento dos alunos é bastante restrito.

Hilda diz:

A escola é muito difícil, passamos o dia apertadas entre essas mesas e cadeiras [...] (grifo meu)

Foucault (1987, p. 118) realiza severa crítica à prática domável e aos corpos adestrados. Aponta para os espaços vigiados, que mantêm os alunos sob controle, com uma figura hierárquica que os observa e reprime constantemente.

O ambiente que premia o corpo, quando dá liberdade e o pune, quando imobiliza, não poderá mais caber na educação de nosso século. É perceptível, que a escola se mostra, em alguns aspectos, ainda bastante conservadora. Contrariamente ao desejado, um ambiente não poderá fluir se há bloqueios nos procedimentos de criatividade e criação, como afirma Cropley (1999, p. 636).

Cecília diz em um dos encontros:

Sou consciente de que a música propicia um aprendizado mais significativo no momento da alfabetização. Seria, a meu ver, importante aliar o movimento à linguagem musical, mas não sinto-me competente.

Utilizo a música como entretenimento em minhas aulas e como mais uma estratégia de ensino, colocando-a, por vezes, como fundo para as atividades. Não utilizo o movimento em minhas aulas, e sim músicas que necessitam do acompanhamento de palmas.

Em relação ao gestual dos alunos, observo-os em momentos de organização na fila, em atividades de música que utilizem as palmas e em brincadeiras (bem raras) no pátio da escola (grifo meu).

Lya diz:

[...] os momentos lúdicos ajudam no desenvolvimento da inteligência dos alunos de forma global. **Não com frequência utilizo brincadeiras em minhas aulas, pois a agitação e dificuldades para entenderem as regras me desanimam** (grifo meu). Eles gostam e participam das atividades efusivamente, respondendo aos aspectos corporais de maneira satisfatória.

Uma das docentes, Rachel, manifesta seu reconhecimento no que tange à importância da música e do movimento aplicados em aula:

[...] com mínimos conhecimentos sobre música e movimento, sei do auxílio que essas linguagens oferecem no processo ensino-aprendizagem, por ser um estímulo que mexe com as áreas cerebrais, emoções e sentimentos. Penso que trabalhar com tais elementos na educação favorece a aquisição dos conteúdos, bem como possibilita o resgate de valores, apreciação do belo e, ousado dizer, refina a alma.

[...] os alunos reagem positivamente, percebo que tais habilidades estão em defasagem e que pouco lhes é oferecido neste sentido.

Entendendo a formação das professoras, pude registrar que, apesar de todas reconhecerem, de uma forma ou de outra, a importância da música e do movimento habitarem a escola, a frágil percepção que têm sobre a Arte e seu papel no espaço escolar resulta da falta de formação pessoal e inicial, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido, neste sentido, com o aluno.

Não foi apontada, em momento algum, a criatividade expandida a partir de um pensamento flexível e autônomo.

A escola está pouco preparada para estimular o pensamento criativo, o aluno é pouco encorajado a isso. Lidar com o aluno questionador, que diverge, que deseja encontrar novos caminhos, é lidar com nossas próprias dificuldades. Desconstruir-se é missão dura, estimular a cooperação, encorajar com autonomia, estimular o diálogo é oportunizar o que não foi vivido. Dessa forma, não é esta uma tarefa fácil, mais fácil é, por vezes, ter o aluno passivo em mãos.

Escola é lugar de alegria. Esta não pode consistir apenas em atividades desvinculadas da escola e da comunidade que ela abraça.

Snyders (1993) nos fala da alegria da mudança, da descoberta, não em tempo de espera, mas em tempo real. Segundo o autor, na escola deve-se poder construir relações afetivas, sem hostilidade e aridez.

Nesta escola, professores e alunos são autores!

Desse modo, o anseio por uma educação criativa e plural comunga com o desafio de encarar as incertezas, tocando a todos pela compreensão humana, pela ética e estética e para o olhar à condição humana, pensando no homem do futuro, tecendo saberes, aprendendo e reavaliando. Isso só poderá ocorrer num ambiente leve, em que o diálogo com respeito às diferenças e direito à expressão prevaleça.

Categoria 4 – O pensamento reflexivo

Categoria 4 – informações sobre o espaço para reflexão e discussão acerca do papel da Arte em seu cotidiano escolar

O objetivo dessa categoria foi perceber o lugar de reflexão e discussão ocupado pela Arte no cotidiano escolar.

Tendo como referência as respostas obtidas no grupo focal, foi possível perceber o olhar que a equipe pedagógica e os docentes têm para a Arte e seu espaço de discussão. A partir dessas foi possível delinear o cenário encontrado na escola.

Quando perguntado às professoras sobre o lugar de discussão acerca da necessidade da Arte na prática educativa pedagógica na escola, houve as respostas abaixo explicitadas.

Hilda:

Toda discussão sobre recursos benéficos ao desenvolvimento dos alunos é de extrema importância, desde que levem em consideração questões como: espaço físico, limitação de elementos materiais e humanos, bem como o excesso de burocracia e cobranças que os profissionais da educação enfrentam diariamente.

Cecília:

[...] sinto e acredito que minha prática se tornaria melhor se tivesse acesso a este conhecimento.

Cora:

[...] a questão é delicada, pois as formações em reuniões na escola são sempre mal vistas por uma série de fatores, mas esse espaço deveria existir como um mural, deveriam fechar programas culturais e artísticos dentro da escola que ultrapassem o limite das Artes Visuais, somente vistas nos livros didáticos.

Rachel:

Apesar de ter um professor especialista em Arte, sinto muito a necessidade de ter um espaço em que todos os professores possam

trocar experiências nessa área, para com isso podermos transformar a prática docente (inerente a qualquer professor), em prática pedagógica, com intencionalidade na ação, ou seja, comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Nessas respostas pude perceber que equipe e professoras veem esta discussão como direito, mas não como necessidade. Parece ser este um item a mais, dentre tantos outros, para discussão em reuniões pedagógicas, no horário de serviço. Esta atitude é corroborada pelo que foi colocado inicialmente nesta pesquisa que Educação, Arte e Cultura ainda caminham distantes.

Mais uma vez a falta de condições é citada. O excesso de documentos exigidos, que consomem a energia e o tempo do professor, bem como as questões estruturais, tanto físicas quanto humanas, são fator de impedimento de mudança na prática pedagógica, comprometendo, também, os espaços de reflexão e discussão.

Justifica-se, assim, a restrita prática da liberdade dos corpos e das vozes que não pode ser expressa, pois o desenvolvimento da sensibilidade estética em Arte, que poderá ensejar a fruição e experimentação artística, é colocado em segundo plano por pura insegurança, ou por, talvez, não ser esta discussão considerada importante pelos que compõem o corpo escolar.

Nessa direção, é necessário que a formação inicial do professor seja privilegiada com a reflexão, discussão, sensibilização e vivência artística de maneira consistente, pois somente dessa forma este poderá sentir-se seguro perante as provocações e desafios inerentes à profissão. É necessário que sejam dadas condições para que se possam realizar propostas estéticas que supram as suas carências de expressão e, por consequência, as de seus alunos.

Segundo Jesus (2000, p. 111), é no espaço de formação continuada que os docentes poderão refletir e transformar as lógicas de ensino. É possível, nos espaços de formação, instrumentalizar os docentes para que tenham repertório a fim de que possam desenvolver os processos estéticos criativos em sala de aula.

E, ainda, o espaço de discussão em serviço poderá garantir que no coletivo possa construir-se a profissionalidade docente. A reflexão realizada no local de trabalho poderá, de acordo com Alarcão (2003, p. 44), transpor-se para a comunidade educativa.

Outro agravante percebido por mim foi de que a UME *Espaço Dalcroze* teve, no ano de 2017, sua Equipe Técnica totalmente renovada, o que nitidamente

constrangeu algumas ações da Equipe Pedagógica. O ano inicial de trabalho de uma equipe destina-se à apropriação, ao diagnóstico e ao estreitamento dos vínculos. Somente depois pode-se pensar em interferências.

Dessa maneira, a rotatividade, garantida pela lei, é um fator negativo no que concerne ao perfil de trabalho traçado para todos os que compõem tal ambiente, pois uma escola democrática necessita de um ambiente de compromisso e parceria, diálogo e cumplicidade, em que o peso desta construção seja comungado por todos.

Um projeto pensado coletivamente, comprometido com a realidade escolar que possa ser idealizado junto, encurtando distâncias, que mostre engajamento entre as partes, não poderá acontecer quando uma equipe inteira mostra-se iniciando na Unidade Escolar. A cooperação e comprometimento são tecidos em continuidade, o que vem a comprometer, diretamente, a formação *in loco* do professor. É preciso ter um tempo hábil para que se possam desenhar estratégias de aprendizagem que se julguem importantes para o desenvolvimento integral dos discentes. Há que se caminhar na direção de práticas promotoras de transformação. Somente dessa forma será possível abandonar ações imediatas, sem propósito, pensadas a curto prazo.

Importante se pensar no espaço de discussão vivo, pois este é próprio da essência do professor. É preciso que convivam toda a diversidade e as múltiplas linguagens, pois escola é lugar de discussão salutar, com profissionais críticos, que tenham atitudes transformadoras. Escola não é lugar de atividade puramente burocrática, é lugar pulsante. Há que se ter um projeto coletivo que possa vencer a fragmentação.

Somente com o espaço aberto à discussão estética em Arte, teremos professoras comprometidas com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, um docente flexível que possa estabelecer relações positivas, estimulando os educandos à reflexão, que os questionem, valorizando seus produtos e suas ideias criativas. É neste espaço de formação que será garantida a tomada de consciência do papel do docente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

As professoras percebem-se inacabadas e reagem contra o que não lhes foi oferecido. O prazer e acesso às vivências estéticas foi-lhes negado desde o início de suas escolhas por esta profissão. Entrelaçar Educação, Arte e Cultura deve ser prerrogativa da prática docente, mas, antes, deve ser condição de experimentação.

Conforme Duarte Jr (2001), a formação estética é necessária para o refinamento dos sentidos. A desconstrução dos corpos dóceis, das vozes emudecidas e os saberes sensíveis poderão, igualmente aos intelectivos, serem privilegiados, refinando a visão de mundo e as relações na escola e, conseqüentemente, em sociedade. Constrói-se, em vista disso, uma educação transdisciplinar, em que a humildade propõe a participação de todos, numa possibilidade de experiência criativa, com experiências diversas.

D'Ambrósio (1997) entende que a fragmentação do conhecimento não é mais concebida, pois não podem mais existir fronteiras entre as disciplinas. Não é possível conviver, segundo o autor, com espaços ou tempos culturais privilegiados que venham julgar e hierarquizar estes ou aqueles como mais corretos e essenciais. A transdisciplinaridade repousa em uma atitude mais aberta, de respeito mútuo.

Percebe-se, nas falas das professoras, haver uma ânsia de se construírem novos recursos (percursos), saberes e práticas, gerando uma nova práxis, em que os diálogos sejam tecidos e que a construção individual e coletiva seja garantida. A discussão deve ser, sem dúvida, criadora, pois escola é lugar de transformação, de crescimento de todos!

Categoria 5 – Muito prazer, agora sim, sou eu mesma!

Categoria 5 – informações sobre os encontros de prática e criação artística
--

O objetivo dessa categoria foi oportunizar momentos de sensibilização, prática e processos de criação em música e movimento às docentes envolvidas na pesquisa.
--

Durante os oito encontros realizados no grupo focal, foram vividos momentos significativos, não somente de prática artística, mas, antes, das colocações feitas pelas professoras.

Foram muitas as dificuldades para manifestação verbal. Os encontros iniciais foram bastante frios, ficamos pouco à vontade. Pausas e hiatos preencheram alguns desses momentos. Em alguns desses parecia que não falávamos a mesma língua.

Bakhtin e Volochinov (1992, p.106) destacam sobre a palavra e o sentido: “tantos significados possíveis quanto contextos possíveis”. Assim, as muitas

significações não a fazem deixar de ser única.

Dessa forma, no grupo focal, foi necessário ir além das significações. “Dar vida à palavra” dependeu do contexto em que foi (ou não) empregada. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.107)

Ao longo do processo, foram construindo-se os diálogos, que resultaram nas análises das categorias 1, 2, 3 e 4, já apreciadas.

Os encontros de práticas foram elaborados previamente e modificados, algumas vezes, ao longo deste percurso, de acordo com as respostas, ditas e não ditas, do grupo.

As vivências privilegiaram a música e o movimento de forma lúdica e divertida em alguns momentos; noutros, mais sensíveis, tiveram como tônica a emoção de sentirem na pele e na voz o prazer (ou não) de viverem a descoberta do som e do movimento. Importou nesta pesquisa, conforme os conceitos de Argan (1992, p. 158), romper com o círculo das regras sociais, poder fazer com que as docentes pudessem sentir-se livres para se expressarem de maneira criativa, antes de se preocuparem com a técnica. Os momentos vividos foram uma possibilidade de exteriorização de anseios e desejos, inseguranças e medos.

Após cada prática, pudemos refletir sobre a possibilidade de levarmos a experiência da música e do movimento para os alunos. A exploração de instrumentos, o sentido do ritmo interno de cada um e depois no coletivo, foi privilegiada.

O momento da experiência vocal foi muito importante, pois perceberem-se cantando em uníssono ou em cânone foi, para elas, um presente sem tamanho.

Tentei enriquecer os encontros com elementos dos mais diversos. Além dos instrumentos de percussão que facilitaram a vivência rítmica, outros, melódicos, como xilofones e metalofones, foram ofertados. Ofereci-lhes, ainda, copos, lenços, tecidos de todos os tamanhos e texturas, baquetas, colheres de pau, cabos de vassoura e bolas de gás, dentre outros, para que fosse possível perceber que as práticas vividas podem (e devem) ser divertidas, pois a escola é lugar de gente feliz e bem humorada!

As práticas corporais foram mais difíceis, pois a maioria das docentes envolvidas na pesquisa não tinha tido experiência alguma com o corpo, o que lhes causou alguma inibição. Até que percebessem ser possível pensar com o corpo, que

o corpo do professor também é modelo e que o movimento dá prazer e a imobilidade causa desconforto, houve um caminho.

Assim, iniciei com o toque delicado e sutil (pouco vivido no ambiente escolar), em que pudemos perceber a respiração umas das outras. Esforcei-me por ampliar o repertório, apresentando canções de estilos variados, que pudessem enriquecê-las, apontando-lhes a possibilidade de novo caminho a seguir.

Durante os encontros, as professoras diziam de suas preferências musicais.

Adélia, diz em relação ao repertório:

Minha preferência são as canções de cultura popular, instrumental, o samba e pagode.

Cora relata:

Quando utilizo a música escolho música da cultura popular, do universo infantil, samba e pagode, música americana, instrumental, popular brasileira, *rap*, *hip hop* e canções dos meios de comunicação de massa.

Tendo finalizado o primeiro encontro de prática, após minha pergunta sobre o que haviam achado, responderam quase que em uníssono: “gostamos”.

Diante do clima encontrado a princípio, achei que esta resposta fora “um ganho”.

Senti na pele o que muitas vezes elas colocaram no grupo quando falaram da falta de estrutura física, humana e de material. Ao longo do processo, tive que mudar algumas vezes de local para poder realizar a prática, pois a escola, com poucos e exíguos espaços, não tinha à disposição um ambiente em que as oito docentes coubessem confortavelmente para realização das atividades propostas. A cada encontro eu tirava da sala todas as mesas e cadeiras dos alunos e, ao final do encontro, colocava-as de volta no lugar, o que despendeu de mim, além de tempo, algum desgaste físico.

Clarice comenta:

O espaço é muito pequeno.

Outro fator que dificultou o desenvolvimento dos momentos de prática foi a aparelhagem de som que, bastante limitada, não abraçava o local com o som que emitia.

Um último, o pior, diria eu, dos fatores que colaboraram no impedimento de vivências em que as professoras pudessem envolver-se com os momentos de prática e criação artística foi o horário disponível para realização dos encontros.

Rachel diz:

Gosto mais do final, do momento do relaxamento, pois os dias são muito duros e sinto-me muito cansada, sem vontade de nada no final do dia. **Só gostaria de descansar, mais nada...** (grifo meu)

Florbela coloca:

Sempre estou muito cansada, não vendo a hora de ir para casa, pois tenho muita coisa para fazer quando saio daqui. (grifo meu)

As professoras iniciavam os encontros extremamente cansadas. Por acordarem às 5h, no momento do grupo focal, 17h50, mostravam-se totalmente sem energia, demandando um tempo de aquecimento até que conseguissem vivenciar as práticas sugeridas.

Minha angústia foi bastante grande, apenas pensava que não conseguia penetrar na alma das professoras, que se mostravam, sempre, extremamente cansadas. Algumas tardavam a entrar na sala, demonstrando certo desinteresse. Por esta razão, demorávamos a começar a nos comunicar.

Nos dias mais frios e escuros de inverno, prosseguiram monossilabicamente, atendendo apenas aos meus pedidos. Dessa forma, nos finais dos encontros, elas saíam com muita rapidez da sala.

Todas as professoras, indistintamente, mostravam-se, no dia a dia com o aluno, bastante afetuosas, mas a sobrecarga de trabalho e as condições para sua realização eram, para algumas, maiores do que podiam suportar.

Hilda diz:

A escola é muito difícil, passamos o dia apertadas entre essas mesas e cadeiras, sem ter para onde ir com eles. (grifo meu)

Quando eles vão embora, por mais que gostemos deles, é um alívio saber que o dia acabou. (grifo meu)

Apesar disso, com o passar dos encontros, rapidamente pudemos construir pequenos arranjos instrumentais, em que uma harmonia, bastante simples, fora experienciada e, ainda, complementadas com os sons do corpo e com a voz. Nestes, cada uma pode criar sua sequência rítmica. Eu apenas as orientava, fazia muitas perguntas, que, a princípio, as confundia, mas depois elas percebiam que estas lhes abriam para novas possibilidades de escolha. Dessa maneira, diálogos foram tecendo-se.

Aos poucos, as professoras foram manifestando-se em relação às práticas.

Cora coloca:

Tenho dificuldade com a música, minha coordenação é péssima, aí tento acompanhar a música e fico mais atrapalhada.

Clarice manifesta:

Acho que estou velha para começar a fazer isto.

Lentamente, as docentes foram entregando-se aos encontros. A percussão corporal ganhava arranjos interessantes criados por elas. Pilan (2010) afirma que a condição criadora, inata a todo ser humano, tem levado o indivíduo a produzir conhecimentos e técnicas que podem suprir suas necessidades não só espirituais como materiais.

Assim, no domínio de cada articulação, na dominação do espaço, elas podiam expressar então seus corpos, sem preocuparem-se com a estética do que faziam. Perceberam que umas não estavam preocupadas em ver o que as outras faziam, pois cada uma preocupava-se consigo mesma.

Aos poucos os corpos, já não tão dóceis, ganhavam formas interessantes, com consciência dos planos existentes no espaço, do peso e da fluência de cada gesto. Os depoimentos, ainda muito tímidos, ganhavam retraído contorno. Melhor do que o silêncio, naquele contexto, foi ouvir uma única palavra.

Lya diz:

Gostei de expressar-me com corpo.

Adélia relata:

Ainda tenho vergonha de criar imagens.

As poucas palavras, as perguntas que ficaram sem resposta, tudo isso me chamava a atenção. Percebi-me diante de um grupo extremamente crítico e analítico, o que foi um desafio enriquecedor para minha pesquisa.

As vivências partiam do individual para o coletivo e do coletivo para o individual; corpo, voz, instrumento, elemento, tudo se misturava. Tudo era som e movimento, gesto e palavra.

Os depoimentos acerca das práticas artísticas continuaram.

Clarice manifesta-se dizendo:

Tenho muita dificuldade em realizar as atividades corporais, pois sou extremamente racional, tendo dificuldade em envolver-me pela música, liberando minhas emoções.

Rachel observa:

Sinto-me mais à vontade com o corpo do que com a música, pois meu corpo corresponde aos meus desejos de movimento.

Hilda coloca:

Sinto-me muito envergonhada para fazer os movimentos, pois sinto-me desengonçada.

Depois de um tempo, finalmente, o grupo começou a expressar-se com mais emoção. Os elementos e as texturas dos tecidos, aliados à música sensível, proporcionaram momentos mais emotivos, o que é ratificado na literatura de Schiller (1795/1989), que nos trouxe a consciência do impulso sensível, que, existindo juntamente com o impulso racional, se faz na humanidade.

Dessa forma, manifestava-se no encontro, o impulso sensível.

Cecília diz:

As músicas que você coloca nos emocionam muito, são muito bonitas e diferentes, mas acho que preciso de tempo para me liberar.

Hilda afirma:

Acho que este encontro foi mais prazeroso porque estamos mais relaxadas.

O que me encanta é saber que a vida e as relações são movimento, tudo pode ser mutável. Em dado momento consegui que o grupo se entregasse inteiramente ao processo.

Num dia de sorte, nosso encontro foi antecipado, ocorreu no meio da tarde, pois houvera Reunião Pedagógica (RP) e os alunos não tinham ido para a escola. Neste dia, o encontro extrapolou o horário. As professoras não tiveram pressa alguma para ir embora.

As brincadeiras descontraíram o grupo, fazendo-as liberar sua criança interior. Os versos e as rodas de improviso remeteram a colo de avó, abraço de avô.

Assim, elas renderam-se, finalmente, ao prazer do encontro!

Florbela diz a este respeito:

Hoje por ter sido mais cedo, com mais tempo, sem termos tido as crianças, foi bem melhor para mim. (grifo meu)

Cecília coloca:

Gostei mais das músicas de hoje e de trabalhar com os cabos de vassoura e colher de pau.

Hilda afirma:

[...] hoje, com um encontro mais longo, no meio da tarde, com mais espaço e com dia claro, consegui me entregar mais. Também acho que a música de hoje foi mais contagiante.

Lya revela:

Sinto-me mais confiante, pois entendi o processo, o que você pretende de nós, e concordo com as colegas. Ter tido o encontro com você mais cedo foi muito melhor. Também gostei de falar versos porque lembrei da minha avó.

Ressalto que nos dias em que os encontros aconteceram no meio da tarde, o rendimento das professoras foi muito diferente. Outro fato chamou-me atenção: nos dias em que o fotógrafo profissional fez o registro do encontro, as respostas foram também distintas. A autoestima das professoras elevou-se. Elas prepararam-se para receber o profissional. O documentar da ação teve um peso bastante grande para elas, parecia que não poderiam demonstrar fragilidade ou cansaço. Parecia, ainda, que estes momentos ficariam eternizados, e essas docentes, críticas e vaidosas de si mesmas, não aceitariam tal revelação negativa.

O grupo renasceria. Estava leve e alegre, vivendo uma experiência enriquecedora no meio da tarde de um dia de semana. Risonhas, aceitaram as propostas, prontamente. Emocionadas ao final de algumas canções apresentadas, olhavam olhos nos olhos e não olhos no relógio.

A partir de então, comecei a explorar o olhar com mais intimidade; as propostas de pesquisa do espaço e do corpo incluíam o foco nos olhos umas das outras, incluíam o toque com menos medo, das mãos de uma no corpo da outra, incluía o abraço. O estranhamento inicial, por tocarem nos corpos de suas colegas de trabalho, e por estas propostas serem raras, quase que reprimidas na escola, foram substituídas pelo prazer do aconchego e da brincadeira. Desse modo, uníssono e contraponto com os corpos foram construídos pelas professoras pesquisadas.

Nos últimos encontros, as docentes puderam expressar-se com total liberdade, improvisar voz e corpo, com instrumentos, com elementos, com seus gestos e ruídos. Puderam escolher a canção que queriam ouvir para compor a proposta de criação. Divertiram-se tentando acertar. Minhas pequenas intervenções iluminavam suas ideias criativas. Um dançaram e cantaram para as outras.

Na finalização, não fiz pergunta alguma, meu silêncio falou mais que mil palavras e elas, espontaneamente, colocaram-se.

Adélia:

[...] nem sabia que poderia soltar meu corpo, tão desinibida. Senti-me livre.

Hilda:

[...] gostei de apreciar as colegas se apresentando. Senti-me presenteada.

Cora:

[...] vou fazer aula de musicalização, pois acho muito difícil a música e sei de sua importância.

O encerramento da sequência de encontros ocorreu de maneira diferente do que eu, a princípio, havia planejado. Decidi que poderíamos apreciar um filme em curta, de título Guida, de Rosana Urbes, muito sensível e significativo para o momento de finalização.

Depois da apreciação do curta, as professoras puderam colocar-se em relação à experiência vivida nesses oito encontros.

Cecília logo coloca-se:

Tenho facilidade para expressar o corpo mas eu sinto que ele tem algumas limitações. Coisas que estão na mente e eu gostaria de fazer, mas o corpo não permite por causa da flexibilidade, por não trabalhar muitas dessas regiões, uma coisa mais individual mesmo. A expressão em si para mim é fácil não me sinto com nenhum tipo de bloqueio.

Clarice diz:

Eu sou mais fechada a cabeça vai a mil [...] preciso fazer algo para me soltar, para relaxar a mente mesmo. A cabeça pensa, quer fazer, gosta, mas não consegue.

Cora manifesta-se:

Esse é um momento de se conhecer. Tem aquele momento em que a música esta rolando e não consigo fazer nada porque a música é mais rápida do que eu ou do que meu corpo consegue fazer.

Em relação à participação na pesquisa, elas teceram comentários.

Clarice:

Acho superválido ter participado, me deu momentos de descontração e relaxamento além de pensar no que eu preciso para mim, o que eu posso e o que eu preciso levar para a sala. Foi super positivo participar dessa pesquisa. Não há uma valorização da Arte como um conhecimento importante, porque a gente sempre coloca como prioridade a língua portuguesa e a matemática que, lógico, são importantes também, mas esse tipo de aprendizado também é importante, a aprendizagem passa pelo corpo, a gente incorpora para aprender.

[...] Talvez o caminho seja realmente a gente tentar como nesse início em que os canais estão mais abertos. A gente percebe que dentro da Arte infelizmente não tem muitas oportunidades para eles.

[...] Precisa-se ter sim projetos, novas oportunidades para que as pessoas possam ter acesso a Arte.

[...] Precisamos de coisas diferentes, a gente precisa ter coisas diferentes na escola, porque quando começamos a dar aula, as vezes vem uma proposta diferente, mas a pressão é tanta que você começa a ser tradicional, depois de 6 anos dando aula. As ideias que eu tinha da escola como a particular são muito diferente da escola pública por inúmeros motivos, por falta de estrutura, por falta de espaço, e a gente vai se adequando, ou acomodando.

Hilda:

Eu não trabalhava com conhecimento que foi apresentado para a gente, com a técnica, mas eu sempre trabalhei muito com as crianças com ritmo, jogos. Eu acho importante, mas também não via somente como um lado lúdico da coisa, mas para a atenção que desperta. Então, sempre no início do ano eu gosto de fazer essas atividades, pois acredito que eu abro canais de comunicação importantes para eu conseguir trabalhar. Assim, no primeiro mês de aula eu geralmente faço muitas atividades, brincadeiras, ritmos, sequência de sons. Eles adoravam o jogo e os desenhos. Enfim, eu acho que abrimos possibilidades de comunicação com eles importantes. Agora tenho um olhar mais claro, não totalmente técnico mas despertei para outras coisas, que talvez antes eu não tivesse.

A curiosidade e ousadia, inerentes à profissão de professor, defendida por Wechsler (2002), que quebra paradigmas, questiona, percorre novos e desafiantes percursos, para que possa estimular seus alunos, emergiu em cada uma das envolvidas na pesquisa. Se o processo iniciado tiver continuidade, poderá influenciar diretamente na forma de desenvolvimento da criatividade dos alunos, conforme Wechsler (2002) e Fleith e Alencar (2007, 2010), posto que o professor é um dos que mais lhes poderá instigar e inspirar podendo, por suas atitudes, garantir que a

criatividade no ambiente escolar faça-se presente. Basta que os educandos se sintam motivados e queiram saborear mais do que lhes foi oferecido.

Em relação ao que levaram desses encontros, as participantes teceram comentários.

Adélia diz:

Muitas das brincadeiras, das dinâmicas que a gente fez eu levei para a sala de aula, não o período todo óbvio que não é possível, mas no momento em que ficamos esperando o ônibus para ir embora, nos momentos ociosos fizemos as brincadeiras de bater as palmas. Todos toparam e eu percebi as dificuldades que alguns têm na coordenação motora. Um pouco que você faz no dia seguinte os alunos pedem para fazer de novo porque foi interessante para eles. É trabalho que, se for administrado, durante um período pelo menos umas duas vezes por semana, vai ser importante para eles, principalmente para a coordenação motora, pois tem criança que não sabe cortar nada com a tesoura no segundo ano e esse movimento de perceber cada parte do corpo isso é muito legal para eles. Eu adorei. Falta mais disso, pois tem muito cadeira, lápis e caderno, falta essa coisa de movimento, de se perceber, conhecer o corpo.

Lya comenta:

Para mim foi muito enriquecedor, seria muito interessante ter esse trabalho de forma continuada.

Cora coloca-se:

A sua proposta é humanizadora e a nossa escola é conteúdista. Então, esse trabalho não vem ao encontro do conteúdo. Com esse seu trabalho a gente consegue ver a criança como um todo, mas a escola é compartimentada. Você precisa da disciplina até para pegar um livro, porque se ele não tiver disciplina todo mundo sai correndo e pode se machucar, precisa de um espaço maior e não de aulas segmentadas, você precisa de outros focos, de outros cantos para a criança ter a liberdade de se esticar, para respirar. Hoje são muitos alunos na sala para a gente administrar. Se a gente deixa tudo isso livre, a diretora fica louca porque vai vir mãe reclamando que o filho não aprende porque você é moderninha demais, mas em contrapartida isso é muito engessado, também por causa dos conteúdos. A musicalização é importante. O professor deveria, para planejar uma aula, pensar em menos conteúdo e mais vivência para eles. Os alunos precisam de uma outra estrutura de escola. Ou você engessa todo mundo, porque são muitos, ou você enlouquece em 3 meses porque, como colocar disciplina para eles? Eles são muito diferentes, tem aquele que não tem limite em casa e acha que vai encontrar limite na escola, daí você encontra as

barreiras, daí vem o pai, vem a mãe, vem o machucado, aí vem a diretora. Nossa estrutura é muito engessada, mas eu estou seriamente pensando em fazer musicalização, pois é muito bom! A organização do tempo, do espaço, do corpo! A música ajuda muito...

Florabela pontua:

Eu acredito que é possível inserir essas atividades no cotidiano, sabemos que a escola é conteudista, mas a gente pode diversificar. Eu acho que é super relaxante, eu acho que a gente pode aplicar no final da aula, como aquela parte da coordenação.

[...] A gente também trabalha a autonomia, a auto estima porque muitos tem vergonha. Eu acho que dá para ser inserido sim e achei superprazeroso.

Perguntei ainda quais foram as descobertas que fizeram em relação a si mesmas e seu potencial e que associação fizeram com sua prática.

Adélia ressalta que:

[...] a escola tinha que ser mais isso, acho a escola muito triste e chata, por isso as crianças não gostam de estudar, nem sempre temos muito prazer em vir para cá, porque a escola é muito dura. (grifo meu). Conviver é a coisa mais importante da vida, mais que matemática, mas que saber ler e escrever. Quando você sabe um monte de coisa e não sabe tratar as pessoas, respeitar o outro, principalmente os meninos que são muito machistas, esse lance do corpo dá para você entender que tem que ter um respeito, a escola tinha que ser muito mais isso do que ela é, ficamos muito presos aos conteúdos para fazer provas. **As pessoas não gostam que a escola seja feliz, e quando você é feliz você aprende muito mais. Não digo que a culpa é nossa, mas é o sistema, mas se de repente a aula fosse redonda, em círculo e nos olhássemos e pudéssemos conversar também, e se soubessem conviver mais, aprenderiam mais** (grifo meu). Eles são muito agressivos, não levam na brincadeira e perdemos muito tempo para ter que dominar a sala. Não teríamos que dominar a sala. Se você fizer esse modelo hoje de colocar um olhando para o outro eles se matam. Pedir para fazer um círculo é uma “existência”. É bom a gente gostar de quem a gente trabalha.

Mais do que nunca, pude perceber que os dias na escola acinzentam o sorriso do professor, que deixam a alegria num lugar qualquer que não do portão para dentro da escola.

A voz e os corpos, o afeto e o toque sensível, aproximaram-nos, sem dúvida alguma.

As legislações que identificam a necessidade de formação do professor precisam abraçar a discussão ética e estética em Arte na escola.

Dessa maneira, a pesquisa não se encerra, cada vez mais indagações e dúvidas ocuparão meus pensamentos.

No desejo de encontrar possíveis caminhos para que as vivências estéticas criativas tenham espaço garantido na vida de professores e, conseqüentemente, alunos e por sentir-me responsável por disseminar a Arte, continuarei a compor com o prazer e a alegria que a descoberta me impõe.

6 CODA – Considerações Finais

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Thiago de Mello (Artigo III, Estatuto do homem)

E assim, chego ao final de minha sinfonia, certamente inacabada, como tantas sinfonias dos maiores gênios que puderam viver entre nós.

No momento da decisão por esta temática, pensei sobre a impressão que teriam de minha escolha. No contexto atual em que vive o Brasil, qual seria a relevância deste tema? Como tratar das questões da necessidade da alma humana em expressar-se artisticamente, num momento político e social tão complexo? Qual a importância de conhecermos uma obra de Beethoven, por exemplo, ou de podermos nos expressar em corpo e voz num mundo globalizado da era digital e dos satélites? Arte, luxo ou necessidade?

Pensei ainda: o que poderá acontecer com pessoas que vivam a oportunidade de fruição e expressão artística? Certamente, esta lhes revelará seu criador, o homem.

Com estes disparadores de inquietações, reafirmo, neste trabalho de pesquisa, minha tão longa caminhada em defesa da Arte na vida humana, especificamente neste trabalho, na vida das professoras.

O resgate do fio de minha história na música, e da música em mim, a pesquisa teórica e o estudo realizado com as professoras, fizeram-me entender que minha obra será, por mais pesquisas que eu conceba, eternamente inacabada.

No contato com o grupo das docentes pesquisadas, tentei abrir-me para a pluralidade, considerando que o descentramento e o estranhamento poderiam ampliar nossas experiências. Tentei, portanto, que se disponibilizassem para novas experimentações, constituindo-se, então, objetos de suas próprias pesquisas.

Dessa forma, este fim é o começo de novas pesquisas e diálogos que acontecerão, acredito, de forma viva na escola, pois os sabores da experimentação artística foram sentidos, e já não poderemos mais, todos os envolvidos neste

trabalho, sermos os mesmos. Afirma Demo (2001, p.39):

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister construir de modo conveniente a comunicação cabível e adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros. (DEMO, 2001, p. 39)

Deparo, então, não com o fim, mas com o começo de uma proposta transformadora. Aprofundei-me o quanto pude e o quanto não pude neste estudo, fortaleci-me em meus ideais que, a partir de agora, documentados, serão vividos na escola, perante o compromisso que ora firmo.

A transformação latente pela qual passei na construção de meu conhecimento, me faz, por alguns instantes, repousar na (in)conclusão deste trabalho e, rapidamente, perceber que urge o tempo para que eu possa concretizar meus sonhos.

Nas inúmeras leituras que fiz de meu trabalho, revivi-me, muitas vezes. Pesquisando, pesquisei-me, transformando, transformei-me.

Na Abertura de minha sinfonia, primeiro capítulo, despi-me de mim mesma, lembrando e revivendo momentos e pessoas que me compuseram. Narrei experiências vividas, encontrei razões que me fizeram ser o que sou, lamentei ausências, lembrei-me das lutas e dos tempos infinitos de pausas, quando não se poderia esperar, senti em minh'alma muitas das emoções que a Arte pôde proporcionar-me, nesta minha tão feliz trajetória, em que ela e eu nos pudemos fundir e, ainda, revelar sobre meu encontro com esta investigação.

No Primeiro Movimento, segundo capítulo, num resgate da trajetória da música nas políticas públicas educacionais de nosso país, pude lamentar, frustrar-me e desesperançar-me tantas vezes, por pensar que as leis pouco saíram do papel, tendo uma imensa distância entre elas e o real. Nas pesquisas sobre o papel da Arte na vida humana, pude encontrar os teóricos que alardeiam a necessidade de se viver esta experiência, premente em todos, bem como pude, ainda, conscientizar-me sobre a formação pessoal e profissional do professor, ainda tão frágeis. Busquei,

com todo afincamento, o apoio dos teóricos, para que pudessem apontar-me caminhos na direção perseguida.

No desejo de respaldar-me como pesquisadora, compus o Segundo Movimento, terceiro capítulo, optando por realizar o estudo com grupo focal, para que pudesse, juntamente com as docentes pesquisadas, perceber a realidade da temática eleita, tão peculiar, tendo como intuito compreender, nas sutilezas dos momentos vividos, o que diziam as vozes e os corpos, oportunizando diálogos e, conseqüentemente, gerando em mim, em nós, aprendizado.

No Terceiro Movimento, quarto capítulo, senti o desafio de viver os sentidos, nos olhos, na pele, nas falas, nas escutas sensíveis, na cumplicidade que cada professora demonstrou com espontaneidade, mas, antes de tudo, com muita verdade. A singularidade das experiências vividas pôde ser retratada. O desafio do diálogo respeitoso, franco e aberto, as inseguranças, as dúvidas e os medos, bem como a alegria e a leveza dos processos vividos também foram retratados. Incomodou-me sobremaneira minha impotência diante do quadro vivido no cotidiano das professoras e dos alunos. Senti-me sozinha em meio a tanto por fazer. Solidarizei-me com as professoras, entendi suas dificuldades, afogadas em meio a realidade escolar vivida, ansiosas pela oportunidade de terem um refrigerio para dias tão árduos, entre contradições de tempos e espaços, na luta por mim abraçada e na certeza que tenho de que a Arte poderá refrescar o hálito da escola. Assim, irei esforçar-me para agir neste sentido.

Minha intenção, em nenhum momento, foi de crítica às professoras. Desejei compreender os contextos das práticas, as necessidades de cada alma, as condições para que pudessem repensar o cotidiano e ansiar pela prática em música e movimento. Além do mais, desejei encontrar caminhos para aprimorarmos, dando voz e vez a essas vivências. Incomodei-me tanto quanto incomodei. Gerei reflexão. Refleti.

Em muitos momentos, senti-me esgarçar em meio ao gélido e hostil ambiente em que a educação se dá, desprovido de cor e tom, da oportunidade do diálogo, em meio à correria desenfreada para cumprir prazos, entre os limites que esta se constrói.

Na edificação de minha obra, senti o entusiasmo de vê-la se delineando entre enfrentamentos e oposições, entre movimentos paralelos e contrários. Na polifonia das vozes, pôde-se mostrar a constante e cotidiana descoberta das coisas

e o poder do ser criativo e criador. Mais que isso, pôde-se mostrar a necessidade de aproximação humana da Arte, num processo que nunca se esgota, contrariamente, libera-se sempre e mais.

Nesse sentido, Ostrower, afirma:

Há muito, o ser humano vive alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo e os meios técnicos de que hoje se dispõe, em pouco alteraram essa condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades, de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos. (OSTROWER, 1977, p. 56)

Portanto, continuarei a perseguir meus ideais, que certamente foram ampliados pelas particularidades vividas na UME *Espaço Dalcroze*, e que muito puderam enriquecer-me para a construção da proposta de ensino que desejo realizar. Barreiras e limites foram transpostos, numa perspectiva de aprendizagem de mim mesma e do outro.

Neste processo, percebi meus limites, tive consciência das conquistas e descobertas que realizei e que poderei realizar.

Assim, instigada por este desejo, caminho em direção à última parte de minha dissertação, que é construir uma proposta de ensino motivadora de descobertas das potencialidades criativas e de expressão do professor, como forma de estimular o contato com a música e o movimento, formas de manifestação e expressão de uma educação libertadora, minorando a fragilidade das linguagens artísticas na formação pessoal, inicial e continuada do docente.

Creio no aceite do convite que realizarei aos professores que participarão da referida proposta e no clima de esperança que se dará a partir deste, para que se possa garantir esta entrada na vida de cada um.

A última nota de minha obra espera por outras, e mais outras e mais outras. Que venham elas ecoando, sem medo, num clima propício e aberto.

A construção desta Coda jamais me levará ao fim. Minha busca não se encerra, ao contrário, responsabilizo-me, aonde quer que eu vá, ainda mais no aprofundamento de minhas pesquisas e ações.

Dessa forma, prossigo esperançosa em realizar, junto a todos que encontrar pelo caminho, em todos os lugares em que atuar, experiências que poderão enriquecer as almas humanas, saciando-as em parte de suas necessidades de expressão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio Histórica**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Cap. 7, p. 129 -140.

ALENCAR, Eunice M. L. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 23, n. especial, p. 045-049 - Universidade Católica de Brasília, 2007.

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. Tipos de pesquisa. (1997). In: PONTE, Vera Maria Rodrigues; OLIVEIRA, Marcelle Colares de; MOURA, Heber José de; BARBOSA, João Victor. **Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre *Balanced Scorecard***: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006, 2006.

ARGAN, G.C. Arte moderna. In: PILAN, H. C. Arte, uma necessidade vital. **Trama Interdisciplinar**. São Paulo: Editora Mackenzie, n. 1, v. 2, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3120/2623>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.3, n.7, Sept./ Dec. 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 79, 1995.

BELL, Judith (1997). Como Realizar um Projeto em Investigação. In: FERREIRA, M. C. S. **Projeto Educativo: a partir da construção identitária de uma escola** - Estudo de caso de uma escola da zona Oeste. 2016. 58f. (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa. Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12611/1/Mafalda%20Ferreira_69881_MAE_PEE_Constru%C3%A7%C3%A3o%20Identit%C3%A1ria%20de%20uma%20Escola.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanal.** Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 91-101, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2017.

BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: FALCÃO, E. F.; NASCIMENTO, M.I.M. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Breve Retrospectiva Histórica, algumas tendências e a obrigatoriedade nos currículos atuais. **História e Sociedade nos Campos**, Campinas, 1997. Disponível em: <[PR.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1314/1314.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1314/1314.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2017.

BOGDAN. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências:** o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987, p. 128-130. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Ensino de música será obrigatório.** Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gabinete-do-ministro/assessoria-de-comunicacao-social>>. Acesso em: 08 abr. 2009

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação - CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 - **Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação.** Brasília: MEC, CEB, CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13946-produto-ensino-musica-educacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Decreto nº 19.891, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, RJ, 1931.

_____. Lei nº 1.426, de 2 de dezembro de 1952.

_____. Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Leis**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008a. 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. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer normativo, n. 540, jul-set de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei n. 5.692/71. **Conselho Nacional de Educação do Brasil**, Fórum, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n. 3, p. 131-153. 1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447/58704>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

_____. Parecer CNE Nº 4/98 – CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0387-0401_c.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília (DF): MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 2.732-B, de 2008b. **Lex: coletânea de legislação: edição federal**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=67E3B08477832611C1DF587409DCF8A7.node1?codteor=576175&filename=Avulso+-PL+2732/2008>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de; SNYDERS, Georges. **Busca da Alegria na Escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONGRESSO Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Anais do XV CONFAEB: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: n. 15, 2004. FUNARTE, Brasília: FAEB, 2005. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf> Acesso em 16 mai. 2017.

CROPLEY, A. J. Education. In: NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando uma criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 45-53, junho de 2009. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100006&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2017.

CRUZ NETO, Oliveira; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais 13, 2002, Ouro Preto. **Anais...** Minas Gerais: ABEP, 2002.

Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227.Netto.pdf> Acesso em: 05 ago. 2017.

CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

_____. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Terceiro Incluído**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, p.1–13, jan./jun, 2011, Artigo 12.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-98.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

DEMO, Pedro, 1981. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação infantil**. Campinas: Papirus

DUARTE Jr., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FELDMANN, M.G. Formação de Professores e o Ensino de Arte na Escola Brasileira. Palestra. **2º Fórum de Educadores**, São Paulo, 06 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/pos-graduação/contstricto/educac/forumeducadores.htm>>. Acesso em: 16 mai.2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. **Revista Nupeart**. Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3034/2295>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Educação Musical Escolar. **Salto Para o Futuro**, ano XXI, boletim n. 08, jun. 2011. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FIORENTINI, D. P. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. e ARAÚJO, J.L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

FISCHER, E. A necessidade da arte. In: PILAN, H. C. Arte, uma necessidade vital. **Trama Interdisciplinar**. São Paulo: Editora Mackenzie, n. 1, v. 2, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3120/2623>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. In: NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando uma criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 13, n. 1, p. 45-53, junho de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100006&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 24.ed. São Paulo: Vozes, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 79.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 61p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 161p.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução: Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, Maria Rita. **As necessidades/ expectativas de formação de professores em música da Rede Municipal de Santos**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos. Disponível em: <biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/214/1/Rita%20maria.pdf>. Acesso em 3 jun. 2017.

GUARESCHI, 1996. In: ROMERO, S. M. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: _____. **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **La Rythmique II**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v. 8, n. 15, 2002.

KATER, C. H. J. Koellreutter: música e educação em movimento. In: KATER, C. (org.). Seminários Internacionais de Música: abertura. **Cadernos de estudo: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, n. 6, p. 29-32, fev. 1997. Disponível em: <http://carloskater.com/wp-content/uploads/CEEM-Vol6.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

KOEULLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6**. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/ EMUFGM/FEA, 1997.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e Técnica de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

LEWIN, M. Boas Vindas! Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Anais do XV CONFAEB: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: n. 15, 2004. FUNARTE, Brasília: FAEB, 2005. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf.> Acesso em 16 mai., 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas,

v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNA, W; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, MCM (orgs). **Oficinas de sonho e realidade**: Na formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003

MADUREIRA, Rafael J. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica uma exposição em 9 quadros inacabados**. 2008. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte).UNICAMP, Campinas, São Paulo.

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍNEZ, A. M. **Comportamiento humano**: nuevos métodos de investigación. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, 8, 189-206, 2002.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar./ago. 2000. Disponível em:
<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659/1970>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-10.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. (2003). In: LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. 2015, cap. 5, p. 1-26. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de Criação**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Criatividade e processos de criação. (1977). In: MORAES, F. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ A. L. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008, cap. I.

_____. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Set. 2017.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 14.

_____. Formação de professores: saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances**, v.III, Set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, Vera Maria Rodrigues; OLIVEIRA, Marcelle Colares de; MOURA, Heber José de; BARBOSA, João Victor. Metodologias de Pesquisa adotadas nos estudos sobre *Balanced Scorecard*. 2006. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS. Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas Adotadas nos Estudos Brasileiros Sobre *Balanced Scorecard*: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. Belo Horizonte - MG, Brasil, 30 de outubro a 01 de novembro de 2006. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/i/images/epc%20079.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTANA, Ana L. Transdisciplinaridade. **InfoEscola**. 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/transdisciplinaridade>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista Educação**, PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **A educação estética do homem**. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 21/10/2017.

SILVA, M. G. Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? **Cienc Cuid Saude**, Bahia, v. 12, n. 2, p. 398-406, abr-jun, 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/9194/pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

SOFISTE, Juarez. Investigação dialógica uma pedagogia para o aluno do século XXI. Revista Eletrônica Virtú. Edição Especial. In: SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA, III, 2005, Juiz de Fora – MG. **Anais...** Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Investiga%C3%A7%C3%A3o-Dial%C3%B3gica-uma-pedagogia-para-o-aluno-do-s%C3%A9culo-XXI-Juarez-Sofiste.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, n.1, Ano I, p.12-21, mai. 1992.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.53. Apr. 2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005>. Acesso em: 29 set. 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOURINHO, Irene. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. Fundamentos da Educação Musical. 1993. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659/1970>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa de ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. 2. ed. Madri, Espanha: Visor Dist, 1997.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy, 1998.

_____. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Livro Pleno, 2002.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Teca Alencar de. Espaços para a Criação: a improvisação em jogos cênico-musicais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis / Goiás. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1020-1031. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

Lista de músicas utilizadas nos encontros de sensibilização

- Mulher Rendeira, autoria de Alfredo Ricardo do Nascimento
- Asa Branca, de Humberto Teixeira
- O palhaço, Egberto Gismonti, do CD Circense
- Trilha sonora do documentário Estamira para todos e para ninguém
- Salsa com Baião do CD O Alumioso, Di Freitas
- Descendo a Terra, do CD O Alumioso, Di Freitas
- Segura o coco, do CD O Alumioso, Di Freitas
- Nasce um anjo, de André Mehmari
- CD Lacrimae, de André Mehmari
- Baianá, do CD Corpo do Som, grupo Barbatuques
- Clair de Lune, de Claude Debussy, pianista Andrew von Oeyen
- J. S. Bach - Brandenburg Concertos No.1 - ii: Adagio - Bwv1046, Freiburg Baroque Orchestra

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

IVANILDE LOURENÇO PASSOS

MÚSICA E MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
A Construção de um Olhar Crítico por Meio da Sensibilização e
Vivência dos Processos de Criação

PROPOSTA DE ENSINO

SANTOS
2018



Ofra Amit

HIERÓGLIFO

Todas as coisas estão aí
para nos iluminar
Discípulo pronto,
o mestre aparece
imediatamente,
sob a forma de bicho,
sob a forma de hino,
sob o vulgo de gente
como um livro, devagar.

Mestre presente,
a gente costuma hesitar,
nem se sabe se o bicho sente
o que sente a gente
quando para de pensar

Paulo Leminski (O Ex-Estranho)

INTRODUÇÃO

Como arte-educadora, e com grande parte de minha trajetória na formação de professores, ainda encontro barreiras para realizar a discussão sobre a Arte no espaço escolar, pois, por vezes, com a frágil formação pessoal e inicial do professor, sua intensa demanda e jornada de trabalho com condições deficitárias para sua atuação e o *stress* vivido no ambiente em alto nível, esta discussão chega, muitas vezes na escola, como vã ou supérflua.

Ao observar as angústias e aflições expressas no processo de pesquisa, verifiquei ser preciso olhar com mais ternura para o lugar do professor. O caminho deve ser afofado, e mais, deve-se construir um ambiente em que a expressão artística tenha lugar garantido. Em relação à necessidade da Arte como forma de expressão e de preencher os vazios da alma humana, Fischer (1973) afirma:

[...] como “substituto da vida”, a arte concebida como meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. (FISCHER, 1973, p. 11)

Na decisão da realização da documentação que escrevo sobre o professor criativo, sua sensibilização e vivência em música e movimento, não tive escolhas e fui levada a refletir e avaliar os conceitos sobre a criatividade, a Arte enquanto fruição e forma de manifestação humana e, também, sobre minha prática. Dessa forma, a decisão de cursar o Mestrado Profissional fez a construção da pesquisa e minha trajetória se entrecruzarem. Esta proximidade propiciou o diálogo, modificando, muitas vezes, o olhar que tinha para o tema pesquisado. As professoras participantes da pesquisa fizeram com que esta construção fosse, sem dúvida, mais verdadeira.

O imenso desafio de sistematizar uma proposta de ensino que abraze a oportunidade de novos caminhos, florescendo-o em sua trajetória, em que o estudo apontasse para a necessidade de termos um espaço para que o professor tenha vivências estéticas em Arte no espaço escolar, para que possa, desse modo, alimentar-se enquanto pessoa e profissional, fez com que eu me debruçasse na

escrita, de forma a realizar esta proposta da maneira mais verdadeira e possível que eu jamais pudesse construir.

Sendo assim, esta, de nome *Processos de criação no corpo e na voz*, seguirá os moldes do Projeto *Brinquemusicando*, por mim criado em 2003, e terá como foco o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental I, estando aberta a todos os que por ela demonstrarem interesse.

A intenção é de direcionar para uma prática próxima, exequível e necessária, conforme a concepção desse estudo. O aprofundamento com um trabalho de base, *starts*, ações que permitam que a liberdade criativa permeie o cotidiano do professor e, conseqüentemente, o do aluno e em que a oportunidade de escuta e fala sejam privilegiadas, serão por mim perseguidos.

A proposta é discutir e compartilhar, de forma cooperativa, pontos de vista e experiências, desenvolvendo estratégias em grupo, numa compreensão da dimensão de cada um.

Darei pistas de experiências que poderão enriquecer-lhes pessoalmente e profissionalmente. Os momentos de sensibilização, prática e criação em música e movimento serão uma importante oportunidade de viver as linguagens artísticas em suas infinitas possibilidades.

Dessa forma, será meu papel, proporcionar, despertar, mediar e registrar todo o processo, transformando-se estes momentos, em objeto de observação, estudo, reflexão, avaliação e mudança.

Nesse sentido, segundo Freire, a relação [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

Sistematizei, dessa maneira, minhas ideias sobre a proposta de ensino, a partir dos resultados obtidos neste estudo, com anseio de minimizar os desconfortos que emergiram da análise dos dados.

Não apenas eu enquanto formadora e os docentes comporemos o cenário que se forma neste momento, outros, tais como a Equipe Pedagógica, serão essenciais para que a proposta tenha êxito.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228), a Equipe Pedagógica, na figura do Coordenador Pedagógico, tem papel preponderante como “articulador

dos processos educativos”. Esta deve, a partir de um trabalho exercido na coletividade, agir de forma com que as dificuldades cotidianas sejam, senão superadas, amenizadas.

À vista disso, é preciso que esta equipe seja aberta à cultura das mais diversas, sensível às manifestações artísticas, pois, para que na escola rompam-se paradigmas, é importante existirem atores que incentivem a todos os outros, neste caso, os professores, para uma nova prática. Dessa forma, consciente do relevante papel desses profissionais nesta proposta, será preciso, primeiramente, que esta seja receptiva à equipe, para que, logo após, os docentes entusiasmem-se pela propositura de formação.

Na polifonia das vozes que ecoam na escola, faz-se necessário que o professor exerça seu papel, dando vazão à expressão criativa. Porém, é preciso, antes de tudo, que estes tenham a prática de tais vivências, para que, desafogados, possam, com serenidade, refletir sobre o belo e sobre a estética, valorizando a cultura em todas as suas formas, ampliando seu gosto estético multicultural. Conforme afirmação de Suzuki, no prefácio do livro de Schiller (1995, p.16): é “[...] contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis”.

Desse modo, esta proposta de ensino visa suscitar um estranhamento nos professores, instigando-os à descoberta por meio da fruição e da prática, do alimento para a alma que se eleva, pela sensibilização em Arte, movendo-os em direção a essa, encantando-os para os processos de criação, instigando-os à mudança, e à prática de uma educação sensível, libertadora, a partir dos recursos existentes no ambiente.

O anseio é pela busca de um profissional reflexivo, que possa romper com a atividade rotineira. A perspectiva é de constituir-se um ambiente de troca, de escuta e de aceitação à mudança de percurso.

Nessa direção, esta proposta deseja garantir aos protagonistas ativos, os professores, pesquisadores e autores de sua identidade docente, ampliar seus conhecimentos, desenvolvendo-se em nível pessoal, profissional, institucional e social, por meio de uma atitude reflexiva, crítica e argumentativa, numa proposição de experimentação, de fazer e refazer-se. Por essa razão, ela define a escola não apenas como lugar de trabalho, mas também de formação.

Escola não é espaço de espera, é espaço de ação, de transformação e de mudança.

As ações formativas provocarão o diálogo aberto com o grupo de professores, construído com colocações verdadeiras, de maneira horizontal, a partir das informações coletadas na análise dos dados, sensibilizando os docentes para a prática artística, planejando as ações, promovendo questionamentos para que seja possível eliminar dúvidas, minimizar dificuldades, sugerir e apontar alternativas, construindo um acervo com materiais de pesquisa, pois, para que haja segurança, é necessário, antes de tudo, que se tenha repertório. Certamente, os saberes heterogêneos que compõem este quadro terão grande peso nesta construção, e a mim caberá articulá-los.

Os momentos de formação dos professores deverão envolver um aporte teórico de apoio, para que, além da prática, possamos ter subsídios para as discussões.

Construí um planejamento inicial com objetivos e tempo de execução bastante claros, mas que, a partir das denúncias dos professores, poderá ser modificado, para que possa ter aplicabilidade e para que faça sentido para eles. Segundo Ingvarson (1990 *apud* Canário, 1998, s.p.):

torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como lugares onde os professores aprendem.

Será preciso refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos, mais ainda, será preciso reconhecer que a atividade docente se dá num espaço coletivo, constituindo redes de trabalho, que reafirmam as competências e os valores da profissão.

Tal como Geraldi (1997) nos coloca:

[...] no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva, da sala de aula (ou da escola) poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos. (GERALDI, 1997, p. 40)

Assim, refletirmos sobre uma proposta centrada nos processos de criação em Arte será um momento de avaliarmos o quanto estamos envolvidos com a cultura escolar e o quanto estamos envolvidos com a expressão humana em Arte. Será perceber de que forma a escola nos poderá consumir as potencialidades criativas. O prazer de lá viver e fazer, criando e recriando, será um ponto importante, que, acredito, irá romper com muitas das práticas existentes no cotidiano escolar, que nada podem acrescentar ao humano de cada um. Será descobrir a procura de viver o sentido da escola, a alegria da pertença.

Conforme Snyders (1993):

[...] a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a coincidência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura. (SNYDERS, 1993, p.32)

Será preciso ter objetividade e clareza dos pontos que nos moverão para a discussão, na certeza de que o fazer junto proposto poderá ser vivido em todos os momentos por todos os que compõem este cenário, num diálogo tecido com respeito e ternura por todas as vozes. Conforme Freire (1987, p. 79-80): “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Nesse sentido, as relações que se estabelecerão não de ser perpassadas pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, numa perspectiva de liberdade e humanização da educação. Não há veículo melhor que a Arte para podermos demonstrar o afeto pelos pares, pelos educandos, pelo mundo. É por ela que poderemos nos respeitar em nossos gostos, nos nossos fazeres, em nossas opiniões. Conforme Freire (1992, p. 43), “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Acredito na Arte como chave-mestra para abertura da possibilidade do diálogo próximo, no toque e no olho no olho, rompendo com os vícios de queixas e desânimo que rondam, por vezes, os contextos escolares. Com isso irei deparar com nossos “eus”, com o que é trazido em cada bagagem, com as dificuldades de cada um.

In tempo, a tempo, no tempo, não posso medir esforços para que as ações em Arte sejam vividas na escola e que seja este um tempo de desfrutar do que os processos de criação podem fazer reverberar na alma humana.

Vislumbro um local onde a criatividade possa expressar a liberdade na educação, em que cada potencial criador seja valorizado como único, em que a fruição em Arte seja natural, em que os corpos possam sentir-se livres e libertos e que o som venha do corpo e da voz, e que o corpo e voz sejam movimento, para a produção de um ambiente em que possam surgir oportunidades de seguirem-se novos caminhos, extinguindo-se o poder, a disciplinarização dos corpos e a omissão das vozes na escola, ora tão inexpressivas.

Por essa razão, a expressão artística é concebida como expressão genuína de liberdade, na busca de uma educação humanizadora e fraterna, passando de sujeito oprimido para ativo, numa atitude pedagógica libertadora.

Deixo expressos meus desejos por transformações verdadeiras, individuais e coletivas, objeto este que deverá ser perseguido por todos os que não têm medo dos limites e barreiras a serem transpostos, para os que caminham na direção da mudança.

1 PROPOSTA DE ENSINO

Parto agora para a última parte de minha sinfonia: sistematizar minhas ideias sobre a proposta de ensino, a partir dos resultados obtidos neste estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Estruturar encontros de sensibilização, prática e processos criativos em música e movimento, a partir dos resultados da pesquisa, resignificando as linguagens artísticas no cotidiano do professor, fazendo emergir seu potencial criativo.

1.1.2 Objetivos Específicos

Estimular os professores à fruição e prática em música e movimento, tendo como objetivos:

- articular com os docentes uma proposta de reflexão e prática em música e movimento que nasça da experiência do grupo;
- apoiar a criação individual e coletiva, respeitando a forma de expressão de cada um dos componentes do grupo;
- contribuir para que o gosto estético de cada professor e suas possibilidades de expressão possam aprimorar-se e expandir-se a cada encontro;
- criar condições para que os docentes envolvidos possam construir seus conhecimentos e práticas de forma significativa, ampliando seu repertório musical e corporal;
- incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas;
- apontar, apoiar, discutir e construir, coletivamente, a sistematização dos processos vividos;
- estimular o docente a frequentar espaços de Arte e Cultura em seus momentos de lazer, para que possam sentir-se, realmente, profissionais intelectuais e, conseqüentemente, transformadores.

1.2 O público-alvo, local de realização da proposta e material produzido

A proposta de ensino acontecerá na escola em que a pesquisa foi realizada, UME *Espaço Dalcroze*, ou ainda, no Centro Darcy Ribeiro de Formação, Pesquisa e Tecnologia Educacional, com o mesmo grupo de professoras que participou do estudo, estando aberta a demais interessados.

O registro produzido será realizado de forma escrita, bem como filmado e fotografado, posto que muito do que se produzirá certamente necessitará de uma

lembrança auditiva e visual. Dessa maneira, será possível sistematizar o processo, com a produção de material em formato de apostila e de 2 vídeos (editados, com apresentação e comentários da formadora, práticas vivenciadas pelas professoras e depoimentos delas, com duração de 60 minutos cada um).

O material será disponibilizado às docentes, à biblioteca da escola e à biblioteca da SEDUC, instalada no Centro de Formação Darcy Ribeiro.

1.3 Tempo de execução da proposta

A proposta será realizada em 16 encontros quinzenais, divididos em 4 blocos, de 4 encontros, com duração de duas horas cada um.

Quadro 3 – Temática de cada bloco

<p>Bloco A – Sensibilização para os momentos de prática e criação artística que serão vivenciados nos 16 encontros, estudo teórico sobre a ética e estética e sobre a necessidade humana da expressão em Arte.</p>
<p>Bloco B – Estudo teórico sobre criatividade e processos de criação em música e movimento, os corpos que habitam a escola, repertório musical e sensibilização para pesquisa musical e corporal.</p>
<p>Bloco C – Processo de criação e improviso corporal e musical (individual e coletivo) e iniciação ao processo de sistematização do material a ser disponibilizado aos docentes.</p>
<p>Bloco D – Reflexão sobre os limites da Arte, processos de criação e improviso musical e corporal. Entrega do material a ser disponibilizado para os docentes.</p>

1.4 Avaliação

Os encontros serão divididos em blocos e após a vivência de cada um, será preciso distanciar, observar, refletir e mudar estratégias, se necessário for. Com objetivo maior de refinar cada vivência e nunca de julgar cada um em seu tempo, este será um momento importante, que deverá ser vivido com maturidade por todos. Será preciso tomada tranquila distância da ação, pensar, discutir, aprender sobre as impressões sentidas, num clima aberto e de respeito.

Segundo Placco (2006), devemos, no processo de formação:

Reconhecer, na travessia percorrida, as lacunas, as conquistas, os acertos e erros, as forças e as fragilidades, saber-se inteiro nas dificuldades e alegrias, ora oferecendo apoio, ora pedindo ajuda. No processo de formação, é importante que formadores e aprendizes relatem e pensem a variedade de percursos da aprendizagem realizada e a diversidade dos resultados. (PLACCO, 2006, p. 65)

O desejo será aprimorar as vivências com apoio da formadora que explicitará os conhecimentos, fundamentando-os para que se efetivem como ferramentas de trabalho. Todavia, antes de tudo, é preciso que sejam motivadoras de outras procuras, de espaços e tempos vividos, na intenção de ampliar além de si as sensações provocadas pelos momentos de formação, que deverão ser conduzidos com sensibilidade, alegria e humildade, no despertar de um ambiente de procura e de pesquisa.

Dessa forma, a avaliação da formação será realizada pelos professores e pela formadora (de maneira processual a cada quatro encontros, de forma individual e coletiva). Abaixo, como ocorrerá a avaliação de cada bloco.

Quadro 4 – Avaliação

Bloco A – 4º encontro

Ao final do encontro os professores terão um grande tronco de árvore desenhado em papel Kraft colado na parede ou porta da sala.

Farão a pesquisa da palavra que melhor possa avaliar os momentos vividos até então (em jornais e revistas recebidos previamente), e irão colocá-la no lugar em que desejarem, compondo a imagem da árvore (em sua copa, junto à raiz, como se estivesse sendo levada pelo vento etc.).

Ao final da composição, iremos todos observar e registrar em foto o produto realizado, que ficará exposto até o próximo encontro.

Bloco B – 8º encontro

Ao final do encontro os professores receberão pequenas folhas em formato de bandeirinhas coloridas com três colunas. Na primeira coluna estará escrito “eu gosto”, na segunda “eu não gosto” e na terceira “eu modificaria ou acrescentaria”. Assim, eles poderão avaliar os pontos positivos e negativos dos processos vividos até o momento. Poderão, depois de realizada esta etapa, construir um painel de bandeirinhas coloridas que ficará exposto até o próximo encontro. Processo e produto serão registrados em foto e vídeo.

Bloco C – 12º encontro

Ao final do encontro os professores poderão avaliar os processos vividos até então com o corpo, criando uma imagem em que possam expressar o quanto

sentiram caminhar até o momento. A condução da dinâmica de avaliação será realizada com apoio de uma canção, em que cada um poderá colocar-se em imagem no momento que desejar. Realizarei registro em foto, disponibilizando-a posteriormente.

Bloco D – 16º encontro

Finalizando a série de encontros, sentaremos em roda para falarmos sobre os sentimentos que surgiram ao longo dos meses de convívio com as discussões, reflexões, questionamentos, dúvidas e descobertas. Cada um poderá expor-se dizendo do processo vivido. O registro será documentado de forma escrita, em foto e vídeo. Como fechamento, assistiremos ao vídeo – Guida, de Rosana Urbes e cantaremos a canção *Perguntas* – Ruben Feffer e Gustavo Kurlat.

1.5 Planejamento dos encontros

O desenho dessa proposta de ensino deverá garantir que o olhar da Equipe Pedagógica e do grupo de professores voltem-se para a Arte, tornando possível que seja vivenciada pelos que da formação participarem, bem como para que seja levada a espaços da escola, além da sala de aula.

A organização é imprescindível para que se possa ter um referencial documentado. Importante que, neste espaço, seja possível, como aconteceu no grupo focal durante a pesquisa realizada, tecer momentos de falas e organização do material a ser produzido. Não se poderá “perder” a formação por não se ter registro dos processos vividos. Apontamentos, devolutivas e sugestões poderão ser registrados por todos, mas importante ressaltar que precisarei ter consciência destes para que possa replanejar, após observação e avaliação. A reflexão sobre o caminho percorrido deverá ser permanente. Certamente, rotas serão repensadas. Por isso, o professor será participante ativo do processo.

Abaixo, a descrição dos encontros planejados.

BLOCO A

1º encontro

<p>Objetivo</p> <p>Sensibilizar os professores para o processo de formação proposto.</p>
<p>Material</p> <p>Egberto Gismonti Egberto, CD Circense</p> <p>Rolo de barbante</p>
<p>Desenvolvimento</p> <p>Docentes em pé formarão uma roda para realizar a apresentação individual. Com auxílio de um rolo de barbante cada um poderá dizer seu nome, tempo de atuação na educação, faixa etária com a qual trabalha e as expectativas que tem em relação à formação. Desse modo, a dinâmica inicia-se com um dos componentes do grupo segurando o barbante. Após sua fala, o rolo é jogado para outra pessoa (a pessoa que joga segura a ponta do barbante). A próxima pessoa fará da mesma forma, até que formemos uma teia. Esta construção significará o processo de construção que se dará no coletivo de maneira interligada. Tempo de duração: 45 minutos.</p> <p>Em seguida, sentados em roda, teremos uma conversa informal, retomando a pesquisa realizada para o trabalho de Dissertação e, ainda, farei a apresentação da proposta de formação. Tempo de duração: 35 minutos.</p> <p>Após, será proposta a sensibilização para a prática com a utilização das canções de Egberto Gismonti, a fim de que o grupo possa sentir-se motivado para a vivência corporal sugerida, em que deverão expressar-se não só por meio do corpo, mas também pela voz (por meio de uma palavra ou som), para que possam expressar o sentimento que lhes moveu a participar dos encontros. Tempo de duração: 40 minutos.</p>

<p>2º encontro</p>
<p>Objetivo</p> <p>Articular com os docentes a adequação da proposta ofertada, em que a reflexão e prática em música e movimento deverão nascer das experiências e necessidades do grupo e incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas, numa produção individual e coletiva.</p>
<p>Material</p> <p>Papel Kraft, tesoura, cola, revistas</p> <p>Bambolês</p>

CD *A Barca* – Coleção – Trilha, Toada e Trupé

CD Trilha sonora do espetáculo *Milágrimas* – Benjamim Taubkin e Arthur Nestrovski

Desenvolvimento

Sentados em roda, discutiremos a adequação da proposta de intervenção às necessidades do grupo. Para expressarem-se, utilizarão a técnica de colagem. Receberão como base para a composição do trabalho o papel kraft e selecionarão imagens de revistas. Tempo de duração: 40 minutos.

Em seguida serão sensibilizados para a prática. Com a trilha sonora do grupo *A Barca*, os professores serão convidados a explorar o espaço caminhando de várias formas, conforme os comandos dados pela formadora. Tempo de duração: 30 minutos.

Utilizando as composições de Benjamin Taubkin e Arthur Nestrovski para o espetáculo *Milágrimas*, os docentes receberão bambolês. Farão a expressão corporal que a trilha lhes sugerir, num trabalho de dança individual e coletivo.

Tempo de duração: 40 minutos.

Para finalização, os docentes irão deitar-se nos colchonetes para poder realizar o alongamento corporal. Tempo de duração: 10 minutos.

3º encontro

Objetivo

Contribuir para a realização de um trabalho de base, com aprofundamento dos teóricos que poderão trazer para os encontros o aporte para a discussão sobre as questões da ética e da estética no ambiente escolar e incentivar os professores a se reconhecerem como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CD *Neurópolis* – Orquestra dos Músicos das Ruas de São Paulo (SESC/SP)

Papel kraft, jornal, revista, crepon, celofane

Bolas

Elástico

Colchonete

Desenvolvimento

Em grupo, os professores farão leitura e discussão do texto de Nadja Hermann, relacionando-o com o ambiente escolar e o papel do professor neste. Tempo de duração: 45 minutos.

A sensibilização para a vivência musical será a pesquisa realizada com vários tipos de papéis. As possibilidades sonoras destes elementos serão exploradas e logo uma orquestra de papel será formada. Tempo de duração: 30 minutos.

Para a pesquisa corporal, os professores serão inspirados pelas canções do CD *Neurópolis*. Reconhecerão o espaço caminhando e criando imagens, de acordo com a sugestão da formadora. Bolas e elásticos serão o material de apoio para esta experiência. Tempo de duração: 35 minutos.

Para finalização, os docentes irão deitar-se nos colchonetes para realizar o alongamento corporal. Tempo de duração: 10 minutos.

4º encontro**Objetivo**

Contribuir para a realização de um trabalho de base com aprofundamento dos teóricos que poderão trazer para os encontros o aporte para a discussão sobre a necessidade humana de expressão em Arte e incentivar os professores a se reconhecerem como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

ALENCAR, Eunice. **Criatividade no Contexto Educacional**: Três Décadas de Pesquisa. Universidade Católica de Brasília, 2007. v 23.

Grupo Anima – CD *Espelho*

Di Freitas – O *Alumioso*

Chocalhos e tambores

Copos plásticos

Bastões

Desenvolvimento

Sentado em roda, o grupo fará a leitura compartilhada e discussão do texto de Eunice Alencar. Tempo de duração: 40 minutos.

No momento de sensibilização para a prática, as questões musicais serão vividas com a experimentação percussiva, num jogo de mãos e copos. Ainda, poderão

explorar os sons dos instrumentos ofertados, com seu livre manuseio. Após, iniciaremos um pequeno processo de improvisação com o grupo. Tempo de duração: 25 minutos.

Os docentes iniciarão um trabalho de criação corporal em dupla utilizando bastões. Vários ritmos musicais apreciados no momento oportunizarão diferentes criações. Terão como trilha sonora o CD *Espelho e O Alumioso*.

Os docentes farão ainda a vivência em movimento utilizando os bastões que não poderão ser desligados, formando, assim, um só corpo em movimento. Tempo de duração: 25 minutos.

Avaliação do Bloco A – Para que possam expressar suas impressões, os professores e a formadora produzirão uma árvore de palavras (conforme descrita no quadro de avaliação). Tempo de duração: 30 minutos.

BLOCO B

5º encontro

Objetivo

Contribuir para a realização de um trabalho de fundamentação teórica em que serão discutidos a criatividade humana e os processos de criação, a fim de incentivar os professores para se reconhecerem como pesquisadores de suas potencialidades de criação.

Material

PILAN, Hânia Cecília. Arte, uma necessidade vital. **Trama interdisciplinar**, ano 1, v. 2, 2010.

CD *Pra Todo Canto*, do grupo Mawaca.

Coleção – *Missão de Pesquisas Folclóricas* - Música Tradicional do Norte ao Nordeste – 1938, Mário de Andrade.

Metalofones soprano e contralto

Chocalhos, tambores, agogôs e maracas

Bolas de gás

Desenvolvimento

Sentados em roda, os professores farão a leitura e discussão do texto de Hânia

Pilan. Tempo de duração: 30 minutos.

No momento de sensibilização para a prática, os docentes serão convidados a caminhar pelo espaço. Em seguida será sugerido o movimento em uníssono, passando-se, logo após, para a pesquisa individual, estimulando-se a expressão polifônica corporal. Todos receberão uma bola de gás para realizar a investigação. Será utilizado o CD do grupo Mawaca. Tempo de duração: 25 minutos.

Na vivência musical, a pesquisa das possibilidades de percussão corporal, com palmas e batidas de pés será explorada. Faremos, com apoio da Coleção de Mário de Andrade, o acompanhamento rítmico das canções, com a percussão corporal vivenciada e com instrumentos de percussão disponibilizados. Tempo de duração: 30 minutos.

Utilizando metalofones soprano e contralto, colocaremos em prática a ideia de construir um arranjo. Tempo de duração: 25 minutos.

Como finalização do encontro, os docentes, de pé, em roda, terão a vivência do toque coletivo, em que cada um poderá massagear as costas de quem está a sua frente. Tempo de duração: 10 minutos.

6º encontro

Objetivo

Contribuir para a realização de um trabalho de fundamentação teórica em que será discutido o repertório musical apreciado por professores e alunos, incentivando o aprimoramento do gosto estético dos docentes ao fazê-los reconhecer-se como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

Educação Musical – Valores da Música – Teca Alencar de Brito

<https://vitoreducamusica.wordpress.com/2013/03/19/educacao-musical-por-teca-alencar-de-brito/>

CD do grupo – *A Barca*, Coleção – Trilha, Toada e Trupé

CD *Miramari*, de André Mehamari e Gabriele Mirabassi

Bastões e cabos de vassoura

Colchonetes

Desenvolvimento

Apreciação e discussão do vídeo Educação Musical – Valores da Música. Tempo de

duração: 45 minutos.

A fim de sensibilizá-los para a prática, os docentes serão convidados, utilizando bastões e cabos de vassoura cortados, a acompanhar as canções realizando a imitação rítmica proposta, reproduzindo ritmos brasileiros. Para tanto, serão utilizadas as canções do grupo de pesquisa de cultura popular *A Barca*. Tempo de duração: 30 minutos.

Em seguida, terão momento de livre improvisação com o corpo em 8 tempos, utilizando os elementos acima citados. A trilha sonora sugerida será do mesmo grupo musical. Associado a este momento, o movimento corporal terá o momento de expressar-se em uníssono e em improviso, explorando o espaço e os elementos disponibilizados. Tempo de duração: 30 minutos.

A finalização do encontro acontecerá com todos os docentes deitados nos colchonetes, para realizar o alongamento corporal. Poderão, neste momento, apreciar as canções do CD *Miramari*. Tempo de duração: 15 minutos.

7º encontro

Objetivo

Contribuir para a realização de um trabalho de fundamentação teórica em que serão discutidos os corpos dóceis que habitam a escola, e incentivar a pesquisa de suas possibilidades de expressão na música e no movimento.

Material

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.

Cadernos Cedex, ano XXI, n. 53, abril/ 2001

CD *Ladeira da Memória* – Afluentes da Vanguarda Paulista

Xilofones soprano e contralto

Glockenspiel

Tambores

Tecidos de diversos tamanhos e texturas

Desenvolvimento

Leitura e discussão do texto de Márcia Strazzacappa, A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Tempo de duração: 45 minutos.

Para apoiar a criação coletiva corporal, respeitando a forma de expressão de cada um dos componentes do grupo, será proposto um trabalho com tecidos. A trilha

sonora que inspirará o processo será *Ladeira da Memória – Afluentes da Vanguarda Paulista*. Tempo de duração: 35 minutos.

Na música, será proposta a criação coletiva de um arranjo utilizando instrumentos como xilofones (soprano e contralto), glockenspiel e tambores. Ainda como parte da criação, terão um espaço de 8 tempos para a improvisação somente com tambores. Tempo de duração: 30 minutos.

Para finalização do encontro, os docentes, deitados nos colchonetes, realizarão o alongamento corporal. Tempo de duração: 10 minutos.

8º encontro

Objetivo

Contribuir para a realização de um trabalho de fundamentação teórica em que serão discutidos os processos de criação em música e movimento, bem como incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

SALTO PARA O FUTURO - Arte, liberdade e educação

<https://tvescola.org.br/tve/video/salto-para-o-futuro-arte-liberdade-e-educacao>

CD Tchaikowsky – *Sinfonia nº 6, Patética, Abertura 1812* – OSESP

Bolas

Tecidos

Colchonetes

Desenvolvimento

Apreciação e discussão do vídeo *Salto para o futuro - Arte, liberdade e educação*. Tempo de duração: 30 minutos.

Sensibilização para o trabalho de contato e improvisação corporal com apoio de bolas e tecidos. Os docentes poderão reconhecer o espaço com várias formas de deslocamento; a trilha sonora de apoio será a Sinfonia nº 6 de Tchaikovsky. Tempo de duração: 50 minutos.

Para finalização do encontro, todos ficarão deitados nos colchonetes para realizar o alongamento corporal. Tempo de duração: 10 minutos.

Avaliação do Bloco B – Como forma de avaliação dos processos vividos, os professores e a formadora terão à disposição folhas coloridas (em formato de

bandeirinha) para que possam exprimir suas sensações até o momento (conforme descrito no quadro de avaliação). Tempo de duração: 30 minutos.

BLOCO C

9º encontro

Objetivo

Apoiar a criação e improviso utilizando o corpo, elementos e instrumentos disponíveis, reconhecendo os níveis do espaço e as possibilidades sonoras corporais, contribuindo para que o gosto estético do professor e suas possibilidades de expressão possam aprimorar-se e expandir-se, bem como incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

Grupo Barbatuques – CD *Corpo do Som*

Benjamim Taubkin e Núcleo de Música do Abaçai – CD *Cantos do Nosso Chão*

Chocalhos, agogôs e maracas

Glockenspiel

Metalofones – soprano e contralto

Xilofones – soprano e contralto

Tambores de vários tamanhos e tipos

Desenvolvimento

Sensibilização para a vivência musical com a prática na percussão corporal, tendo como trilha sonora a música do CD *Corpo do Som*. Neste momento, os docentes ficarão livres pelo espaço, numa prática individual e, logo após, formarão grupos para o trabalho coletivo. Tempo de duração: 50 minutos.

Em roda, com a trilha sonora do CD *Cantos do Nosso Chão*, os professores irão explorar os instrumentos disponibilizados em todas as suas possibilidades numa composição individual e em grupo. Logo após, terão, a cada 16 tempos, 8 de improvisação rítmica (corporal e instrumental). Tempo de duração: 55 minutos.

A finalização do encontro se dará com os docentes em roda, massageando, uns as costas dos outros, apoiando-se em suas mãos, seguindo os comandos da

formadora. Tempo de duração: 15 minutos.

10º encontro

Objetivo

Incentivar os professores para se reconhecerem como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

Grupo Madredeus – CD *Palavras Cantadas* – 2001

Xilofones soprano e contralto

Metalofones soprano e contralto

Agogôs, chocalhos e maracas

Teclado

Bolas de vários tamanhos, pesos e texturas

Desenvolvimento

A prática de sensibilização musical será desenvolvida em roda, com suporte dos instrumentos de percussão como xilofones, metalofones, agogôs, chocalhos e maracas, com que, usando o apoio harmônico do teclado, os professores vivenciarão um simples arranjo. Terão a oportunidade de vivência em improvisação por naipes. Tempo de duração: 50 minutos.

A prática de criação e improvisação corporal terá como suporte vários tipos de bolas. A trilha sonora utilizada será do grupo Madredeus, CD *Palavras Cantadas*. O trabalho será desenvolvido individualmente e em pequenos grupos. O foco será o domínio do espaço, os níveis e fluência dos movimentos. Tempo de duração: 55 minutos.

A finalização do encontro acontecerá com os professores disponibilizados em roda, massageando uns as costas dos outros e, logo após, deitando-se uns sobre as costas dos outros. Tempo de duração: 15 minutos.

11º encontro

Objetivo

Incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas, criando condições para que possam produzir arranjos coletivos de maneira independente.

Material

CD Claude Debussy – Suíte *Bergamasque*

Xilofones soprano e contralto

Metalofones soprano e contralto

Glockenspiel

Bolas de gás

Desenvolvimento

Inicialmente, a prática de sensibilização propiciará a vivência corporal, fazendo com que os professores explorem o espaço pensando no peso, fluência e direção dos movimentos. Tempo de duração: 20 minutos.

Em seguida, farão o trabalho de contato e improvisação no corpo, interferindo nos objetos e estrutura da sala. Neste momento, eles trabalharão sem apoio musical, criando imagens pelo espaço. A dinâmica será realizada de forma que o próprio grupo determine os tempos de espera em cada uma das imagens criadas. A proposta acontecerá de maneira individual e coletiva.

Tempo de duração: 40 minutos.

Em seguida, haverá a prática musical, com apoio instrumental da Suíte *Bergamasque*, de Debussy. Os docentes iniciarão o processo de experimentação e criação individual, com apoio de instrumentos e voz. Simples arranjos instrumentais serão criados pelo grupo. Tempo de duração: 45 minutos.

Em duplas, os professores finalizarão o encontro realizando uma massagem com bolas de gás. Tempo de duração: 15 minutos

12º encontro**Objetivo**

Criar condições para que os docentes envolvidos possam construir seus conhecimentos de forma significativa por meio da discussão, reflexão e prática vivida até o momento, ampliar seu repertório teórico, sistematizar e avaliar coletivamente o processo e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Material

Todos os textos e registros realizados até o momento.

Imagens de esculturas Degas

Desenvolvimento

Em roda, os docentes terão a oportunidade de discutir sobre o aporte teórico, a prática e os processos de criação em música e movimento vividos e ainda poderão iniciar a organização do material com apoio da formadora. Tempo de duração: 1 hora e 10 minutos.

Os professores farão a observação de algumas imagens das esculturas de Degas. Assim, utilizando a trilha de Erik Satie, *Gymnopédies*, os professores farão a prática corporal deslocando-se pelo espaço. Quando a música for interrompida, farão a imagem da escultura apreciada. Tempo de duração: 20 minutos.

Avaliação do Bloco C – Neste momento, a avaliação dos processos vividos pelos professores será realizada com o corpo. Cada docente poderá criar uma imagem para que possa expressar o quanto sentiu caminhar até o momento. A condução da dinâmica de avaliação será realizada com apoio de uma canção, CD *Mawaca Pra Todo Canto*. Os professores poderão colocar-se em imagem no momento que desejarem. Realizarei registro em foto, disponibilizando-a posteriormente.

A avaliação da formadora acontecerá, realizando comentários e colocações pertinentes ao trabalho desenvolvido pelos integrantes do grupo, no sentido de incentivá-los à busca de novos processos de criação. Tempo de duração: 30 minutos.

BLOCO D

13º encontro

Objetivo

Criar condições para que os docentes possam construir seus conhecimentos de forma significativa por meio da apreciação dos vídeos e por meio da prática em música e movimento, incentivando os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

Vídeo: *Existem limites para a arte?* – Debate, Canal Futura

<https://www.youtube.com/watch?v=kregT7woCNg>

CD *Miramari* – André Mehmar e Gabriele Mirabassi

CD *Frédéric Chopin* – Nelson Freire

Teclado

Flauta doce

Colchonete

Desenvolvimento

Apreciação e discussão do vídeo: *Existem limites para a arte?* Tempo de duração: 40 minutos.

Na prática corporal, inspirados na trilha do CD *Miramari*, os professores irão explorar o espaço, os objetos que o compõem, bem como os elementos disponibilizados pela formadora, podendo expressar-se em corpo e voz, de maneira individual ou coletiva. Tempo de duração: 30 minutos.

Na prática musical, com apoio do teclado e flauta doce, os professores realizarão junto com a formadora um trabalho vocal, buscando reconhecer os limites de sua afinação e suas potencialidades vocais. Discutiremos sobre os cuidados necessários com nosso instrumento de trabalho, e ainda sobre as características da voz falada e cantada. Exercícios de improvisação vocal serão vivenciados. Tempo de duração: 30 minutos.

A finalização do encontro acontecerá com os docentes deitados em colchonetes para realizarem o alongamento, tendo para apreciação os Noturnos, opus 9, nº 2; nº 4, opus 15 e nº 17, opus 62 de Frédéric Chopin. Tempo de duração: 20 minutos.

14º e 15º encontros

Objetivo

Incentivar os professores para que se reconheçam como pesquisadores de suas potencialidades criativas.

Material

Chocalhos, agogôs e maracas

Flauta doce

Glockenspiel

Metalofones – soprano e contralto

Tambores de vários tamanhos e tipos

Teclado

Xilofones – soprano e contralto

Revistas, jornais, papéis de vários tipos, bolas, bambolês, bastões, copos, cordas,

elásticos, embalagens plásticas e tecidos (de vários tamanhos e texturas)

Desenvolvimento

Sem a interferência da formadora, os docentes iniciarão o processo de construção de um arranjo musical, que poderá ser rítmico ou melódico, com apoio da voz, instrumentos e/ou elementos sonoros. Num total de 16 tempos, alguns serão destinados à improvisação. Da mesma forma, construirão uma sequência de movimentos, com tempos destinados à improvisação. A trilha sonora para o trabalho corporal será trazida pelos professores.

O 15º encontro será finalizado com a apresentação do arranjo musical construído e da sequência de movimentos elaborada. Tempo de duração: 120 minutos.

16º encontro

Objetivo

Avaliar, professores e formadora, a aplicabilidade da proposta de ensino no cotidiano escolar e disponibilizar o material produzido para as professoras, biblioteca da unidade escolar e para a biblioteca da SEDUC.

Material

Entrega do material construído durante 16 encontros, sistematizado pelo grupo e pela formadora (apostila e 2 vídeos editados, de uma hora cada um).

Vídeo *Guida* – Rosana Urbes

Desenvolvimento

Entrega do material inicialmente organizado pelos professores e sistematizado pela formadora no formato de apostila e 2 vídeos, em que serão elucidadas algumas discussões e dinâmicas em música e movimento. Os textos que deram embasamento teórico para as discussões e links dos vídeos apreciados serão aí disponibilizados. Tempo de duração: 30 minutos.

Avaliação do Bloco D – Finalizando a série de encontros, sentaremos em roda para falarmos, professores e formadora, sobre os sentimentos que surgiram ao longo dos meses de convívio com as discussões, reflexões, questionamentos, dúvidas e descobertas no corpo e na voz. Cada um poderá expor sobre o processo vivido. O registro será documentado de forma escrita, em foto e vídeo. Tempo de duração: 90 minutos.

Como fechamento, assistiremos ao vídeo – *Guida*, de Rosana Urbes e cantaremos a

canção *Perguntas* – Ruben Feffer e Gustavo Kurlat.

Será que bate forte o coração da mata

Será que uma palavra pode desistir

Como é que se constrói um sonho com sucata

Como é que a gente fica antes de partir

Tudo o que ainda não deu pra saber

Tudo o que ainda não deu pra saber

Em qual tomada liga a luz do vagalume

Em que lugar se encontra o dia de amanhã

Como é que a gente muda o que era de costume

Se sentirá sozinho o bicho da maçã

Tudo o que ainda não deu pra saber

Tudo o que ainda não deu pra saber

Será que as cachoeiras sofrem de vertigem

Que o dia quando nasce é um parto natural

Que a chaminés namoram sujas de fuligem

Que o mundo é mesmo bem maior que o meu quintal

Tudo o que ainda não deu pra saber

Tudo o que ainda não deu pra saber

Tudo o que ainda não deu pra saber

1.6 O desejo de novas experiências

[...] Cada extremo é para o Outro o meio-termo, mediante o qual é consigo mesmo mediatizado e concluído; cada um é para si e para o Outro, essência imediata para si essente; que ao mesmo tempo só é para si através dessa mediação. Eles se reconhecem como reconhecendo-se reciprocamente. (HEGEL, 2007, p. 144)

A última frase de minha sinfonia convida para a festa, para a comunhão!

Minha sinfonia encerra-se com desejo de que o olhar seja generoso, o toque seja delicado e que haja uma grande vontade de disseminar o que as experiências puderem proporcionar.

Os cheiros, os sabores, as cores, os sons, o tato e o contato poderão ser sentidos nesta proposta, que almeja que os muros sejam derrubados e que entrem pela escola a alegria de ser e sentir a Arte por todos os poros.

Quase que dando a última nota de minha composição, reafirmo que, com coragem, será preciso lutar pelas mudanças, reconhecendo e valorizando a Arte como instrumento não só de expressão, de desenvolvimento humano, mas de dignificação das pessoas e do espaço.

Dessa forma, é preciso insistir com o poder público por este lugar, pelo refinamento dos sentimentos do homem, reconhecendo-se em si e no outro. Nessa perspectiva, tais políticas devem efetivar-se nesta construção, em que o espaço para a discussão do papel da Arte na vida de cada um no espaço escolar seja relevante.

Esta pesquisa mostrou, por fim, uma real necessidade e a proposta de ensino vislumbrou uma atuação possível, percebendo de que forma a Arte está presente na vida do professor, suas possibilidades de levar estas vivências para seus alunos e que condições têm para isso.

Defendo que levar as linguagens artísticas para a sala de aula passa, necessariamente, pela vivência e pela feliz intimidade que o professor tem com estas.

Que seja a escola lugar de demonstrar a alegria de ser professor, um professor que possa ensinar a felicidade.

Que seja a escola, lugar de demonstrar a alegria de ser aluno e de lá viver.

Com esperança e entusiasmo, envolvendo-me em cada uma das etapas, comprometo-me a reger esta última parte de minha sinfonia com equilíbrio entre os instrumentos que formam esta orquestra.

...E que seja leve...E que seja bom...

1.7 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. **Criatividade no Contexto Educacional**: Três Décadas de Pesquisa. Universidade Católica de Brasília, 2007. v. 23.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Revista Educação**, PUC RS. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.402-411, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 24.ed. São Paulo: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 61p.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LENOIR, Y. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do Ensino Fundamental. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.102, p. 5-22, Novembro de 1997. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1759/1743>>. Acesso em 15 nov. 2017.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA. L. R., PLACCO. V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PILAN, Hânia Cecília. Arte, uma necessidade vital. **Trama interdisciplinar**, ano 1, v.2, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita**. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SCHILLER. Friedrich. **A educação estética do homem**. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/ 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO A. Projeto Costa Rica

PREFEITURA DE Santos

A PREFEITURA ÓRGÃOS SERVIÇOS PROJETOS CONHEÇA SANTOS NOTÍCIAS VIDEOS

Notícias

O que você procura?

04 **Projeto musical santista é levado a fórum latinoamericano**

SET Atualizado em: 22 out 2014 às 10h

14

O projeto 'Brinquemusicando', desenvolvido pela professora da Secretaria de Educação (Seduc) Iva Passos, foi selecionado para apresentação no Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), que ocorrerá na Costa Rica, entre os próximos dia 22 e 26. Vinte países enviaram trabalhos e o dela é um dos oito escolhidos no Brasil.

A iniciativa santista visa iniciar as crianças de 4 meses a 3 anos na musicalização, trabalhando também literatura, contação de histórias, movimento e artes visuais, como fotografia, colagens e pintura. "Acredito que a multiplicidade de linguagens é que levou o projeto a ser selecionado. No fórum, vamos compartilhar experiências", disse Iva.

Musicista, a professora promove formações semanais para educadores de creches e entidades conveniadas da rede municipal. Ela explicou que o contato com a música e os instrumentos é feito por meio de brincadeiras cantadas, improvisação musical, jogos melódicos e rítmicos.

Iva é diretora cênica e musical do coral 'Céu da Boca', formado por 30 professoras de educação infantil. "Foi do Brinquemusicando que nasceu o coral, como parceria das secretarias de Educação e Cultura." Disse que o grupo já se apresentou na Baixada, cidades do interior do Estado, e até em Minas Gerais e Paraná. Ela destacou os espetáculos '3,4, Feijão no Prato, 5, 6, Poesia outra vez', 'Raça' e o mais recente, 'Parece que foi ontem'.

Assuntos: FESTIVAL DE ESPORTE ADAPTADO CORAL CÉU DA BOCA SALA DO EMPREENDEDOR SANTISTA MICROEMPREENDEDOR

TV SANTOS CIDADE

Jovens aprendem com r...

Compartilhar

IMPRESA AGÊNCIA SANTOS

Projeto Musical santista é levado a fórum latinoamericano

O projeto 'Brinquemusicando', desenvolvido pela professora da Secretaria de Educação (Seduc), Iva Passos, foi selecionado para apresentação no Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem), que acontecerá na Costa Rica,

entre os próximos dias 22 a 26. Vinte países enviaram trabalhos e o dela é um dos oito escolhidos no Brasil.

A iniciativa santista visa iniciar as crianças de 4 meses a 3 anos na musicalização, trabalhando também literatura, contação de histórias, movimento e artes visuais, como fotografia, colagens e pintura. “Acredito que a multiplicidade de linguagens é que levou o projeto a ser selecionado. No fórum, vamos compartilhar experiências”, disse Iva.

Musicista, a professora promove formações semanais para educadores de creche e entidades conveniadas da rede municipal. Ela explicou que o contato com a música e os instrumentos é feito por meio de brincadeiras cantadas, improviso musical, jogos melódicos e rítmicos.

Iva é diretora cênica e musical do coral ‘Céu da Boca’, (formado por 30 professoras de educação infantil). “Foi do Brinquemusicando que nasceu o coral, como parceria das secretarias de Educação e Cultura”. Disse que o grupo já se apresentou na Baixada, cidades do interior do Estado, e até em Minas e Paraná. Ela destacou os espetáculos ‘3, 4 feijão no prato; 5, 6 poesia outra vez’, ‘Raça’ e o mais recente ‘Parece que foi ontem...’

ANEXO B. Questionário

Bloco A: identificação pessoal e profissional

Objetivo: Identificar a pessoa e o caminho profissional percorrido por cada professor

I – Dados pessoais

- 1 - Nome
- 2 - Data de nascimento
- 3 - Endereço
- 4 - Bairro
- 4 - Telefone de contato
- 5 - *E-mail*

II – Informações profissionais

- 1 - Registro Profissional na Prefeitura Municipal de Santos
- 2 - Tempo de atuação como professora na rede pública
- 3 - Tempo de atuação como professora na rede privada
- 4 - Faixas etárias com que atuou até o momento
- 5 - Faixa etária com que atua no momento
- 6 - Já exerceu outra profissão? Qual? Por quanto tempo?

Bloco B: informações sobre a formação do professor

Objetivo: avaliar em que medida as diversas linguagens artísticas foram abordadas em formação inicial

III – Quanto a formação docente

- 1 - Formação acadêmica
- 2 - Universidade que fez seu curso
- 3 - Cursos ou vivências ligadas às linguagens artísticas
- 4 - Duração destes

IV – Avaliação sobre a abordagem das linguagens artísticas em sua formação

- 1 - Como avalia terem sido tratadas as questões artísticas em sua formação acadêmica?
- 2 - Você sente competência para tratar as questões estéticas em música e movimento com seus alunos?

Bloco C: Informações sobre os necessidades/anseios que os docentes têm em relação às Artes

Objetivo: identificar qual a importância/relação das linguagens artísticas para, e que necessidade de vivê-las eles apresentam.

V – Em relação às Artes

- 1- Atualmente tem algum tipo de contato com as artes em geral?
- 2 - Como você relaciona a música e o movimento em seu cotidiano – fora do ambiente escolar?
- 3 - Com que frequência vai a salas de concerto?
- 4 - Com que frequência assiste a peças de Teatro?
- 5 - Com que frequência vai a exposições?
- 6 - Com que frequência vai a salas de cinema?
- 7 - Com que frequência assiste a espetáculos de dança?
- 8 - Com que frequência assiste a espetáculos de rua?
- 9 - Outras apreciações
- 10 - Das linguagens artísticas que conhece, qual a que mais lhe agrada?
- 11 - Que tipo de programação prefere assistir na televisão?

Bloco D: informações sobre a prática artística no cotidiano no professor com seu aluno

Objetivo: identificar qual a importância que o docente dá à expressão artística, de que forma propõe práticas em Arte aos alunos, se ele sente-se em condições de explorar as linguagens artísticas com seus alunos e o quanto ele sente necessidade de pesquisar sobre tais vivências estéticas

VI – Informações sobre sua prática docente

- 1 - A seu ver, qual a importância da utilização da música e do movimento para o desenvolvimento global de seus alunos?
- 2 - Utiliza a linguagem musical em suas aulas?
 - Se sim, de que forma?
 - a - Como forma de ampliar o repertório de seus alunos em momentos de livre entretenimento? () sim () não
 - b - Como forma de ter mais uma estratégia de ensino dos conteúdos? () sim () não
 - c - Como fundo musical para suas aulas? () sim () não
 - d - Outras maneiras

Se utiliza a música em sala de aula, qual (is) estilo (s) prefere?

- a- Canções da Cultura Popular? ()
- b - Canções do Universo Infantil? ()
- c - Música Erudita? ()

- d - Instrumental? ()
- e - Música Popular Brasileira? ()
- f - Samba ()
- g - Pagode ()
- h - Música Americana ()
- i - Música de outras nacionalidades ()
- j - Música Étnica ()
- k - Rap? ()
- l - Hip Hop? ()
- m - Canções disponíveis nos meios de comunicação de massa?()
- Outras

- 3 - Com que frequência explora o movimento corporal de seus alunos aliando música e movimento?
- 4 - Você costuma pesquisar dinâmicas e atividades que utilizem música e movimento para seus alunos?
- 5 - Qual é a receptividade dos alunos quando lhes são propostas atividades ou momentos com música e/ou movimento?
- 7 - Como você vê o gestual, a coordenação motora e domínio do espaço de seus alunos?
- 8 - Sente necessidade de ter na escola, um espaço para discussão da necessidade da Arte em sua prática?

Os dois primeiros encontros com as professoras em que foi exposta a proposta de pesquisa e realizada uma conversa diagnóstica por meio do grupo focal, e ainda, em que foi apresentado questionário foram chamados de **Tempo Primo**.

Neste, pudemos nos apresentar, refletir/discutir, a partir dos questionamentos realizados por mim sobre a importância das vivências estéticas em Arte para docentes e discentes. Importante ressaltar que este encontro, excepcionalmente, teve duração de 1h50.

A seguir, transcrevo todos os encontros realizados com grupo focal e prática artística. Início pela formação profissional, posto que a identificação pessoal tem os nomes fictícios apontados.

Quadro 5 – Encontros realizados com grupo focal

Tempo Primo: primeiro encontro – perguntas e respostas obtidas
Quanto às informações profissionais e formação docente:
Hilda tem 39 anos de idade. Foi por 21 anos professora da rede particular de

ensino, e é há 13, docente na rede pública de Santos. Atuou nos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Fundamental II (como professora de Matemática) e EJA. Atualmente é professora do primeiro ano.

Em relação à formação docente, tem Licenciatura Plena em Matemática, Pedagogia e Pós Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento.

Clarice tem 36 anos de idade e está há 16 na rede pública de ensino. Atua como docente desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I sendo hoje professora do primeiro ano. Já exerceu outra profissão: agente de turismo por 3 anos. Quanto à formação, cursou Pedagogia, Geografia e Pós Graduação *Lato Sensu* em Direito Educacional.

Cecília tem 34 anos de idade. É professora da rede pública de Ensino há 5 anos e 9 meses. Sempre atuando no Ensino Fundamental I, hoje é professora do primeiro ano. Já exerceu outras profissões, vendedora por 9 anos e secretária de escola por 2 anos e 6 meses. Sua formação é Pedagogia com Pós Graduação *Lato Sensu*, em Psicopedagogia.

Adélia tem 51 anos de idade. Atua há 27 anos na rede particular de Ensino e há 4 na rede pública de Santos, estando hoje como professora do segundo ano. Sua formação acadêmica é Pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Florbela tem 35 anos de idade. Atua há 4 anos na rede pública de Santos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. É professora do segundo ano. Foi durante 10 anos vendedora. Na questão da formação docente, cursou Pedagogia.

Cora, com 34 anos de idade, atua há 9 anos na rede pública de Ensino. Já foi docente desde a creche até o Ensino Fundamental I. Professora atualmente do segundo ano. Cursou Pedagogia e Pós Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento.

Lya, 27 anos de idade, atuou por 2 anos na rede particular de ensino e há 4 anos e meio ingressou na rede pública de ensino. Atua neste ano no segundo ano, tendo registrado seu percurso na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Sua formação é em Pedagogia.

Rachel tem 37 anos de idade. Atua há 15 na rede pública de ensino de Santos como professora desde a creche até o Ensino Fundamental I. Atualmente é professora do segundo ano. Foi por 4 anos operadora de caixa. Fez curso de Magistério, Pedagogia e Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar.

Quanto à formação pessoal, ligada às linguagens artísticas:

Hilda fez curso de violão erudito no Teatro Municipal Braz Cubas¹⁵, por 2 anos.

Clarice não teve nenhum contato com este universo.

Cecília, assim como Clarice, não teve contato com as artes em geral.

Adélia também não teve ligação com o universo das linguagens artísticas em sua formação.

Florbela, da mesma forma, não teve contato com as artes.

Cora é o mesmo caso, sem nenhum contato com as linguagens artísticas.

Lya relata que seu único contato foi nas aulas de música no Ensino Fundamental I.

Rachel fez cursos de Danças Circulares, dentre outras danças e teatro, por curto espaço de tempo, em geral 3 meses cada um.

Quanto à avaliação sobre a abordagem das linguagens artísticas em sua formação:

Hilda relata que no Ensino Fundamental I, o foco eram as apresentações festivas, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o olhar voltado às apresentações teatrais e confecção de lembrancinhas. Em sua formação acadêmica, as vivências artísticas sempre foram abordadas superficialmente, com propostas imediatas para aquisição de notas.

Clarice fala que sentiu que tais vivências e discussões ficaram à margem dos conteúdos ministrados na Graduação.

Cecília diz não ter havido nenhuma ênfase às questões ligadas à Arte. Superficialmente, no último semestre da Graduação, uma das disciplinas abordou a dança e a importância da expressão corporal.

Adélia relata ter tido poucas oportunidades de vivência nas linguagens artísticas em sua formação acadêmica.

Florbela refere ter tido irrelevantes vivências.

Cora relata, semelhantemente às anteriores, não ter vivido as questões das discussões e vivências nas linguagens artísticas em sua formação acadêmica.

Lya assinala que nenhuma abordagem neste sentido foi realizada durante o Ensino

¹⁵Teatro Municipal Braz Cubas foi inaugurado oficialmente em 1979 e desde então é o espaço onde artistas mostram sua Arte. Assinado pelos arquitetos santistas, Osvaldo Correa Gonçalves e Abrahão Sanoviks e pelo paulistano Julio Katinsky, o local está instalado no Centro de Cultura Patrícia Galvão.

Superior.

Rachel afirma ter considerado as abordagens artísticas satisfatórias em sua formação acadêmica, voltadas à Educação Infantil, mas plenamente adaptáveis para o Ensino Fundamental I.

Quanto à competência do professor:

Você sente competência para tratar as questões estéticas em música e movimento com seus alunos?

Hilda sente-se insegura, pelo pouco embasamento teórico e prático que tem, para abordar as questões estéticas em Arte com suas turmas de alunos.

Clarice diz não ter competência para tal.

Cecília afirma ter interesse em aprender, mas não se considera competente em relação ao movimento.

Adélia sente-se competente, pois realiza pesquisas teóricas e aprecia vídeos para que possa trabalhar com seus alunos.

Florbela, igualmente, não teme o assunto, pois pode realizar pesquisas com apoio da internet.

Cora lembra que, devido à especificidade das linguagens, sente-se analfabeta. Relata que a música exige, a seu ver, muito estudo. Em relação ao movimento, realiza leituras que a tem norteado nos trabalhos.

Lya assinala não ter nenhuma competência para abordar as questões estéticas em Arte com os discentes.

Rachel relata sua consciência sobre a necessidade da formação continuada nas linguagens artísticas para que possa sentir-se segura em levá-las às vivências com seus alunos.

Quanto ao contato com as Artes em geral, as questões foram:

1 - Atualmente tem algum tipo de contato com as Artes em geral?

2 - Como você relaciona a música e o movimento em seu cotidiano, fora do ambiente escolar?

3 - Com que frequência vai a salas de concerto?

4 - Com que frequência assiste a peças de Teatro?

5 - Com que frequência vai a exposições?

6 - Com que frequência vai a salas de cinema?

7 - Com que frequência assiste a espetáculos de dança?

8 - Com que frequência assiste a espetáculos de rua?

9 - Outras apreciações

10-Das linguagens artísticas que conhece, qual a que mais lhe agrada?

11 - Que tipo de programação prefere assistir na televisão?

Hilda justifica que o ritmo de trabalho intenso dificulta o contato com as Artes. Seu interesse é por espetáculos de dança e música instrumental e concertos de música erudita, mas coloca que assiste a tais eventos com menos frequência do que gostaria.

Relata que a música tem extrema importância em sua vida, pois, de acordo com sua condição emocional, ouve diferentes ritmos, visando adquirir o equilíbrio necessário para enfrentar os desafios da vida. Músicas instrumentais, religiosas e sambas de raiz estão muito presentes em seu cotidiano (no carro ou celular).

Em relação à dança e ao movimento, ela tem inúmeros bloqueios, pois por ser alta, sente-se constrangida.

Vai às salas de concerto, no máximo, duas vezes por ano. Visita exposições eventualmente quando vai ao SESC, Parque do Ibirapuera e *Shoppings*.

Mais regularmente, pelo menos duas vezes por mês, vai ao cinema e assiste a espetáculos de dança. Raramente aprecia espetáculos de rua.

Enfatiza que faz questão de assistir pelo menos dois espetáculos teatrais por ano, sendo que sua linguagem preferida é a música.

Assiste, preferencialmente na TV, a séries religiosas, documentários, palestras e filmes.

Clarice relata que seu contato com as Artes é sempre como expectadora. Diz que a música e o movimento quase não estão presentes em seu cotidiano. Nunca vai a concertos, espetáculos de dança e exposições.

Poucas vezes vai às salas de cinema ou aprecia espetáculos de rua.

Sua preferência é o teatro. Em relação ao seu gosto pelos programas de TV, prefere os noticiários.

Cecília frequenta shows, cinema e dança música sertaneja. Raramente vai a concertos, espetáculos de dança ou exposições. Frequenta, uma ou duas vezes por mês, as salas de cinema. Quase nunca aprecia espetáculos de rua.

Sua preferência é pela dança e movimento e, em relação aos programas de TV, prefere filmes e seriados.

Adélia não tem nenhum contato com as Artes. Utiliza a música em seu cotidiano para fazer atividade física e para o relaxamento.

Concertos, exposições, salas de cinema, espetáculos de dança e de rua não fazem parte de seus hábitos. Diz apreciar apresentações musicais variadas e espetáculos de balé. Na televisão, sua preferência são as novelas e filmes.

Florbela relata que seu contato com as Artes é em sala de aula, com as obras de Romero Brito e Ivan Cruz. Utiliza poesia, música e movimento, dobraduras e pintura como formas de entretenimento.

Pessoalmente, usa a música e movimento como terapia, pois faz aulas de dança, em que pode realizar-se, renovando-se e libertando-se do estresse.

Não frequenta salas de concerto ou exposições. Regularmente vai às salas de cinema, espetáculos de dança e de rua. Sua preferência é pela música, dança e poesia. Na televisão assiste a programas de entretenimento e filmes.

Cora diz que seu contato com as Artes dá-se especialmente em suas aulas, posto ser mediadora de autistas em seu contraturno, utilizando desenho, leituras de obras e imagens no trabalho artístico.

Ouve música e dança em seu cotidiano, levando cantigas infantis em suas aulas. Assiste a concertos e espetáculos de dança pela TV e frequenta exposições no SESC. Sempre vai ao cinema e, em relação aos espetáculos de rua, assiste a eles no Mirada¹⁶. Sua preferência são as Artes Visuais. Na TV assiste a filmes, *realities* de todos os tipos, programas de culinária, comportamento, decoração, montagens de vídeos e documentários.

Lya não tem nenhum contato com as Artes. Ouve música e apesar de tímida, gosta de dançar. Raramente vai a concertos, exposições ou aprecia espetáculos de dança ou de rua. Vai ao cinema mensalmente.

A linguagem artística que mais lhe atrai é desenho e dança. Na televisão aprecia seriados e filmes.

Rachel tem contato com música, dança, frequenta museus e exposições, aprecia literatura, cinema e teatro, mas não da maneira como gostaria, por conta da

¹⁶Festival Ibero-Americano de Artes Cênicas de Santos, acontece em vários Teatros, espaços alternativos e de rua na cidade de Santos, toda a região Metropolitana da Baixada Santista e São Paulo. Uma iniciativa do SESC, conta com apoio da iniciativa governamental e privada. Em sua quarta edição, realizada em 2016, o festival acontece há cada dois anos na cidade.

sobrecarga de trabalho. A música e o movimento movem sua vida pessoal, tendo um significado especial no que se refere às suas emoções e sentimentos, pois a fazem relaxar e ser feliz. Só vai a concertos nas férias. Em exposições vai em média, uma vez por ano. Não assiste a espetáculos de rua. O cinema, música e dança são sua preferência.

Na televisão assiste preferencialmente a documentários e filmes baseados em fatos reais e noticiários.

Quanto a sua prática docente:

1 - A seu ver, qual a importância da utilização da música e do movimento para o desenvolvimento global de seus alunos?

2 - Utiliza a linguagem musical em suas aulas? Se sim, de que forma?

3 - Com que frequência explora o movimento corporal de seus alunos aliando música e movimento?

4 - Você costuma pesquisar dinâmicas e atividades que utilizem música e movimento para seus alunos?

5 - Qual é a receptividade dos alunos quando lhes são propostas atividades ou momentos com música e/ou movimento?

6 - Como você vê o gestual, a coordenação motora e domínio do espaço de seus alunos?

Hilda diz que a música e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Para ela a partir da expressão corporal e dos sons, podemos ter uma melhor noção espacial, bem como uma melhor interação com o meio em que vivemos. Não utiliza a música e movimento em suas aulas há 3 anos, pois na escola não há aparelhos disponíveis, mas gostaria de utilizá-los pelo menos como forma de entretenimento e para dispor de mais uma estratégia de ensino dos conteúdos ou como fundo musical para as aulas.

Quando utilizava músicas em suas aulas, preferia as canções populares do universo infantil, a música erudita e instrumental e a música popular brasileira.

Apesar de não pesquisar, na medida do possível, quinzenalmente, tenta realizar alguma atividade de movimento com seus alunos.

Reconhece a satisfação dos alunos quando proporciona tais momentos para eles, percebendo seu grupo bastante heterogêneo na questão do gesto, coordenação motora e domínio do espaço.

Clarice, como alfabetizadora, diz que a música contribui muito para este processo e que o movimento ajuda os alunos a reconhecerem-se no espaço, o que contribui para o seu aprendizado global. Afirma utilizar a música como estratégia de ensino de conteúdos. Para apreciação, escolhe as canções do universo infantil e da música popular brasileira.

Pesquisa pouco sobre dinâmicas e atividades de música e movimento, o que a faz explorar igualmente estes aspectos de seus alunos.

Quando tais momentos são proporcionados, relata que as crianças reagem com extrema alegria.

Cecília diz ser consciente de que a música propicia um aprendizado mais significativo no momento da alfabetização. Seria, a seu ver, importante aliar o movimento à linguagem musical, mas não se sente competente.

Utiliza a música como entretenimento em suas aulas e como mais uma estratégia de ensino, colocando-a por vezes, como fundo para suas atividades. Utiliza a música do universo infantil e instrumental, preferencialmente. Não utiliza o movimento em suas aulas, e sim as músicas que necessitem do acompanhamento de palmas.

Em relação ao gestual de seus alunos, observa-os em momentos de organização na fila, em atividades de música que utilizem as palmas e em brincadeiras (bem raras) no pátio da escola.

Adélia reconhece o importante e prazeroso instrumento que são a música e o movimento. Facilitadores da aprendizagem, desenvolvem a criatividade, lateralidade e socialização, beneficiando-os em seu desenvolvimento global.

Utiliza a música de forma criativa em suas aulas, como forma de entretenimento e como mais uma estratégia de ensino.

Sua preferência são as canções de cultura popular, instrumental, o samba e pagode. Frequentemente utiliza o movimento em suas aulas, pesquisando para aprimorar-se neste sentido, pois observa extrema alegria, participação e socialização das crianças quando propostas tais atividades.

Julga que o gestual, coordenação motora e domínio do espaço de seus alunos é razoável.

Florbela sente que a música e movimento são importantes para a memorização o que ajuda na assimilação e fixação dos conteúdos.

Utiliza a música como forma de entretenimento e estratégia de ensino de conteúdos.

Prefere as canções da cultura popular, do universo infantil, instrumental, música popular brasileira e canções dos meios de comunicação de massa. Regularmente utiliza a música e o movimento em suas aulas, pesquisando atividades pertinentes. Ressalta a alegria das crianças nesses momentos que fogem da rotina escolar.

Observa o gestual dos alunos desajeitado, até mesmo em brincadeiras simples como amarelinha e corre cotia, pelo simples fato de eles não brincarem, ficando muito tempo imersos no mundo tecnológico.

Cora reconhece que a música e o movimento são muito importantes, pois o cérebro se organiza melhor quando ativado por estas linguagens, o que se reflete na escrita. A música ajuda na compreensão desses mecanismos.

Utiliza a música em suas aulas como forma de entretenimento e estratégia de ensino de conteúdos, preferindo a de cultura popular, do universo infantil, samba e pagode, americana, instrumental, popular brasileira, *rap*, *hip hop* e canções dos meios de comunicação de massa.

Explora semanalmente em suas aulas o movimento com apoio das cantigas folclóricas, pesquisando sempre neste sentido. Relata que os alunos gostam muito desses momentos, pois qualquer estratégia de aprendizagem diferenciada, com a prerrogativa de que saiam da sala de aula para movimentarem-se é muito bem recebida. Observa que o gestual dos alunos corresponde às propostas oferecidas, sempre dinâmicas.

Lya diz que os momentos lúdicos ajudam no desenvolvimento da inteligência dos alunos de forma global. Utiliza cantigas folclóricas em suas aulas como forma de entretenimento e estratégia de ensino de conteúdos. Preferencialmente utiliza canções do universo infantil. Não com frequência utiliza brincadeiras em suas aulas, pois a agitação e as dificuldades para entenderem as regras a desanimam. Eles gostam e participam das atividades efusivamente, respondendo aos aspectos corporais de maneira satisfatória.

Rachel, com mínimos conhecimentos sobre música e movimento, diz saber sobre o auxílio que essas linguagens oferecem no processo ensino-aprendizagem, por ser um estímulo que mexe com as áreas cerebrais, emoções e sentimentos. Pensa que trabalhar com tais elementos na educação favorece a aquisição dos conteúdos, bem como possibilita o resgate de valores, apreciação do belo e, ousa dizer: “refina a alma”.

Utiliza, uma ou duas vezes por semana, essas linguagens em aula como forma de entretenimento e estratégia de ensino, como fundo musical para dinâmicas e atividades de relaxamento. Tem preferência pelas canções do universo infantil, música erudita e instrumental, música popular brasileira, música étnica e *rock pop* nacional.

Pesquisa sempre que possível, utilizando preferencialmente, música e teatro em suas aulas. Diz que os alunos reagem positivamente e assinala ainda que percebe que tais habilidades estão em defasagem e que pouco lhes é oferecido neste sentido.

Quanto ao espaço para reflexão e discussão sobre o papel da Arte em seu cotidiano:

Considera preciso haver na escola um espaço para discussão sobre a necessidade da Arte em sua prática educativa?

Hilda assegurou que toda discussão sobre recursos benéficos ao desenvolvimento dos alunos é de extrema importância, desde que levem em consideração questões como: espaço físico, limitação de elementos materiais e humanos, bem como o excesso de burocracia e cobranças que os profissionais da educação enfrentam diariamente.

Clarice disse que sim.

Cecília afirmou sentir e acreditar que sua prática se tornaria melhor se tivesse acesso a este conhecimento

Adélia assinalou que sim.

Florbela revelou que sim.

Cora respondeu que a questão é delicada, pois a formação em reuniões na escola, são sempre malvistas por uma série de fatores, mas esse espaço deveria existir como um mural, deveriam fechar programas culturais e artísticos na escola que ultrapassassem o limite das Artes Visuais, somente vistas nos livros didáticos.

Lya referiu que sim.

Rachel relatou que, apesar de haver um professor especialista em Arte, sente muito a necessidade de ter um espaço em que todos os professores possam trocar experiências nessa área, para com isso poderem transformar a prática docente (inerente a qualquer professor) em prática pedagógica, com intencionalidade na ação, ou seja, comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Minhas impressões neste primeiro encontro:

Quarenta minutos antes do horário marcado para o início do encontro eu estava com todo o material preparado. Esperei tocar o sinal que encerra o segundo período para que pudesse organizar o espaço. Afastei todas as mesas e cadeiras dos alunos para as paredes da sala do 1º ano A. Constituí um círculo para que pudessemos, todas sentadas, olharmos-nos no momento do diálogo.

As professoras chegaram, quase que esperando umas pelas outras, para que entrassem juntas no ambiente. Senti, então, que estavam pouco à vontade. Iniciei agradecendo mais uma vez a disponibilidade de estarem ali cooperando com a pesquisa. Iniciei as perguntas que havia preparado para aquele momento.

O encontro foi bastante difícil, visto que as docentes tiveram muita resistência para iniciar a manifestação verbal. Muitos momentos de pausa foram vividos, tudo transcorrendo com timidez e nervosismo.

Após as respostas obtidas no grupo focal, foram propostas atividades de sensibilização e criação. Senti que deveria modificar o planejamento inicial adaptando-o às necessidades, anseios e desejos do grupo.

Quadro 6 – Encontros de Prática e Criação Artística

In tempo: segundo encontro:

Etapas da sensibilização

Acolhimento: trabalho rítmico simples em compasso quaternário, apenas marcando o pulso. Todas disseram seu nome no primeiro tempo de cada compasso. Após este primeiro contato, fizemos a mesma dinâmica com nome de animais. Sugeri que pensassem nos conteúdos ministrados aos seus alunos e adaptassem a mesma atividade naquele exato momento.

Hilda sugeriu que utilizássemos o nome das cores.

Cora, as vogais.

Clarice, o alfabeto.

Rachel, a sequência numérica.

Vivência com instrumento: Afoxê e Caixa do Divino

As professoras à vontade, exploraram os instrumentos intuitivamente.

Em roda, foi proposta uma simples improvisação rítmica individual.

Conversei com elas, rapidamente, sobre a origem dos instrumentos.

Canção em Cânone: *Monjolo* (música tradicional da Cultura Popular Brasileira).

Todas colocadas em roda, apresentei a canção em uníssono. Logo que dominada a canção, propus uma dinâmica com as mãos, em que todos imitamos um monjolo. A seguir em duas rodas diferentes, iniciamos a experiência do cânone. Por último aprenderam uma segunda voz, bastante simples, havendo, então, um primeiro contato com a música a duas vozes.

Jogo de copos: convidadas a explorar os copos de plásticos em sua sonoridade, propus um jogo de copos inspirada no Jogo de mãos e copos de Beineke e Freitas (2006). Entoamos as canções folclóricas *Sambalelê* e *Mulher Rendeira*, um xaxado de autoria de Alfredo Ricardo do Nascimento.

Final – Relaxamento: alongamento e massagem em dupla. Logo após, em roda, fizemos a massagem final e debruçamo-nos umas sobre as outras, embalando a roda com o balanço do corpo.

Repertório: Bach - *Brandenburg Concertos No. 1* - ii: Adagio - Bwv1046, Freiburg Baroque Orchestra.

Grupo focal: perguntei-lhes o que haviam sentido neste primeiro encontro de prática e se achavam possível aplicar algumas das atividades com seus alunos. Quase que em jogral, disseram que haviam gostado e que seria possível aplicar algumas das atividades em suas aulas sim.

Minhas impressões: Decidida a encontrar um ambiente melhor, realizei este segundo encontro na sala de Atendimento Educacional Especializado. Apesar de ser pequeno para acomodar os professores, este local com menos mobiliário facilitou minha organização. As professoras novamente demoraram a chegar. Senti que não queriam muito viver aquele momento de prática em música e movimento. Todas acordavam às 5h e, naquele momento (17h50), apresentavam extremo cansaço. Entreolhavam-se, dialogando umas com as outras, entre inibidas, desmotivadas e cansadas. Desenvolveram, dessa forma, sem grande entusiasmo as atividades propostas. A resposta para minha pergunta no grupo focal foi praticamente monossilábica. O momento mais embaraçoso foi no final com o relaxamento, pois tiveram muita dificuldade em se tocar. Dado por finalizado o encontro, saíram rapidamente, enquanto fiquei organizando o espaço e guardando os materiais.

Con anima: terceiro e quarto encontros: sensibilização para a vivência em música e

movimento, em que as professoras envolvidas foram estimuladas a reconhecer seu potencial criador e motivadas ao improviso musical e corporal individual.

Etapas da sensibilização

Acolhimento: trabalho rítmico simples com palmas, utilizando uma brincadeira folclórica “Atenção concentração”

Brincadeira de mãos: Tum, tum, tum, quem será, brincadeira da infância.

Realizamos a mesma individualmente, em duplas, em quarteto e na grande roda.

Vivência rítmica: com colheres de pau, triângulo e agogô.

Cada professora recebeu duas colheres de pau para que pudessem marcar o pulso e, em seguida, pudessem realizar a repetição rítmica a partir de minhas propostas. Depois cada uma realizou uma pequena improvisação rítmica individual.

Após cada uma explorar a sonoridade do triângulo e do agogô, conversei com eles sobre a origem de tais instrumentos.

Canção em cânone/concepção de arranjo: *Monjolo* (música tradicional da Cultura Popular Brasileira)

Repetimos a atividade do encontro anterior da mesma forma (em uníssono, cânone, a duas vozes) utilizando, desta vez, instrumentos de percussão (rítmicos e melódicos), iniciando-se, assim, um diálogo sobre a concepção de arranjo. Divididas em pequenos grupos, algumas professoras tocaram os instrumentos de percussão (caixa do divino, afoxê, triângulo, agogô) e colheres de pau, marcando e subdividindo o pulso. De maneira bastante simples com apoio do xilofone e utilizando apenas a tônica, subdominante e dominante das canções, começamos a falar sobre harmonia tonalidade e harmonia musical.

Jogo de copos: como no encontro anterior, realizamos o jogo de copos, desta vez de forma pouco mais complexa, marcando e subdividindo o pulso, e interagindo com os demais (passando o copo para a pessoa ao lado, ao término de cada compasso). Utilizamos, desta vez, a canção tradicional brasileira *Zum, zum, zum, escatumbararibê*.

Alongamento e relaxamento final: todas foram convidadas a sentir sua respiração e, lentamente, irem se alongando sem direcionamento.

Utilizando um creme hidratante, formamos duplas para que umas pudessem fazer massagem nas outras.

Grupo focal: pedi para que livremente se expressassem:

Rachel disse ter gostado mais do final, do momento do relaxamento, pois os dias são muito duros e sentia-se muito cansada, sem vontade de nada no final do dia. Completou que só gostaria de descansar, mais nada.

Cora expressou-se: tenho dificuldade com a música, minha coordenação é péssima, aí tento acompanhar a música e fico mais atrapalhada.

Clarice: acho que estou velha para começar a fazer isto.

Minhas impressões: Realizamos o encontro no mesmo local, sala da AEE. Da mesma forma, as professoras foram chegando atrasadas. Duas delas demoraram muito, chegando quando o encontro estava bastante adiantado. Viveram as experiências do dia da mesma forma, sem entusiasmo. Apenas senti-as felizes na brincadeira de mãos *Tum, Tum Tum, quem será*. Eu queria achar uma justificativa para aquele desinteresse, pois os momentos de silêncio eram muito presentes, dificultando o desenvolvimento do grupo focal. Considerei que a sala também não privilegiava o encontro. Além de mal iluminada, fato que se agravou pela pesquisa acontecer nos meses em que estava escurecendo mais cedo (no inverno), era também muito apertada. Pensei, então, que para o próximo encontro deveria mudar novamente de ambiente. Com poucos espaços disponíveis na escola, resolvi voltar ao espaço em que iniciei o estudo, a sala do 1º A.

Obs.: No quarto encontro houve modificações, transcorrendo da seguinte forma:

Acolhimento: com percussão corporal (utilizando estalos, batidas no peito e palmas).

Vivência rítmica: experimentaram além dos instrumentos anteriores, o djembê e chocalho. Comentei sobre a origem dos instrumentos.

Arranjo instrumental: com os mesmos instrumentos utilizados no encontro anterior, incluímos agora a voz cantada com a canção *Asa Branca*, de Humberto Teixeira.

Vivência corporal: As professoras foram convidadas a explorar o espaço, caminhando livremente. Obedecendo aos meus comandos, caminhavam também de outras formas (de lado, arrastando os pés, de marcha a ré). Ainda sob meus comandos, caminhavam normalmente e paravam congeladas, criando imagens sugeridas por mim (uma imagem engraçada, uma imagem triste etc). Logo após, caminharam, criando suas próprias imagens. Finalmente, caminharam parando no momento em que desejaram, criando imagens em que exploraram os níveis do

movimento (alto, médio e baixo).

Para estes momentos de sensibilização, por vezes não utilizamos nenhuma canção, em outros momentos utilizamos *O palhaço*, de Egberto Gismonti, do CD Circense.

Alongamento e relaxamento final: todas foram convidadas a sentir sua respiração e, lentamente irem se alongando, sem direcionamento.

Utilizando uma bolinha, formamos duplas para que umas pudessem fazer massagem nas outras, com apoio deste elemento.

Grupo focal: perguntei-lhes como foi explorarem o espaço em que, usualmente, estão atuando como professoras. Pedi para que manifestassem seu pensamento sobre as dinâmicas vividas e para o local que agora ganhara som e movimento.

Lya disse que gostou de expressar-se com corpo.

Adélia relatou ter vergonha de criar imagens.

Clarice afirmou que o espaço era muito pequeno.

Minhas impressões: o encontro aconteceu como os anteriores, com poucas palavras proferidas pelas professoras. Tentava perceber se era receio de mim, do que eu poderia pensar sobre elas ou constrangimento pela pesquisa (vergonha de expressarem-se com o corpo e com a voz). Sentia apenas que minhas perguntas ficavam no vazio. Pensava ainda que talvez minha posição de Orientadora da Escola, tivesse um peso nas reações das professoras. Dessa maneira, elas prosseguiram cumprindo as atividades, agora entre risos de sem graça e silêncios às minhas propostas de diálogo.

Ad libitum: quinto e sexto encontros de sensibilização para a vivência em música e movimento, em que as professoras envolvidas foram estimuladas ao reconhecimento de seu potencial criador e motivadas ao improviso corporal e musical individual, tendo como base para o trabalho o suporte de um elemento cênico.

Etapas da sensibilização

Acolhimento: percussão corporal (idem ao encontro anterior)

Alongamento e conscientização corporal: iniciamos alongando o corpo de forma direcionada, tomando consciência das articulações e das linhas do movimento. Após, as professoras foram convidadas a explorar o espaço, caminhando livremente. Obedecendo aos meus comandos, caminharam como no encontro anterior e de outras novas formas. Foram estimuladas, a partir desse encontro, a

pensar na expressão de seus braços. Para tanto, tiveram o apoio de lenços de *voil*. Sugeri que criassem desenhos no ar com estes. Ainda sob meus comandos, caminhavam normalmente e paravam congeladas, criando imagens direcionadas por mim, pensando nos níveis do movimento e na expressão de seus braços (ainda utilizando os lenços). Logo após caminharam, criando suas próprias imagens.

Finalizando esta etapa (sem o lenço), realizaram um trabalho em dupla. Caminharam juntas, parando no momento em que desejaram, criando imagens em que exploraram os níveis do movimento (alto, médio e baixo). Puderam as duplas apreciar as esculturas umas das outras.

Para estes momentos de sensibilização, por vezes não utilizamos nenhuma canção, em outros momentos utilizamos a trilha sonora que compõe o documentário *Estamira para todos e para ninguém*.

Massagem coletiva: finalizamos o encontro com a massagem direcionada com a técnica da tapotagem.

Grupo focal: Ao final do encontro pedi para que sentassem para que pudéssemos falar sobre os sentimentos daquele dia.

Clarice manifestou-se dizendo: tenho muita dificuldade em realizar as atividades corporais, pois sou extremamente racional, tendo dificuldade em envolver-me pela música, liberando minhas emoções.

Rachel observou: sinto-me mais à vontade com o corpo do que com a música, pois meu corpo corresponde aos meus desejos de movimento.

Hilda colocou-se: sinto-me muito envergonhada para fazer os movimentos, pois sinto-me desengonçada.

Cecília: as músicas que você coloca nos emocionam muito, são muito bonitas e diferentes, mas acho que preciso de tempo para me liberar.

Minhas impressões: esperançosa de que este encontro fosse mais frutífero, inseri o elemento para que pudessem criar com seus corpos, aliando o movimento corporal ao movimento do tecido, fazendo-os parecerem continuidade um do outro. Com trilha especialmente escolhida, o encontro transcorreu com um pouco mais de desenvoltura; percebi que brincaram com a textura, peso e movimento do tecido. Com poucas palavras, começaram a expressar seus sentimentos e sensações.

Obs.: No sexto encontro, também ocorreram adaptações.

Sensibilização: em roda, iniciamos recordando quadras da cultura popular. Logo após, aprenderam a canção folclórica *Ô céu me leva*, do CD *As três meninas*, da pesquisadora de Cultura Popular Lucilene Silva. Ainda em roda, dançamos a ciranda, cantamos a canção e algumas foram ao centro da roda falar uma quadra.

Vivência rítmica e corporal: ainda em roda, com apoio de cabos de vassoura e colheres de pau, todas puderam explorar as sonoridades dos materiais. Os cabos de vassoura foram batidos verticalmente no chão, e percutidos com as colheres de pau. Após, convidei-as a reproduzir a rítmica sugerida. Assim, o ritmo brasileiro *Baião* foi explorado. Utilizamos para esta prática a canção *Salsa com Baião* do CD *O Alumioso*, Di Freitas. Em certo momento, largamos o cabo de vassoura e colher de pau para dançarmos livremente pelo espaço. Voltamos, em seguida para a dinâmica, acompanhando a música com nossos elementos.

Dando continuidade à prática e criação corporal, utilizamos os cabos de vassoura para o alongamento individual. Foi criada, individualmente, uma dança com os cabos. Em seguida a dança aconteceu em duplas, quartetos e com o grupo todo (pensando em explorar os níveis do movimento). Todas juntas seguravam nos cabos de vassoura umas das outras, criando um emaranhado de pessoas e bastões.

Tivemos apoio das canções *Descendo a Terra* e *Segura o coco*, do CD *O Alumioso*, Di Freitas.

Relaxamento final: em duplas, com auxílio das colheres de pau, realizamos a massagem final, em que a colher foi utilizada como massageador nas costas umas das outras, com a música *Nasce um anjo*, de André Mehmari.

Grupo focal: como sentiram o encontro de hoje? Caminhamos para o final, o que sentem com as experiências vividas?

Florabela: hoje por ter sido mais cedo, com mais tempo, sem termos tido as crianças, foi bem melhor para mim. Sempre estou muito cansada, não vendo a hora de ir para casa, pois tenho muita coisa para fazer quando saio daqui.

Cecília: gostei mais das músicas de hoje e de trabalhar com os cabos de vassoura e colher de pau.

Hilda: acho que este encontro foi mais prazeroso porque estamos mais relaxadas. A escola é muito difícil, passamos o dia apertadas entre essas mesas e cadeiras, sem ter para onde ir com eles. Quando eles vão embora, por mais que gostemos deles, é um alívio saber que o dia acabou. Então, hoje, com um encontro mais longo no meio

da tarde, com mais espaço e com dia claro, consegui me entregar mais. Também acho que a música de hoje foi mais contagiante.

Lya: sinto-me mais confiante, pois entendi o processo, o que você pretende de nós, e concordo com as colegas. Ter tido o encontro com você mais cedo foi muito melhor. Também gostei de falar as quadras, porque lembrei da minha avó.

Minhas impressões: este e os próximos encontros aconteceram de forma excepcional. Aproveitei uma semana de reuniões de avaliação (RA), para fazer o sexto, sétimo e oitavo encontros. Dessa forma, estes aconteceram na sala de sempre, no meio do período, com início às 15h30, prolongando-se por quase duas horas.

Neste dia, com ajuda do fotógrafo que me acompanhava, consegui desocupar toda a sala. Retiramos mesas e cadeiras do ambiente, colocando todo o mobiliário no corredor. Para meu espanto, pareciam outras pessoas. Leves, alegres e risonhas, aceitaram as propostas com entusiasmo. Pela primeira vez o grupo realizou as propostas com inteireza. Divertiram-se com as quadras, ousaram improvisar rimas, enquanto todos batiam palmas e cantavam a canção proposta. Aproveitaram o ritmo do coco feito com os cabos de vassoura, saindo para a dança criativa usando, de forma espontânea, este elemento para enriquecer seus movimentos.

Percebi que no relaxamento final algumas estavam emocionadas com a canção de *André Mehmani*. Pela primeira vez não as vi se entreolhando ou olhando para o relógio.

Ad libitum: sétimo encontro

Etapas da sensibilização

Seguindo os conceitos dos teóricos que fundamentam a pesquisa e, a partir das experiências vividas até o momento, as professoras envolvidas na pesquisa experimentaram as diversas possibilidades de construção artísticas.

Vivência musical: com suporte de balões de gás, exploraram, primeiramente, o som do material, enchendo-o e esvaziando-o. Logo após coletivamente, experimentamos misturar os sons produzidos, criando um arranjo musical com esses elementos sonoros. Regi a improvisação, explorando andamentos, dinâmicas, timbres e tudo o mais que o material e as professoras possibilitaram.

Vivência corporal: tiveram, neste encontro, foco no olhar. Caminharam procurando

umas os olhos das outras. Após, e primeiramente sozinhos, com o suporte dos balões, as professoras foram estimuladas à livre expressão do movimento. Convidei-as, logo após, a trabalhar em duplas, explorando os movimentos em uníssono, ou seja, um elemento da dupla fazia o movimento e o outro tentava imitar, criando, desse modo, uma dança com o uso do elemento proposto. Os dois elementos da dupla puderam fazer a criação.

Logo após, de maneira mais complexa, falamos sobre o contraponto, ou seja, um elemento utilizando o balão criava sua dança e o outro tentava fazer o extremo oposto. Desse modo, quando uma pessoa explorava o nível baixo do movimento, a outra explorava o alto e vice-versa. Algumas duplas preferiram trabalhar com dois balões cada uma. Em alguns momentos, as duplas puderam observar a dança das outras duplas. Para este momento de sensibilização utilizei o *CD Lacrimae*, de André Mehmari.

Finalização: momento em que todas puderam se abraçar em duplas, trios, enfim, coletivamente. Para este momento foi utilizada a música *Clair de Lune*, de Claude Debussy, interpretada pelo pianista Andrew von Oeyen.

Minhas impressões: com a mesma alegria aconteceu este encontro. No meio da tarde, com a sala esvaziada, vivemos momentos ricos de prática artística. Resolvi que não tentaria provocar nenhuma colocação verbal, apenas viveríamos o prazer daquele momento. O fotógrafo que me acompanhou aproveitou para registrar os detalhes. Elas estavam mais soltas, tentando usufruir o momento, entregando-se ao trabalho e vaidosas com as fotos e vídeos que ele, desenfreadamente, começou a fazer delas.

Coda: oitavo encontro e nono encontro (extra)

Encontro iniciado com alongamento corporal livre para que pudessem explorar o espaço apenas caminhando e seguindo comandos da pesquisadora com elementos cênicos (lenços, bastões, bolas de gás). Depois desse aquecimento, foram propostas duas atividades diferentes: uma musical e outra corporal. As pesquisadas puderam optar pela atividade que mais lhes atraiu naquele momento. A maioria escolheu a atividade corporal. Assim, tivemos um grupo para cada atividade proposta, ou seja, um grupo maior para o corpo e um menor para a música.

A proposta musical: disponibilizados todos os instrumentos e elementos sonoros utilizados até então, e ainda, utilizando a voz e a percussão corporal, o grupo

construiu um pequeno e simples arranjo, que ao final do encontro foi apresentado para o outro grupo. O grupo de professoras decidiu optar pelas canções *Mulher Rendeira* e *Asa Branca* para esta composição.

A proposta corporal: disponibilizados os elementos experimentados até então (lenços, bolas de gás e cabos de vassoura) e mais, agora com outros tecidos, propus ao grupo que fizesse uma improvisação corporal.

De acordo com a canção escolhida por elas, uma expressão coletiva/dança foi criada, em que foram explorados os níveis e peso dos movimentos, bem como os movimentos em uníssono e contraponto.

Tiveram liberdade para explorar o espaço de acordo com seus desejos e de escolher, dentre as canções que ofereci (música de Cultura Popular, com Antonio Nóbrega e Lydia Hortélio; música étnica, com o grupo Mawaca; música instrumental brasileira com André Mehmari e Antonio Loureiro e a música percussiva do grupo Barbatuques).

Com a canção *Baianá*, do CD *Corpo do Som*, com o grupo Barbatuques, o grupo fez sua apresentação.

Grupo focal: deixei que falassem espontaneamente sobre o que perceberam na finalização.

Florbela disse que se espantou ao ver Adélia, tão tímida, expressar-se dessa forma, tão inteira, corporalmente!

Adélia respondeu que nem sabia que poderia soltar seu corpo, tão desinibida. Sentiu-se livre.

Clarice afirmou ter dificuldade, mas gostado!

Hilda gostou de apreciar as colegas se apresentando. Sentiu-se presenteada.

Cora assinalou que vai fazer aula de musicalização, pois acha muito difícil a música e sabe de sua importância.

Minhas impressões: Sem dúvida, as professoras estavam mais à vontade para expressarem-se na música e no movimento. O grupo que preferiu a proposta musical necessitou de meu apoio para a construção do arranjo. Com pequenos alertas conseguiram encontrar soluções rápidas para aquele momento, simplificando algo que a princípio queriam fazer de maneira mais complexa. Percebi que se divertiram com os erros, não colocando peso para a proposta realizada.

O grupo que preferiu a proposta corporal construiu uma *performance* em que

utilizaram os materiais disponibilizados e tentaram explorar os espaços de maneira a colocar em prática tudo o que haviam vivido até este encontro.

Há que se ressaltar que todo grupo de professoras teve, durante todo o tempo, muita dificuldade em participar do grupo focal.

Como pôde ser percebido, grande modificação em relação aos encontros planejados por mim ocorreu. Importante salientar que tais modificações aconteceram para que o grupo pudesse sentir-se mais à vontade para a realização das atividades.

Ressalto que somente depois de meu primeiro contato, após o primeiro contato com o grupo focal e depois de ter lido o questionário, pude perceber realmente que caminho tomaria para realizar esta pesquisa.

Ainda um último encontro, extra, foi proposto por mim. Assim, tivemos o 9º encontro em que pudemos com o grupo focal avaliar as experiências vividas. Voltando ao horário inicial, 17h50, iniciei este encontro com a apreciação do curta *Guida*, de Rosana Urbes, de 11' 21". Este curta, de extrema delicadeza, que veio ao encontro de nosso "deixar-se de lado", calou às professoras profundamente. A música final emocionou-as, pois todas se viram na pele de *Guida*.

Abaixo, a transcrição de meus questionamentos e das colocações das pesquisadas neste último encontro:

Pesquisadora: Como foram as vivências da música e do movimento para vocês?

Haviam vivido ou pensado em algum momento de suas vidas nas questões da sensibilização e criação nas diversas linguagens artísticas, ou sentiram-se vivendo e/ou refletindo ao mesmo tempo sobre essas questões?

O que desejam dizer sobre isso?

Hilda, a primeira a se expressar, diz: A parte do ritmo foi tranquila, a parte de expressão oral é um horror, às vezes, dependendo da música, existe a vontade, mas o corpo não acompanha a vontade.

Cecília, logo após se coloca: Tenho facilidade para expressar o corpo, mas eu sinto que ele tem algumas limitações. Coisas que estão na mente e eu gostaria de fazer, mas o corpo não permite por causa da flexibilidade, por não trabalhar muitas dessas regiões, uma coisa mais individual mesmo. A expressão em si para mim é fácil, não me sinto com nenhum tipo de bloqueio.

Clarice lembrou: Eu sou mais fechada, a cabeça vai a mil, é mais racional do que a questão do corpo, constatei aquilo que eu já sabia: preciso fazer algo para me soltar,

para relaxar a mente mesmo. A cabeça pensa, quer fazer, gosta, mas não consegue.

Cora responde: Esse é um momento de se conhecer. Tem aquele momento em que a música está rolando e não consigo fazer nada porque a música é mais rápida do que eu ou do que meu corpo consegue fazer.

Pesquisadora: Como sentiu sua participação na pesquisa?

Clarice: Acho superválido ter participado dos momentos de descontração e relaxamento, além de pensar no que eu preciso para mim, pensei no que eu posso e o que eu preciso levar para a sala. Foi superpositivo participar dessa pesquisa. Não há uma valorização da Arte como um conhecimento importante, porque a gente sempre coloca como prioridade a língua portuguesa e a matemática que, lógico, são importantes também, mas esse tipo de aprendizado também é importante, a aprendizagem passa pelo corpo, a gente incorpora para aprender. Com certeza se a criança teve uma educação infantil onde ela brincou, onde ela pôde se expressar, ela vai aprender melhor com a gente. Talvez o caminho seja realmente a gente tentar como nesse início em que os canais estão mais abertos. A gente percebe que dentro da Arte, infelizmente, não tem muitas oportunidades para eles.

Tivemos há pouco tempo um teatro que foi apresentado por uma aluna que foi minha no 5º ano e que se expressou muito bem, que parece uma ótima atriz, mas quantos alunos estão num projeto como esse? Precisamos ter sim projetos, novas oportunidades para que as pessoas possam ter acesso. Eu acredito que nós podemos começar na escola, por exemplo, já que a escola é para todos, mas precisaria de uma coisa mais contínua para atingir esse público, para se aprimorarem e ter um olhar diferente. Se você for julgar o peixe pela habilidade de ele subir em uma árvore ele vai ser péssimo, mas se você julgar pela habilidade de ele nadar ele vai ser ótimo, por isso acredito que precisa ter um cuidado especial. Precisamos de coisas diferentes, a gente precisa ter coisas diferentes na escola, porque quando começamos a dar aula, às vezes vem uma proposta diferente, mas a pressão é tanta que você começa a ser tradicional, depois de 6 anos dando aula. As ideias que eu tinha da escola como a particular são muito diferentes da escola pública por inúmeros motivos, por falta de estrutura, por falta de espaço, e a gente vai se adequando, ou acomodando.

Hilda: Eu não trabalhava com conhecimento que foi apresentado para a gente, com

a técnica, mas eu sempre trabalhei muito com as crianças com ritmo, jogos. Eu acho importante, mas também não via somente como um lado lúdico da coisa, mas para a atenção que desperta. Então, sempre no início do ano eu gosto de fazer essas atividades, pois acredito que eu abro canais de comunicação importantes para eu conseguir trabalhar. Assim, no primeiro mês de aula, eu geralmente faço muitas atividades, brincadeiras, ritmos, sequência de sons. Eles adoravam o jogo e os desenhos. Enfim, eu acho que abrimos possibilidades de comunicação com eles importantes. Agora tenho um olhar mais claro, não totalmente técnico, mas despertei para outras coisas que talvez antes eu não tivesse.

Pesquisadora: A pesquisa teve a preocupação da sensibilização do professor. O que você levou desses encontros?

Adélia: Muitas das brincadeiras, das dinâmicas que a gente fez eu levei para a sala de aula, não o período todo, óbvio que não é possível, mas no momento em que ficamos esperando o ônibus para ir embora, nos momentos ociosos, fizemos as brincadeiras de bater as palmas. Todos toparam e eu percebi as dificuldades que alguns têm na coordenação motora. Um pouco que você faz no dia seguinte os alunos pedem para fazer de novo porque foi interessante para eles. É trabalho que, se for administrado durante um período pelo menos umas duas vezes por semana, vai ser importante para eles, principalmente para a coordenação motora, pois tem criança que não sabe cortar nada com a tesoura no segundo ano e esse movimento de perceber cada parte do corpo isso é muito legal para eles. Eu adorei. Falta mais disso, pois tem muito cadeira, lápis e caderno, falta essa coisa de movimento de se perceber, conhecer o corpo.

Lya: Para mim foi muito enriquecedor, seria muito interessante ter esse trabalho de forma continuada.

Cora: A sua proposta é humanizadora e a nossa escola é conteúdista. Então, esse trabalho não vem ao encontro do conteúdo. Com esse seu trabalho a gente consegue ver a criança como um todo, mas a escola é compartimentada. Você precisa da disciplina até para pegar um livro, porque se ele não tiver disciplina todo mundo sai correndo e pode se machucar, precisa de um espaço maior e não de aulas segmentadas, você precisa de outros focos, de outros cantos para a criança ter a liberdade de se esticar, para respirar. Hoje são muitos alunos na sala para a

gente administrar. Se a gente deixa tudo isso livre, a diretora fica louca porque vai vir mãe reclamando que o outro filho não aprende porque você é moderninha demais, mas, em contrapartida, isso é muito engessado, também por causa dos conteúdos. A musicalização é importante. O professor deveria, para planejar uma aula, pensar em menos conteúdo e mais vivência para eles. Os alunos precisam de uma outra estrutura de escola. Ou você engessa todo mundo, porque são muitos, ou você enlouquece em 3 meses porque como colocar disciplina para eles?

Eles são muito diferentes, tem aquele que não tem limite em casa e acha que vai encontrar limite na escola, daí você encontra as barreiras, daí vem o pai, vem a mãe, vem o machucado, aí vem a diretora. Nossa estrutura é muito engessada, mas eu estou seriamente pensando em fazer musicalização, pois é muito bom! A organização do tempo, do espaço, do corpo! A música ajuda muito...

Florbela: Eu acredito que é possível inserir essas atividades no cotidiano, sabemos que a escola é conteudista, mas a gente pode diversificar. Eu acho que é super-relaxante, eu acho que a gente pode aplicar no final da aula, como aquela parte da coordenação. Na hora que começa, todos querem interagir e não querem errar. Cada um vai fazer na sua vez corretamente. Você pode explorar números ordinais, usando o ritmo, você pode selecionar frutas, muitas crianças não conhecem frutas, então para não repetir cada um precisa falar uma. Eles ficam naquela tensão de não repetir a fruta igual, de não errar e isso é uma forma relaxante que dá para ser inserida sim. Você pode escolher um dia da semana, como sexta, que é dia de jogos para fazer uma dinâmica diferente, ou você aplica no final da aula como forma de relaxar, pois eles tiveram um dia super trabalhado. Eu adorei, porque até a gente que é adulto fica tenso em querer fazer certo, em fazer o melhor e para eles é ainda mais desafiador. A gente também trabalha a autonomia, a autoestima porque muitos têm vergonha. Eu acho que dá para ser inserido sim e achei super prazeroso.

Pesquisadora: Quais foram as descobertas que você fez em relação a si própria e seu potencial e que associação fez com sua prática?

Adélia: Eu acho que a escola tinha que ser mais isso, acho a escola muito triste e chata, por isso as crianças não gostam de estudar, nem sempre temos muito prazer em vir para cá, porque a escola é muito dura. Conviver é a coisa mais importante da vida, mais que matemática, mas que saber ler e escrever. Quando você sabe um monte de coisa e não sabe tratar as pessoas, respeitar o outro, principalmente os

meninos que são muito machistas, esse lance do corpo dá para você entender que tem que ter um respeito, a escola tinha que ser muito mais isso do que ela é, ficamos muito presos aos conteúdos para fazer provas. As pessoas não gostam que a escola seja feliz e quando você é feliz, você aprende muito mais. Não digo que a culpa é nossa, mas é o sistema, mas se de repente a aula fosse redonda, em círculo, e nos olhássemos e pudéssemos conversar também, e se soubessem conviver mais, aprenderiam mais. Eles são muito agressivos, não levam na brincadeira e perdemos muito tempo para ter que dominar a sala. Não teríamos que dominar a sala. Se você fizer esse modelo hoje de colocar um olhando para o outro eles se matam. Pedir para fazer um círculo é uma existência. É bom a gente gostar de quem a gente trabalha.

ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome :

Função que exerce dentro da unidade escolar:.....

Documento de Identidade Nº :.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:.....

Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: MÚSICA E MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
A Construção de um Olhar Crítico por Meio da Sensibilização e Vivência dos Processos de
Criação

Documento de Identidade Nº _____

Sexo: _____

Cargo/Função: _____

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem por objetivos: verificar a criatividade e o potencial criativo em Música e Movimento em professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública de Santos após a sistematização do processo de sensibilização e prática artística; promover processos de criação em Música e Movimento para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Santos como forma de desenvolver seu potencial criativo; identificar se os professores que participam do processo desenvolvem habilidades artísticas e seu senso crítico; identificar se, após a sistematização do processo, o professor sente a necessidade de levar tais vivências estéticas aos seus alunos, para que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo e do gosto estético pela Música e Movimento nos mesmos.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

- Pesquisadora: Ivanilde Lourenço Passos

Rua: Vergueiro Steidel, 187/ 12 – Embaré – Santos – SP – CEP 11040-270 – Telefone: (13) 32360597 – e-mail: ivapassos@yahoo.com.br

- Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO D. Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa:MÚSICA E MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:

A Construção de um Olhar Crítico por Meio da Sensibilização e Vivência dos Processos e Criação

Pesquisador: GERSON TENORIO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02561318.0.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.044.029

Apresentação do Projeto:

A arte é considerada uma das portas para manifestação de anseios pessoais e sociais, devendo ser direito de todos viver a experimentação artística, sendo preciso que esta habite a escola, primeiro ambiente político

que conhecemos. Dentro dessa ótica, como arte educadora, desenvolvi trabalhos inspirados nas diversas linguagens artísticas junto à Educação Pública de Santos durante 15 anos. Questionei-me inúmeras vezes, e de maneira bastante inquieta: por quais experiências criativas passam os professores e que condições para tal vivência poderiam ter para que pudessem sentir-se seguros em relação às práticas artísticas diferenciadas? Como poderiam ter um olhar crítico para as linguagens artísticas sem terem experimentado os processos de criação em arte? Tal desconforto me fez desejar ampliar meus estudos e pesquisa acerca desse universo. Compreendi que, além da prática, é preciso ter o conhecimento científico, e, além disso, que é preciso testar as teorias na prática docente, partindo de um estudo consistente. O objetivo da pesquisa que proponho realizar é demonstrar, no ambiente acadêmico e profissional, a importância de se criar um espaço para análise e reflexão sobre a prática artística e ainda, oportunizar vivências e processos de criação em música e movimento para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, pretendo ainda verificar, com o presente estudo, de que forma a sensibilização em arte poderá contribuir para que os docentes tenham uma vivência artística prazerosa, livre de pré-conceitos e preconceitos, criando possibilidades para a livre expressão.

Endereço: Rua da Constituição, 374

Bairro: Vila Nova

CEP: 11.015-470

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: cpq@unimes.br

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 3.044.029

Apresentarei uma reflexão sobre as questões estéticas em Arte dentro do espaço escolar e apontarei para a necessidade da formação inicial e continuada dos professores para que tenham subsídios para trabalhar as diversas linguagens artísticas no cotidiano do aluno. Mais ainda, abordarei a necessidade humana de expressão e criação artística para impressão de anseios sociais, políticos e culturais, mas, principalmente, será traduzida aqui a necessidade de a mesma adentrar, definitivamente e com consciência, pelos portões da escola.

Objetivo da Pesquisa:

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar o potencial criativo e os processos de criação em música e movimento de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I que experimentem a sensibilização e prática artística dentro da proposta apresentada, desenvolvendo tais habilidades quer produzindo ou apreciando, contribuindo para a formação de seu estado criador, crítico – analítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não envolve riscos.

A pesquisa é de cunho qualitativo e por trabalhar a criatividade e o processo de criação em música e movimento com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I poderá beneficiá-los em suas descobertas, oportunizando a experiência artística para refinando de seu gosto estético, contribuindo para a construção de um olhar crítico e para o enriquecimento de sua prática em sala de aula, garantindo assim, o direito à experimentação artística para professores e alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresenta requisitos e Termos necessários para seu desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os Termos necessários para a realização.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não apresenta pendências nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	17/10/2018		Aceito

Endereço: Rua da Constituição, 374

Bairro: Vila Nova

CEP: 11.015-470

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: cpq@unimes.br

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 3.044.029

Básicas do Projeto	ETO_948302.pdf	15:50:35		Aceito
Brochura Pesquisa	Qual_lva.docx	17/10/2018 15:49:41	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ivanilde.doc	17/10/2018 15:10:14	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anexo_A.doc	17/10/2018 15:09:25	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	ivanilde.docx	30/08/2017 19:13:20	IVANILDE LOURENCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 28 de Novembro de 2018

Assinado por:

Sandra Kalil Bussadori

(Coordenador(a))

Endereço: Rua da Constituição, 374

Bairro: Vila Nova

11.015-
CEP: 470

UF: SP **Município:** SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: cpq@unimes.br