

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**ISABEL LORENZZO BARSOTTI**

**O FIO DE ARIADNE  
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA E A SUA TRAJETÓRIA NOS  
LABIRINTOS DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**SANTOS  
2023**

**ISABEL LORENZZO BARSOTTI**

**O FIO DE ARIADNE  
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA E A SUA TRAJETÓRIA NOS  
LABIRINTOS DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

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  
2023**

B282f Barsotti, Isabel Lorenzo

O fio de Ariadne: A formação do professor de música e a sua trajetória nos labirintos da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isabel Lorenzo Barsotti – Santos, 2023.

228f.

Orientador: Prof. Dr. Gerson dos Santos

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

1. Educação Musical. 2. Formação Musical-Pedagogo. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CDD: 372.87

A Dissertação de Mestrado intitulada O FIO DE ARIADNE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA E A SUA TRAJETÓRIA NOS LABIRINTOS DA

DUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e o produto educacional A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA EM NÓS: GUIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO-MÚSICO, elaborados por Isabel Lorenzo Barsotti, foram apresentados e aprovados em 04/10/2023, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos; Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Kalassa El Banat e Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Resende da Silva.

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

Prof<sup>a</sup>. Dra Ana Kalassa El Banat  
Docente da Universidade Santa Cecília

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Resende da Silva  
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

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: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino  
Fundamental

Aos meus filhos,  
Felipe e Nicolau,  
Sempre!

## AGRADECIMENTOS

À artista plástica gravadora, Mestre Márcia Santtos, professora e amiga, pela orientação da minha produção artística em linoleogravura para este trabalho. Presente na minha formação acadêmica em artes visuais e, até aqui, em seu atelier de gravura Gravurar, em Santos-SP.

Aos queridos Mestres das disciplinas cursadas, pelo incentivo e participação na minha formação como pesquisadora.

Ao caro orientador Professor Dr. Gerson Tenório dos Santos, a minha gratidão pelo acolhimento, por sua generosidade, competência e sabedoria. Norteou a minha trajetória e seus percalços que não foram poucos, com delicadeza e respeito aos meus limites, me apresentou à maiêutica socrática.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Prof<sup>o</sup> Dr. Alberto Luiz Schneider, pela generosidade e forte contribuição de ambos, foram momentos de grande aprendizado que levarei para a vida.

Ao Professor de música, Felipe Vasques Borges, protagonista do estudo de caso, por toda a sua colaboração e dedicação à pesquisa.

*Aquele som me encantava, não sabia de onde  
vinha, mal sabia quem eu era, entretanto sabia que  
aquele som fazia parte da minha vida.  
Um dia deparei com aquela enorme caixa de  
madeira sorrindo para mim...  
Era um piano de pau!*

*(Isabel L. Barsotti)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem o propósito de apresentar uma proposta pedagógica que colabore com a formação musical de professores pedagogos que lecionam música nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a devida formação. A educação brasileira vem passando por várias legislações, de acordo com as modificações no panorama político; em consequência, a formação do professor, em especial, o ministrante das aulas de música também tem mudado. A falta de conhecimento consistente na área promove a superficialidade do ensino de música, o desinteresse dos alunos e do próprio ensino. Por meio de uma abordagem teórica e documental, contextualizei brevemente a Educação Musical na Educação Básica brasileira. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo e me vali do estudo de caso, em uma escola da rede particular de ensino de Santos-SP, a fim de dialogar com o professor de música por meio de entrevista. Da interpretação dos dados, apresento uma proposta educacional em que sugiro práticas a serem realizadas pelo professor não especialista.

Palavras-chave: 1. Educação Musical. 2. Formação Musical-Pedagogo. 3. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This research aims to present a pedagogical proposal that collaborates with the musical training of pedagogical teachers who teach music in the early years of Elementary School without proper training. Brazilian education has been passing through several legislations, according to changes in the political panorama; as a result, teacher training, in particular, the teacher of music classes, has also changed. The lack of consistent knowledge in the area promotes the superficiality of music teaching, the disinterest of students and teaching itself. Through a theoretical and documentary approach, I briefly contextualized Music Education in Brazilian Basic Education. The methodological approach is of a qualitative nature and I used the case study, in a private school in Santos-SP, in order to dialogue with the music teacher through an interview. From the interpretation of the data, I present an intervention proposal in which I suggest practices to be carried out by the non-specialist teacher.

Key words: 1. Music Education. 2. Musical-Pedagogue Formation. 3. Early Years of Elementary School.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – O fio de Ariadne.....</b>	<b>20</b>
<b>Figura 2 – O Labirinto .....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 3 – Construindo um caminho .....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 4 – Tecendo os fios .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 5 – Um mundo de trajetórias.....</b>	<b>154</b>

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM-	Associação Brasileira de Educação Musical
AFC-	Associação dos Funcionários da Cosipa
ANPPON-	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
BNCC-	Base Nacional Curricular Comum
CEBRACE-	Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares
CEDATE -	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CLAM-	Centro Livre de Aprendizagem Musical
CNE-	Conselho Nacional de Educação
DEFORPEC-	Departamento de Formação e Pesquisa Cultural
EAD-	Educação a Distância
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério de Educação e Cultura
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI-	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Musical
SBAT-	Sociedade Brasileira de Autores Teatrais
SECULT-	Secretaria de Cultura
SEDUC-	Secretaria de Educação
SEMA-	Superintendência de Educação Musical e Artística
SESC -	Serviço Social do Comércio
UNIMES-	Universidade Metropolitana de Santos
UNISANTA-	Universidade Santa Cecília de Santos
UNISANTOS-	Universidade Católica de Santos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O FIO DE ARIADNE</b> .....	<b>20</b>
1.1 Minha trajetória formativa.....	21
1.2. Mudando a direção - as experiências profissionais.....	26
1.3. Identidade profissional e suas representações .....	27
<b>CAPÍTULO 2 - O LABIRINTO</b> .....	<b>30</b>
2.1 Entrando na caverna - a arte nasceu com o homem .....	31
2.2 O labirinto nacional .....	34
2.3 Construção de uma identidade musical nacional.....	40
2.3.1 Os caminhos de Mário de Andrade.....	49
2.3.2 A semana de 1922 .....	50
2.3.3 Cultura popular - o folclore.....	52
2.4 A Escola Nova na educação brasileira.....	53
2.4.1 A influência da Escola Nova na Educação Musical.....	55
2.4.2 O professor, a escola e seus papéis na Escola Nova .....	57
2.5 Seguindo o fio .....	60
2.6 A influência de Koellreutter na Educação Musical brasileira .....	65
2.7 Villa-Lobos e o destino da Educação Musical no Brasil .....	67
2.8 As legislações a partir da década de 1960 .....	77
2.9 O século XXI - As inquietações.....	88
<b>CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO UM CAMINHO</b> .....	<b>97</b>
3.1 A pesquisa .....	98
3.1.1 A escola .....	99
3.1.2 A sala de aula de música .....	100
3.2 O professor .....	100
3.2.1 Trajetória formativa .....	101
3.2.2 Experiências profissionais.....	101
3.2.3 Identidade Profissional .....	101
3.3 Procedimentos metodológicos .....	102
3.3.1 A opção pela pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	102
3.3.2. A pesquisa bibliográfica .....	103
3.3.3 A aplicação do Roteiro de Entrevista .....	105

<b>CAPÍTULO 4 - TECENDO OS FIOS .....</b>	<b>109</b>
4.1 Trajetória formativa do professor .....	110
4.2. Experiências profissionais.....	112
4.3 Identidade profissional e suas representações sobre o ensino de música .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO B - TCLE .....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO C – PORTFÓLIO: CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO

“Todo o começo é difícil —  
Isto vale em qualquer ciência “.  
(Karl Marx, 1867)

Busquei na mitologia grega, a lenda de Ariadne, filha do rei Minos de Creta, e sua saga para ajudar o seu amor Teseu a entrar no labirinto do Minotauro, matá-lo e sair de lá. Para que este obtivesse êxito em sua missão, Ariadne entregou-lhe um novelo de lã para que fosse o seu condutor.

A expressão Fio de Ariadne trata-se de um sentido figurado para a pretensa busca de uma solução para um problema complexo, que permita encontrar saídas para uma determinada situação difícil.

Quando se sai da tragédia, temos um destino: uma trajetória que corrige o percurso, assim como a habilidade de se conhecer, deixar de viver a tragédia do inconsciente, enxergar a si mesmo e chegar ao autoconhecimento. Com o amadurecimento, percebe-se o caminho, não é por ali, ou acolá, toma-se consciência de si, direcionando as emoções, saindo de um mundo trágico para a construção de um mundo de trajetórias.

As epígrafes dos capítulos desta pesquisa foram recolhidas do ensaio *n. 1 - Escuta e labirinto* - do livro que recebi do professor, compositor e pensador Leo Aldrovandi: *O Sonoro e o Imaginável*, que me inspirou na construção das linoleogravuras para as ilustrações. O processo criativo da construção das imagens será disponibilizado nos anexos.

Por cerca de três décadas, o ensino de música esteve ausente do currículo das escolas, sem que fossem trabalhados os seus conteúdos próprios. Porém, a música sempre esteve presente como algo recreativo e como estratégia de ensino para outras disciplinas. As idas e vindas da música na escola quase a excluíram das salas de aulas. De acordo com as modificações no panorama político, a educação brasileira vem passando por várias legislações e, em consequência, vem mudando a formação do professor de Arte, em especial, por se tratar do tema desta pesquisa, o ministrante das aulas de música.

A falta de conhecimento consistente na área pelo professor da disciplina

Arte promove a superficialidade do ensino de música e o desinteresse dos alunos, do professor e do próprio professor. Em sua formação, o ministrante de música necessita saber música, tocar um instrumento ou cantar, ter repertório, conhecer a cultura popular brasileira e de outros povos.

No período de 1930 a 1960, o Canto Orfeônico esteve presente nas escolas com o civismo e a formação dos professores musicais era direcionada para esse objetivo. A partir da década de 1970, as artes visuais, o teatro, a dança e a música foram reunidas na disciplina Educação Artística no currículo escolar e, instituiu-se a polivalência - um professor seria responsável em ministrar todas as linguagens artísticas na escola, apesar de isso acarretar a superficialização de seus conteúdos.

Em 1996, a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o ensino de Arte passou a ser componente curricular obrigatório na educação básica, porém, sem a indicação de quais áreas seriam inseridas nesse ensino e quem seria o profissional responsável pelo ensino dessas linguagens. A Lei n. 11.769/2008 alterou a LDB de 1996, que tratava da obrigatoriedade do ensino da música na escola, mas não a sua exclusividade, garantindo, assim, espaço para as outras linguagens artísticas.

A legislação em vigor, Lei n. 13.278/2016, inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica e promove a formação de professores para implantar esses componentes curriculares, estabelecendo o prazo de cinco anos para seu cumprimento no Ensino Básico. Esta legislação ainda não está implementada em grande parte das escolas, que continuam a oferecer aulas de música apenas para o Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ministradas por pedagogos ou por professores polivalentes.

Quanto à adequada formação do professor, sob a ótica da atual lei, esta pesquisa se justifica pela intenção de resgatar a função do professor de música na escola. Propõe a construção de uma intervenção de ensino que contribua para facilitar o desempenho do pedagogo nas aulas de música, tendo por intuito a vivência musical entre este e os alunos. Por vezes, o desconhecimento das noções básicas da música transcorre no dia a dia das aulas, sem que haja uma sequência didática de ensino.

Fundamento-me na proposta da metodologia de projetos de John Dewey

(1859-1952), cujo aprendizado se dá por meio da participação e vivência das experiências proporcionadas e a de Fernando Hernández (2000), que se baseia nas propostas de Dewey, promovendo a reorganização do currículo por projetos, no qual o professor deixa de ser o transmissor de conteúdo para ser pesquisador. O aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, participando do desenvolvimento de criação.

Corroborando com essa metodologia, busquei as ideias de Ángel Pérez Gómez (2015), que destacou que o cérebro aprende por meio de desafios e tarefas do dia a dia; com isso, vai-se modificando e desenvolvendo o que é utilizado, o que não é desaparece. O conhecimento se relaciona com as ideias agrupadas em modelos e esquemas, a importância do aprendizado por meio de projetos, problemas, situações e casos como metodologia de ensino, ou seja, ocorre na prática. Este autor sugeriu que os professores passem por reciclagem, “Inconscientemente ensinamos o que somos. Por isso, temos que nos reconstruir”, afirmou. “Somos filhos de outra cultura pedagógica, que já não nos serve.”

Apresentarei neste trabalho a minha pesquisa, fundamentada nas dificuldades vivenciadas em algumas escolas da rede particular na cidade de Santos, no ensino da Educação Musical. No decorrer da minha carreira profissional como professora de música em escolas formais de Ensino Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, deparei com a resistência da comunidade escolar em compreender a música como área do conhecimento.

Para entender essa circunstância, busquei na área acadêmica conhecimentos específicos no âmbito da música na escola. A partir de então, pesquisei e desenvolvi atividades de aprendizagem por meio do corpo como suporte sonoro na Educação Musical.

Porém, o ensino dos fundamentos básicos da música como o ritmo, os movimentos e sons do corpo geram uma dinâmica não convencional aos padrões das aulas tradicionais, causando estranhamento e, geralmente, as atividades são encaradas como recreação, até mesmo pelos alunos. Desanimada com esta circunstância, afastei-me do ensino formal e me dediquei às aulas particulares de piano, flauta doce, pintura e desenho, para crianças e adultos. Mais tarde, surgiu a oportunidade de trabalhar como tutora no curso

EAD - Educação a Distância de Licenciatura em Música e Artes Visuais, na Universidade metropolitana de Santos - UNIMES.

Nesta universidade, foi criado o curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e me aventurei cursar o programa, em busca de conteúdos acadêmicos que me auxiliassem no ensino de música em escolas formais.

Para a realização da pesquisa de campo, apoiei-me em bibliografia referente ao ensino de música obtida em formações na área; em conteúdos adquiridos com as disciplinas cursadas no programa; foquei em hipóteses para a elaboração dos questionários e das entrevistas. Na escola, objeto da pesquisa, entrevistei a vice-diretora, um professor de música e, quando a pesquisa estava indo para a última etapa (envio de questionário para os alunos), foi vetada pela gestão. Decidi, então, pesquisar o professor de música, sua formação e participação no sistema educacional.

Elegi a abordagem metodológica de caráter qualitativo, aplicada ao estudo de caso, com o professor de música que atua em uma escola particular na cidade de Santos/SP. A fundamentação terá levantamento teórico-bibliográfico no que se refere à formação do professor reflexivo e à sua prática enquanto músico professor. Partindo da descrição de sua experiência gravada em áudio e transcrita para a sua análise, será realizada a triangulação dos dados, dialogando com o referencial teórico. A interpretação da entrevista coletada dará subsídios para o início da construção de uma intervenção de ensino que auxiliará na performance e apoio ao pedagogo que atua nas aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem o conhecimento prévio em sua formação.

Para a construção deste trabalho, busquei apoio em autores que trarão bases para esta pesquisa. No que diz respeito ao pensamento crítico, destaco Henry Giroux (1997, p. 162):

encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Paulo Freire (1982) descreve que, nesse contexto, surgem os professores que, distantes do papel de superiores, ditadores do conhecimento a ser

bancariamente depositado nos alunos, passam a ser considerados intelectuais transformadores.

No que diz respeito à formação musical do professor, encontrei em Neide Esperidião (2011) respaldo no foco principal de suas pesquisas: as questões que cercam a formação do professor e a atuação do licenciado em música (Educação Musical) e do pedagogo (que insere a música em suas atividades educacionais), além dos aspectos musicais, pedagógicos, psicológicos na formação do músico professor e o ensino de música na Educação Básica. No que consta da legislação e da Educação Musical, a autora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), em sua concepção, elucida que a música faz parte da cultura humana e a Educação Musical se dá por meio de hábitos e valores no contexto da sociedade de cada época. Desse modo, seu lugar deveria estar assegurado pela legislação no sistema educacional.

Busquei nas bases de minha formação musical como profissional a experiência da minha professora, Maria Lúcia Cruz Suzigan (2001), orientadora pedagógica, supervisora do departamento de educação infantil e professora de piano e harmonia do Centro Livre de Aprendizagem Musical - CLAM. Criou o Sistema CLAM de Educação Musical para Crianças e desenvolveu metodologias para formação de professores, atuando desde 1981.

No espaço escolar onde se realizam as aulas de música, busquei os autores Miguel Zabalza (1998) e Maria da Graça Horn (2004). Ambos apresentam a importância da organização do espaço, pois este não é apenas físico e neutro, é o local no qual se dá a aprendizagem, por meio da interação professor-aluno. A personalização desse espaço deve ser uma tarefa de ambos, fazendo desse local um ambiente de desenvolvimento entre a criança, seus sentimentos e seu mundo, cabendo à escola a responsabilidade em promover essa vivência.

No capítulo 1 - *O Fio de Ariadne*, exponho meu contato inicial com a música, a trajetória acadêmica e profissional até a atualidade.

No capítulo 2 - *O Labirinto*, apresento a fundamentação teórica e as legislações que direcionaram a trajetória da Educação Musical brasileira em uma linha cronológica, com ajuda da pesquisa bibliográfica de educadores musicais internacionais e nacionais, que atualizaram e modificaram a maneira de vivenciar a música na escola.

No capítulo 3 - *Construindo um Caminho*, trago a coleta de dados da pesquisa, o sujeito do estudo de caso, os instrumentos utilizados, a metodologia adotada, as transcrições do questionário e entrevista.

No capítulo 4 - *Tecendo os Fios*, passo à análise dos dados coletados, que será a base para a preparação do produto final. Com auxílio da bibliografia pesquisada, apresento uma proposta de intervenção que auxilie professores pedagogos, que lecionam música na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a devida formação musical.

Na última fase da dissertação, apresento uma proposta de ensino que auxilie pedagogas e pedagogos sem a devida formação musical que lecionam música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A temática da proposta me possibilita o desdobramento para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 1 - O FIO DE ARIADNE

Figura 1 – O fio de Ariadne



Linoleogravura - 22x13 Isabel L. Barsotti

Ponteio, fuga, fermata. Tantos são os nomes que a própria música sugere como experiência labiríntica. Rondó, rapsódia, *da capo*. Arte milenar do contraponto: rede de linhas que se combinam ou trama de sonoridades dada pela construção de trajetórias sonoras que ora se fundem, ora se articulam, ora se desfazem.  
(ALDROVANDI, 2014, p. 16)

## 1.1 Minha trajetória formativa

A Arte em minha trajetória está entrelaçada com a música e as artes plásticas. É o fio a me conduzir por caminhos labirínticos, por vezes iluminados e, por vezes, obscuros. E o risco de se perder vale a conquista do caminho de volta para si, assim é o fio de Ariadne.

Na infância, morei numa pequena rua cuja extensão era tomada por um som encantador. Num certo dia, seguindo o som, fui entrando como que hipnotizada em uma casa e deparei com uma grande caixa de madeira, era um piano. Aquele som vibra em mim desde então. Aos cinco anos de idade, mal sabia quem eu era, mas, ao descortinar esse ‘novo mundo’, identifiquei-me e foi iniciada minha Educação Musical, com a professora proprietária daquele instrumento.

Aos quatorze anos, ingressei no Conservatório Musical Santa Cecília em Santos, fato que causou uma mudança muito grande em minha vida, senti que ‘agora era para valer’. Por ser muito tímida, foi um período de grande desconforto e adaptações, os professores eram muito exigentes quanto aos estudos e às participações dos alunos em recitais, concursos e festivais.

Nessa época, um primo pianista, professor em conservatórios e escolas livres em Santos e São Paulo, foi morar perto da minha casa e tive a oportunidade de treinar piano com mais frequência, como também assistir às suas apresentações, audições e participação em um famoso conjunto de música popular. Influenciada pela sua carreira, descobri desde então a minha profissão.

No meu penúltimo ano do curso no Conservatório, foram encerradas as atividades ali. Migramos todos, professores e alunos, para o Conservatório Artes Reunidas Escola Musical, da União Cívica Feminina de Santos, local de muitas atividades artísticas, no qual participei intensamente das apresentações do Canto Coral e das atividades de Artes Plásticas. O ambiente era mais leve, respiramos arte. Os professores participaram conosco das atividades, sem pompa ‘conservatorial’. Após a conclusão do curso, iniciei o aperfeiçoamento e técnicas pianísticas por dois anos.

Em 1983, meu primo músico recomendou-me o curso de piano popular no CLAM - Centro Livre de Aprendizagem Musical-SP, no qual ele era professor. Criado pelos músicos do antigo grupo Zimbo Trio - Amilton Godoy - pianista, Luiz

Chaves – contrabaixista (in memorian) e Rubinho Barsotti – baterista (in memorian). Desde 1973, a escola é referência na formação de músicos que atuam no Brasil e no exterior, sendo uma das primeiras escolas de música popular brasileira e jazz do país.

O grupo musical participou ativamente do movimento da Bossa Nova. Acompanharam, entre outros, as cantoras Elizete Cardoso e Elis Regina. Lideraram o programa Café Concerto, na TV Cultura, em meados da década de 1980.

Desde o meu primeiro contato com o CLAM, fiquei influenciada com seu sistema de ensino que mantém uma linha de aprendizagem e perfil pedagógico que possibilitam ao aluno o desenvolvimento sobre o que é a música em seu sentido mais amplo, fundamentada nesse princípio e na construção musical do ser humano como ser integral.

Esse curso veio para Santos por intermédio da Associação dos Funcionários da Cosipa- AFC. Ingressei em maio de 1983, para estudar piano popular e harmonia moderna. Após um ano e meio, fui convidada a fazer parte do quadro de professores do "Zimbo", como era carinhosamente chamado, para lecionar piano, flauta doce e teoria musical, no Departamento de Iniciação Musical Infantil. Dei prosseguimento aos estudos em São Paulo, como aluna no departamento de piano e no curso de formação continuada para professores, que aconteciam nos meses de janeiro e julho, com carga horária de 40 horas/mês, no período de seis anos.

A escola em Santos foi referência do ensino de música popular instrumental na cidade, muito procurada por músicos profissionais e amadores locais e de várias regiões da baixada santista.

No departamento infantil, as aulas eram direcionadas para a faixa etária de quatro a nove anos, que ocorriam em grupos de no máximo 5 crianças. A partir de dez a doze anos, as aulas eram ministradas em duplas ou individuais. No final de cada ano, ocorriam as audições musicais, que, em seu auge, ocuparam três noites consecutivas no auditório do Teatro Municipal da cidade.

Os pequenos se apresentavam no grupo de flautas, acompanhados pelo grupo de professores. No departamento adulto, os alunos se apresentavam com seu instrumento de estudo, acompanhados pelos professores no contrabaixo, bateria e demais instrumentos. O repertório transitava entre Pixinguinha, Tom

Jobim, Edu Lobo, Milton Nascimento, Duck Ellington, Oscar Peterson e tantos outros. A AFC encerrou os trabalhos da escola em 1994 e nela lecionei por onze anos.

No período de 1994 a 2003, junto com meu primo pianista e um amigo músico violonista, ambos professores e ex-alunos do CLAM, inauguramos, na cidade de Santos, o Clube da Música & Artes, estabelecimento para cursos livres. Contávamos com aulas de musicalização infantil, instrumentos de cordas, sopro, percussão, canto e artes plásticas, para todas as idades.

O Clube da Música foi praticamente a continuação da escola mantida pela AFC. Muitos alunos continuaram conosco, habituados com o sistema CLAM. Seguimos o mesmo padrão das apresentações musicais, que, nesse momento, se davam no SESC – Santos.

Em 1998 até meados de 2010, lecionei flauta doce, piano, teclado e teoria musical para crianças e adolescentes no Departamento de Formação e Pesquisa Cultural – Deforpec / Secretaria de Cultura de Santos – Secult.

Foram ministradas aulas de flauta doce para grupos de crianças com idade de cinco a dez anos, e o grupo de teclado para crianças de onze a treze anos. Com o sucesso do grupo de flautas, alguns pais pediram um curso para adultos, que foi aberto com grande adesão. As apresentações eram realizadas em datas comemorativas da cidade e nos finais de ano. Os grupos eram acompanhados por mim ao teclado.

Em 2008, além do meu trabalho no Deforpec, fui enviada à Escola Livre de Dança / Secult, para ensinar divisão rítmica às alunas / bailarinas. Essa nova experiência promoveu a pesquisa por diferentes maneiras de ensinar os fundamentos básicos da música. Como não houvesse recursos materiais convencionais (instrumento musical, lousa / caderno), utilizei o único material disponível ao meu alcance: o corpo humano.

Às técnicas de dança vivenciadas pelas alunas foram agregados os movimentos naturais e os sons percutidos no corpo, como palmas, estalos de dedos, a rítmica natural do caminhar, guiados naturalmente pela pulsação do coração e da respiração consciente. As alunas começaram a andar no compasso, ou melhor, dançar no compasso.

Vivenciar a música e seus fundamentos por meio do corpo foi um grande desafio e aprendizado. Percebi a necessidade de novos conteúdos, outras

vivências, experiências e embasamento, nessa maneira de trabalhar a música. Primeiramente me dirigi à Faculdade de Música da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. Nessa época, a graduação era voltada para o artista em si, sua performance e a carreira profissional. Não era o que buscava, escolhi ser educadora e estava à procura de bases pedagógicas para consolidar essa maneira de apresentar o ensino de música na escola formal.

Em 2009, ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Santa Cecília – UNISANTA, na mesma cidade. A formação e práticas artísticas em artes visuais, como cerâmica, gravura, desenho, aplicadas às aulas de História da Arte, as participações em exposições, foram um oásis, um refrigerio nessa jornada. Nas disciplinas teóricas encontrei os alicerces necessários para minha formação como ser humano, nas aulas de História da Arte, Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação, mas foi nas aulas de Dança / Performance que encontrei os alicerces básicos de expressão corporal, em relação ao movimento do corpo e sua aplicação. Tomei consciência das inúmeras possibilidades de movimentos, não sabia bem como lidar com isso e, novamente, como em outro tempo, senti-me desconfortável com a situação. O convívio com os colegas e professores foi muito rico e abriu novos horizontes em meu caminho.

Assistindo a um documentário, tomei conhecimento do grupo de músicos brasileiros Barbatuques, cujo trabalho resgata o corpo como instrumento musical, misturando efeitos de voz, sons do corpo, como palmas, estalos, bater os pés, transformando o corpo humano num incrível instrumento musical. Assim comecei a ordenação das ideias e conceitos, encontrando o veículo que seria o meu norteador. Com a pesquisa desenvolvida sobre o assunto, escrevi a monografia de final do curso, cujo título é *O corpo como suporte sonoro na Educação Musical*.

Para essa prática pedagógica, houve a necessidade de se desenvolver uma didática para a implantação das estruturas e movimentos corporais, envolvidos nesse processo sem que tomasse o rumo da recreação. Embasada nas metodologias dos educadores musicais europeus Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982) e Edgar Willems (1890-1978) e, no domínio do movimento, Rudolf Laban (1879-1958), além do grupo brasileiro contemporâneo Barbatuques com os sons corporais. Reuni a essas pedagogias

a minha experiência no CLAM, na Educação Musical em sala de aula, e, assim, fui construindo uma proposta diferenciada na área da música, na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De forma ampla, o planejamento dessas atividades específicas têm por objetivo promover a Educação Musical como parte integrante da formação global do aluno.

Em 2010, encerrei as atividades na Secult e fui atuar como arte-educadora em escolas da rede particular de ensino, praticando, em salas de aula do ensino formal, a minha pesquisa. Até então meu trabalho com a música era exercido em escolas específicas no ensino dos fundamentos da música e na prática instrumental. Essa nova fase se deu no Ensino Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em Santos, Cubatão e São Vicente.

Para meu desapontamento, a proposta desenvolvida em todo esse período, ao ser aplicada em algumas escolas, provocou estranhamento por parte da comunidade escolar, por não se encaixar nos velhos moldes tradicionalistas.

Segundo a direção e coordenação dessas escolas, as atividades foram consideradas barulhentas e perturbadoras do ambiente da escola. A expectativa de resultados imediatos por parte dos gestores inibiu o desenvolvimento da proposta, que necessitava de um período para a sua consolidação como parte integrante e natural na rotina dos alunos e da comunidade escolar.

Em 2018, realizei a Pós Graduação Lato Sensu - em Educação a Distância - Área de Conhecimento em Ciências Humanas - Educação. Para a conclusão do curso, escrevi a monografia intitulada *A videoconferência como recurso pedagógico na Educação a Distância (EaD) da UNIMES*, baseada nas atividades interativas que aconteceram em tempo real com os professores, tutores e alunos.

Carregando a insatisfação com o meu desempenho como arte-educadora na área da educação formal na rede particular de ensino, em 2019, surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

As disciplinas cursadas, seminários e participações em eventos científicos contribuíram para a minha formação. Fundamentada em minha bagagem musical, na arte-educação e com uma nova visão, procurei bases para analisar e entender o aparente desinteresse dos alunos em relação às aulas de música em algumas escolas de Educação Básica da rede particular em que

trabalhei.

Para o desenvolvimento da pesquisa, procurei escolas da rede particular de Ensino Básico, para entrevistar os professores de música. Encontrei abertura em um renomado complexo educacional da cidade. A pesquisa foi estruturada para entrevistar a diretora e os professores; aos alunos seria enviado um questionário a ser respondido em casa junto dos pais ou responsáveis.

Pesquisa e documentação aprovadas pela direção da escola, deu-se início às entrevistas. A diretora transferiu a sua entrevista para a vice-diretora, que participou de boa vontade, dos dois professores de música, apenas um aceitou participar. Apesar de ter sido acordado com a direção da escola a dinâmica da pesquisa, não me foi permitido enviar os questionários aos alunos, com a justificativa de que os pais poderiam não gostar, pelo motivo de nunca ter ocorrido uma experiência semelhante na escola.

Com a negativa da direção da escola, precisei mudar a direção da pesquisa, os descaminhos dentro do labirinto. Como o ensino da Arte no sistema educacional brasileiro revela uma história labiríntica quanto às suas concepções e entendimento manifestado em suas fragilidades, tomei a decisão de investigar o professor de música, sua formação e trajetória dentro desse processo.

## **1.2. Mudando a direção - as experiências profissionais**

Em 2013, a convite da coordenadora da faculdade de Licenciatura em Artes Visuais da UNISANTA, que eu havia cursado, e coordenadora da mesma área na Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, fui contratada para trabalhar na tutoria dos cursos de Licenciatura em Música e Artes Visuais. Como tutora no curso de Música, na formação de professores e com a convivência com os cursistas me identifiquei muitas vezes com o relato de suas experiências inquietantes como estagiários, vislumbrando o que lhes aguardava como futuros professores. Revivi as minhas angústias das experiências na escola formal no meu cotidiano e percebi que, infelizmente, essa situação é de âmbito estendido.

Muitos buscavam na graduação e na formação continuada vários objetivos semelhantes aos quais busquei para o entendimento sobre a falta de

interesse na Educação Musical na maioria das escolas. Trabalhar na tutoria possibilitou-me interagir com alunos em território nacional e internacional. Atuei nesta área no período de 2013 a 2021.

Em dezembro de 2018, participei do concurso público para professora Adjunta II - Arte, no município de Santos. Fui nomeada em 2020 para o cargo, porém, devido à interrupção das aulas pela pandemia da Covid-19, tomei posse em fevereiro de 2021. Venho atuando desde então como professora substituta de Arte.

A atual lei n. 13.278/2016 vem garantir a presença da música nos currículos escolares, mas, infelizmente, não determina quais profissionais irão ministrar as aulas. Na grande maioria das escolas públicas e privadas, é o professor de Arte que atua na área musical, ou, ainda, no meu questionamento, o pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino da Arte no sistema educacional brasileiro revela uma história labiríntica quanto às suas concepções e entendimento, demonstrando suas fragilidades. Diversos sistemas educacionais ainda mantêm por várias razões a prática polivalente na área da Arte.

Por meio de pesquisas em artigos, anais de congressos e outras divulgações, constatou-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum a presença do pedagogo atuando como professor de música sem a devida formação. Tal prática contribui para o enfraquecimento e a superficialidade da Educação Musical na escola. Esta preocupação me encoraja a ir em busca de iniciativas que amenizem essa situação.

### **1.3. Identidade profissional e suas representações**

Em seu artigo, *Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo*, a professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla descreve que:

existe uma interdependência entre essas concepções (formação e profissionalidade) e o reconhecimento da legitimidade dessas noções por parte do que se denomina como “representações profissionais”. (ABDALLA, 2017, p.173)

As representações profissionais, de acordo com a autora, “indicam uma dupla orientação para a formação: de um lado, a incorporação de

conhecimentos, valores e do saber ser; e, de outro, a relação do saber com a prática” (p. 171, 172).

Há muito o que construir nesse processo que não cessa. No meu caminho de formação docente, profissionalidade e identidade, tenho vivido essa construção permanente. Muitas foram as influências e continuarão a ser nesta trajetória que venho percorrendo. De cada um desses encontros, absorvi, refleti e ladrilhei o meu caminho. Encontrei neste gracioso texto de Rubem Alves (2004), uma licença poética para encarar com leveza a dura realidade:

Às vezes, as pessoas me perguntam: Quem foi que influenciou você? Eu digo: Ninguém. Não tenho memória de alguém que tenha me influenciado. “Influenciar”, “in-fluir”, fluir de fora para dentro. Minha experiência tem sido a de “confluência” : duas correntes que se encontram, se reconhecem e se misturam. Sabe quando você tem duas taças de cristal? Elas estão em silêncio. Aí a gente bate uma na outra e elas reverberam sonoramente. Uma taça não influenciou a outra. Uma taça fez a outra emitir o som que vivia, silencioso, no seu cristal. Assim é a educação: um toque para provocar o outro a fazer soar a sua música. Essa é a teoria socrática da educação. Sócrates dizia que todos nós estamos grávidos de beleza, e que a tarefa do educador , como na história de A Bela Adormecida, é dar o beijo para despertar uma inteligência adormecida. (ALVES, 2004, p.36).

Anteriormente a uma escolha profissional, identifiquei-me com o som que me encantava na infância e segui esse caminho.

O que vai ser quando crescer?

Eu já sabia!

Sem a preocupação de escolher, aconteceu naturalmente, como o fio inicial que me conduziria a entrar e sair do labirinto. Nessa perspectiva, Dubar (2005, p. 25) relata que “[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”.

O processo de construção de identidades pode ser complexo. Neste sentido, sob o olhar de António Nóvoa (1992a), a profissionalização da docência é complexa,

pois está relacionada à autoimagem, à autobiografia e às representações que os professores fazem de si próprios e dos outros no seu grupo profissional. Significa dizer que a construção da identidade envolve um lugar de lutas, de conflitos, em que

são construídas as maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1992a *apud* RAIMUNDA ABOU GEBRAN e ZIZI TREVISAN, 2018, p. 02).

Ao cursar o mestrado profissional, tive a oportunidade de rever o meu percurso até aqui, estar aberta às mudanças. Ancoro-me nas palavras de Paulo Freire (2015, p. 145):

se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, se parecesse com um quefazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de Ser Mais.

Nesta perspectiva, sob o olhar de Rubem Alves (2003, p.11):

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para serem percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos.

Os caminhos se estabelecem, configurando trajetórias que corrigem e modificam percursos, assim como a habilidade de se conhecer, enxergar a si mesmo, chegar ao autoconhecimento e ter um destino. Dubar (2009, p.13) identifica como “paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado”. Com o amadurecimento, percebe-se o caminho, não é por ali, ou acolá, toma-se consciência de si, direcionando as emoções, saindo de um mundo trágico para a construção de um mundo de trajetórias.

## CAPÍTULO 2 - O LABIRINTO

Figura 2 – O Labirinto



Linoleogravura - 22x13 Isabel L. Barsotti

Podemos encontrar tantas potências significativas para o labirinto quanto se queira. Viver seus volteios, enredar-se em sua armadilha, tecer um trajeto delirante e errático, tudo isto parece nos alimentar. Nenhum olhar científico, estético, histórico, antropológico ou social parece satisfazer nossa curiosidade por completo.

(ALDROVANDI, 2014, p. 13)

## 2.1 Entrando na caverna - a arte nasceu com o homem

Pelas imagens inscritas nas paredes de cavernas em vários pontos do planeta, desde o início da história da humanidade, deduzimos que a arte ou o que entendemos por arte nasceu com o homem e, por meio dela, desenvolveu-se sua capacidade de criação. A arte está presente praticamente em todas as culturas, em todas as épocas. Observando o comportamento cultural de tribos indígenas, aborígenes e nativos de locais distantes entre si, por meio de seus descendentes, constatamos que as suas práticas sociais, políticas e religiosas, permaneceram fiéis às de seus antecessores. A semelhança entre esses povos se perpetua em sua cultura, suas maneiras, usos e costumes:

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como teve início a linguagem. (...) É improvável, do mesmo modo, que compreendamos a arte do passado se desconhecemos os propósitos a que tinha de servir. Quanto mais recuamos na história, mais definidas, mas também mais estranhas são as finalidades que se crê serem servidas pela arte. O mesmo se aplica se sairmos das cidades e observarmos o que se passa entre os camponeses ou, melhor ainda, se sairmos dos nossos países civilizados e visitarmos aqueles povos cujos modos de vida ainda hoje se assemelham às condições em que viveram os nossos mais remotos ancestrais. Chamados de povos "primitivos", não porque sejam mais simples do que nós – os seus processos de pensar, com frequência, são mais complicados do que os nossos – mas por estarem mais próximos do estado em que, num dado momento, emergiu a humanidade. (GOMBRICH, 2001, p.39)

Na pré-história, por meio de manifestações voltadas à caça de animais que seriam a fonte de sua sobrevivência ou para se comunicarem entre si, no ser humano, está latente a necessidade de se expressar esteticamente, pela contemplação do belo. Na cultura ocidental, pelas imagens pintadas nas cavernas, supõe-se que, em seus rituais de dança, os grupos humanos batiam palmas e pés, pedaços de madeira e pedras. Enquanto a fala e o canto na pré-história se desenvolviam, foram encontrados em escavações arqueológicas, vestígios de instrumentos musicais rudimentares, como tambores e flautas, liras e harpas na Mesopotâmia. Desde então, não há notícias de nenhuma sociedade no planeta que não tenha sua música ou rudimentos desta, indicando que se trata de um dos elementos principais da cultura humana. Porém, não podemos considerá-la um fenômeno natural, pois ocorre como manifestação humana.

Há, no coração dos homens e das sociedades, bocados de história que não se devem aceitar sem crítica nem em bloco, mas que não se podem difamar, sujar, arrancar. A história alimenta não só uma ciência, mas também homens e mulheres vivos e em que ela vive. (LE GOFF, *apud* FUCCI AMATO, 2010, sem número)

Na visão de Mário de Andrade, (1976, p. 13), “O que a gente pode afirmar, com força de certeza, é que os elementos formais da música, o som e o ritmo, são tão velhos como o homem.”

No ocidente, a evolução da linguagem musical e sua prática se desenvolveram ao longo da história, concomitantemente com o desenvolvimento humano, sob uma contextualização social, política e artística de seu tempo. A música na antiguidade, na Grécia, por exemplo. Aproximadamente no século VI a.C., a organização social era conduzida pela filosofia e a formação moral do cidadão apoiada na música. No decorrer do tempo, ao longo do Império romano, com a anexação dos gregos, a música em Roma adquiriu características próprias, crescendo o interesse pela prática musical e a criação de escolas de música e dança:

No final da Antiguidade, sob influência dos neoplatônicos e dos neopitagóricos, a antiga estética musical se impôs, aos poucos, tentando continuar as especulações acústico-matemáticas dos predecessores gregos, o estudo das relações misteriosas entre números e sons, a que não correspondia, no entanto, a prática artística, permanecendo no terreno teórico e especulativo. (FONTERRADA, 2008, p. 30)

Na Idade Média, predominava o *cantochão*, música vocal monofônica e com uma só melodia, derivada dos primeiros séculos do cristianismo, baseada no sistema modal grego. No século VI, o Papa Gregório I (540-604), conhecido como Gregório Magno, organizou a música vocal, denominando-a de Canto Gregoriano, sistematizou os cânticos eclesiásticos praticados na liturgia católica romana em várias localidades da Europa, para serem usados com devoção em suas celebrações.

Foi em torno do século XII, na Itália, com o monge beneditino Guido D'Arezzo (992-1050), regente do coral da Catedral de Arezzo, que foi criada a nomenclatura musical, como a conhecemos até hoje no ocidente, empregando as sílabas iniciais do Hino Litúrgico dedicado a São João Batista, originalmente

em latim. De acordo com Siviero (2012, blog do Estadão), Hino a São João:

<b><i>Ut queant l�xis</i></b>	Para que n�s, servos, com nitidez
<b><i>Reson�re fibrise</i></b>	e l�ngua desimpedida
<b><i>Mira gest�rumo</i></b>	o milagre e a for�a
<b><i>F�muli tu�rum</i></b>	dos teus feitos elogiemos,
<b><i>S�lve poll�ti</i></b>	tira-nos a grave culpa
<b><i>L�bii re�tum</i></b>	da l�ngua manchada.
<b><i>Sancte Ioannes</i></b>	� S�o Jo�o

O século XVI foi o período que determinou a passagem da Idade Medieval para a Idade Moderna, início do período denominado Renascimento – nascer de novo. Este movimento rejeitava o teocentrismo – Deus no centro de todas as coisas, que imperou na igreja no período da Idade Média, colocando o homem no centro das coisas – antropocentrismo. Segundo Marisa Fonterrada (2008, p. 40), "Este período   marcado pelo Humanismo, pela valoriza o do homem e do conhecimento humano". Nessa época, na Itália, deu-se início a uma educa o específica para as crianças, por meio dos conservatórios, uma espécie de internatos para  rf os. Dentre as disciplinas diversas, contava-se com o canto e a música.

Ao longo do século XVIII, aconteceram as primeiras experiências de sistematizar métodos de ensino de música:

Não   por acaso que o período coincide com o surgimento de métodos educacionais, em alguns dos quais se observam as primeiras tentativas de incorporar o ensino de música na educa o (FONTERRADA, 2008, p. 59 - 60).

Surgiram questionamentos da parte de teóricos da educa o, de como ensinar música aos alunos, como eles aprendem, qual a melhor maneira de abordar os conteúdos. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi o "primeiro pensador da educa o a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educa o musical."

Em determinados períodos históricos, nem mesmo se consegue detectar o valor e o significado que os homens atribuíam   educa o ou   educa o musical, por serem anteriores ao

próprio conceito de infância, que só se firmou a partir do final do século XVIII. (ARIÈS, 1981, *apud* FONTERRADA, 2008, p. 121)

Após Rousseau, surgiram outros pensadores que abriram caminho para a música na escola, evidenciando o uso de canções na escola. Foram eles: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friederich Herbart (1776-1841) e Friedrich Froebel (1782-1852). Dou destaque a Pestalozzi, por ter desenvolvido uma educação experimental com a introdução da música e a leitura de imagens em sala de aula, que, de acordo com Marisa Fonterrada (2008, p. 61), era “um tipo de educação que tinha por base a prática e a experimentação de cunho afetivo.” Para o educador, a escola era a extensão do lar, onde o indivíduo encontra segurança e afeto.

## 2.2 O labirinto nacional

Não podemos falar de Educação Musical sem que se fale da educação como um todo. É necessário conhecer o passado do ensino de música nas escolas, para poder entender a superficialidade com que é tratado atualmente.

Le Goff coloca que a tentativa para ser e constituir o passado cada vez mais analogamente à sua realidade revela a intensa procura por respostas diante de fatos contemporâneos. Por isso, a história tem um papel formador do ser, proporcionando-lhe novas reflexões acerca do meio em que vive e interage. (1998, *apud* FUCCI AMATO, p. 145)

Muito antes de os exploradores portugueses comandados por Pedro Álvares Cabral aportarem em nossas terras em 1500, estas eram habitadas por povos pré-históricos, populações originárias, organizadas socialmente em um processo educativo com música, dança e artefatos, oriundos de sua cultura, manifestações estas que denominamos como arte.

O Brasil foi colônia de Portugal durante o período de 1500 a 1822. Entre os anos 1532 e 1549, aconteceu o regime de capitanias hereditárias. Somente com o fim destas é que podemos considerar o início da educação no país. Até o século XVIII, a Educação Musical por meio do canto teve o seu primeiro registro datado entre os anos 1658 e 1661, com a Lei das Aldeias Indígenas, que ordenou o ensino de canto. Desde o início da colonização, a catequese aplicada pelos jesuítas, de acordo com José Miguel Wisnik (1999, sem número),

fez apelo à música, promovendo a combinação entre elementos da música e dança tribal com cantos e instrumentação ligados a um teatro religioso de fundo medieval, combinação que está na origem de muitas das festas e danças populares que resistiram ao longo do tempo.

Em 1763, a capital brasileira foi transferida de Salvador/Bahia para a cidade do Rio de Janeiro, tornando-se a nova sede do vice-reino e principal polo comercial brasileiro, gerando grande dinamismo cultural. O ensino da música foi organizado. De acordo com André Paulo Castanha (2007, p.98), era “uma espécie de escola normal na Corte, para ensinar militares e demais cidadãos interessados”, promovendo, assim, um cenário profissional para os músicos que se apresentavam em festas e comemorações religiosas. Conforme Leila Guimarães (2008, sem número), “aumenta a demanda por educação mais especializada em virtude da presença da aristocracia portuguesa [...] dentro do sistema educacional vigente, o ensino superior sempre foi uma prioridade”.

Na visão de Ana Mae Barbosa (1978, p.16):

[...] a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que mantivesse culturalmente a corte, enquanto durante os primeiros anos da república, foi a necessidade de uma elite que governasse o país que norteou o pensamento educacional brasileiro.

Em 1808, D. João VI (1767-1826) chegou à província do Rio de Janeiro, recém-capital do Império Português, tendo sido esta adaptada e urbanizada para receber a família real e sua corte. O Brasil passou a ser a sede da monarquia e vice-reino, iniciando um intenso processo de mudança urbana e cultural, alimentada pela criação de cargos públicos e pela chegada de imigrantes e músicos que traziam seus instrumentos e repertório de origem europeia. De certo modo alheio a esse contexto, a maioria da população que não acessava diretamente o capital cultural da classe dominante vivia a música à sua maneira.

Por seu apreço à música sacra, D. João VI promoveu a reestruturação da Capela Real para sediar as celebrações religiosas e contou com o trabalho do padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que organizou um coral com 38 cantores e 41 instrumentistas, todos vindos de Portugal e da Itália. A excelência musical do coral da Capela foi comparada à dos melhores grupos europeus. A

música ganhou evidência, porém estava limitada à igreja.

Sérgio Luiz Figueiredo (2002, p. 45) relata que os “modelos musicais europeus foram trazidos e aplicados, muitas vezes ignorando ou impedindo práticas musicais das culturas que aqui estavam”.

Nas palavras de Marisa Fonterrada (2008, p. 209):

A educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. É preciso que se diga que, então, o ensino da música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical tal como o compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

Na Constituição de 1824, estava previsto, como um dos direitos do cidadão, o ensino das Ciências, Belas Letras e Artes, com a criação de colégios e universidades. Em 1827, com a Lei de Instrução Elementar, ficou determinada a implantação de escolas em todas as cidades e lugares com grande população. Aos lugares menos habitados seriam enviados professores.

Com o ato adicional em 1834, a organização da instrução primária e secundária ficou a cargo das províncias. Segundo André Paulo Castanha (2007, p. 99 - 106), “embora de baixa qualidade, a educação era agora gerida de maneira mais ágil e descentralizada”. Por meio do Decreto n. 496 de 21 de janeiro de 1847, foi fundado o primeiro Conservatório no Rio de Janeiro, a capital do Império.

Na trajetória do processo de construção do ensino de música brasileira nas escolas, foram criadas leis, decretos-leis e resoluções que contribuíram para tornar complexo o ensino da música e a formação de profissionais da área. A música no Brasil, de acordo com o historiador Marcos Napolitano (2002, *apud* ASSIS, 2006, p.110), tem uma dimensão maior que a de um “veículo neutro de idéias”. Ela é uma prática cultural que reflete o “ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes.”

No período de 1850 a 1889, foram organizados os conteúdos para a Educação Musical nas Escolas Primárias, Secundárias e Normais (Magistério). Com a aprovação do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, foi regulamentado o ensino de música no país, “primeiro documento que faz menção ao ensino de música na ‘instituição pública secundária’ do Município da Corte - cidade do Rio de Janeiro” (BRASIL, 1854, p. 61). Determinava o ensino dos fundamentos básicos da música e exercícios de canto. Nesse período e local, foi fundado o Conservatório Brasileiro de Música, para a formação de profissionais do ensino de música, porém ainda centrado no ensino do instrumento. Rita Fucci Amato (2006, p. 161) alega que o Decreto “passou a orientar as atividades docentes enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música”.

Ao longo da história “proporcionou a diversas gerações uma vivência musical intensa, que culminou com a criação de escolas especializadas, responsáveis pela formação de músicos consagrados e pela difusão do gosto musical na sociedade.”

Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal, com o objetivo de formar professores, complementando os cursos nos Liceus. Nesse período, a proposta educacional, de âmbito nacional, evidenciava a formação e o preparo profissional do professor. Porém, a falta de material pedagógico e o preparo insatisfatório dos professores ministrantes foi um grande desafio que precisava ser solucionado. Com a reforma da Escola Normal no Estado de São Paulo,

A criação de Escolas Normais públicas nas províncias teve de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus, essencialmente masculinos e dedicado à preparação para o ingresso no ensino superior, e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro [...] na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década de nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotadas de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário. (KULESZA, 1998, sem número)

Com a Reforma Rangel Pestana, Lei n. 81, de 6 de abril de 1887, o Canto Coral tornou-se atividade obrigatória. No Brasil já republicano, com a Reforma Benjamin Constant, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, nas escolas

públicas da província de São Paulo, a música e seus elementos seriam ensinados em sala de aula por um professor de formação musical, sendo incluídos no currículo junto com outras disciplinas. Com o Decreto n. 991, “a nova configuração política estabelecia a música na “Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.” (BRASIL, 1890)

Conforme Leda Scheibe (2002, *apud* NOGUEIRA, 2008, p. 42-44), “a escola se orienta como pública, reorganizando seus currículos e ampliando os cursos (...) anexos à escola normal, destinados a formar professores para as escolas normais e ginásios.”

Poucos meses após a proclamação da República, o projeto elaborado por Rangel Pestana foi consubstanciado no decreto nº27, de 12 de março de 1890, que reformou a Escola Normal, sob a direção do Dr. Antonio Caetano de Campos, e criou as escolas modelos. Essas eram classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas, e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. (MANGE, 2002, p. 31)

No Brasil, a pedagogia tradicional, em relação aos métodos de ensino focados na atuação do professor, esteve presente até finais do século XIX, cujo conceito pedagógico era como ensinar. De acordo com José Geraldo Guimarães (2004, p. 93), “o ensino de desenho estava fortemente associado à ideia de aquisição de habilidades para o trabalho [...]”. Ainda conforme o autor, a “necessidade de mão de obra se impunha e a arte iria contribuir para a formação de indivíduos hábeis”. O autor complementa que, a partir de meados do século XIX, “além do desenho, outras disciplinas foram inseridas ao currículo: música, canto orfeônico e trabalhos manuais são as novas matérias”.

Nesse período na Europa, a educação vivenciava novas tendências modernistas. Havia uma forte corrente educacional voltada ao caráter nacionalista, buscava-se em suas raízes folclóricas a identidade cultural. Ocorriam movimentos em oposição aos métodos tradicionais de ensino, propondo a renovação da educação, cujas desigualdades sociais seriam combatidas na escola, promovendo uma nova visão sobre a instituição.

No ano 1906, baseado nos padrões pedagógicos do Conservatório de Paris, foi criado o Conservatório Dramático e Musical, que, segundo Fucci Amato (2006, p.148), se destacou por “estabelecer padrões artístico-pedagógicos para

as demais escolas especializadas no estado de São Paulo, sendo também um marco do ensino musical no Brasil.

Nas décadas de 1910 e 1920, na Escola Normal de São Paulo Caetano de Campos, surgem as primeiras mostras de um ensino de música organizado por meio dos Orfeões Paulistas, pelos professores Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) e João Gomes Jr (1868-1963). E os irmãos Lázaro (1871-1951) e Fabiano Lozano (1884-1965), com atividades na Escola Complementar, posteriormente Escola Normal em Piracicaba, estabeleceram o Canto Orfeônico no ensino.

Em 1923, as escolas públicas paulistas utilizavam como modelo de musicalização o método “tonic-solfa” ou Dó móvel. Tratava-se de entonar o nome das notas, seguindo a sequência natural da escala, evitando a leitura de partituras logo no início. A partir de 1928, por meio de uma lei federal, foi criado o jardim da infância com musicalização infantil sob orientação especializada.

No ano de 1926, João Gomes Júnior e Gomes Cardim, influenciados pelas metodologias modernas, lançaram o livro *O Ensino da Música pelo Método Analítico*, seguindo as tendências mundiais da pedagogia musical, que consistia na prática do canto, para depois desenvolver o conhecimento teórico musical, ou seja, do geral para o particular. Tinham por objetivo renovar a educação musical ensinada nos conservatórios, popularizando o saber musical no sistema público de ensino:

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. (...) O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes. (CÁRICOL, 2012, p. 20)

Na perspectiva de Paulo Renato Guérios (2003, p.177):

Na verdade, o canto orfeônico não era uma prática nova no Brasil. Sua primeira aparição consta da década de 1910, com João Gomes Júnior. Da mesma forma, as questões relativas ao ensino de canto nas escolas regulares vinham sendo discutidas antes de 1932, ano em que Villa-Lobos assumiu a chefia da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) da Prefeitura do Distrito Federal e começou a colocar em prática

seu trabalho pedagógico. Mas é, sem dúvida, com o trabalho de Villa-Lobos e com o apoio recebido do governo que o canto coral ganhou uma dimensão até então inimaginável para o país.

### 2.3 Construção de uma identidade musical nacional

A música popular brasileira\*, de acordo com Rafael José Menezes Bastos (2014, p. 05),

tem demonstrado ter uma grande capacidade de articular-se com influências de fora, convertendo o estrangeiro em brasileiro. Outra capacidade exibida por esta, é transformar o que antes era avaliado como música de baixa qualidade em música de alta qualidade.

As primeiras manifestações musicais populares brasileiras foram a modinha<sup>1</sup> e o lundu<sup>2</sup>, já citadas no século XVIII. No livro de José Ramos Tinhorão (1998, p.10), *História Social da Música Popular Brasileira*, o autor destaca “que ambos os gêneros apresentam uma mesma raiz formada pela interação da herança europeia com a herança africana”. O autor relata ainda que, a partir do século XIX, os dois gêneros “passam a fazer parte também do repertório dos chorões.”

As primeiras manifestações da modinha de origem portuguesa com o nome de moda aportou na Bahia. Batizada com o sol tropical, foi abrasileirada e intimamente tratada por modinha. Designavam-se modinhas, as canções de amor que Mário de Andrade (1980, p.83) classificou por “um diminutivo ‘acarinhante’ que carrega consigo a conotação de pequeninas, delicadas e graciosas.”

A modinha chegou à contemporaneidade por meio de compositores populares como Chico Buarque de Holanda, Tom Jobim, na música instrumental

---

<sup>1</sup> A categoria “música popular”, apesar de toda positividade descritivo-classificatória com que se apresenta, é absolutamente negativa. Trata ela, apontando para si mesma, de operar a negação de duas outras categorias: música artística (ou clássica, erudita, dos mestres, acadêmica etc.) e música folclórica. Com relação à primeira, negativamente fala ela - como disse, apontando para si, ou se construindo de cultivo ou erudição, sinalizados pelo acesso ao código de escrita/leitura da música ocidental.

<sup>2</sup> Em paralelo, a modinha de Domingos Caldas Barbosa (1740 -1800) e o lundu, conforme Lima (2010) aponta, são aceitos por uma corrente da historiografia como autênticos representantes de uma identidade brasileira, como afirmam Mozart de Araújo (2003), Bruno Kiefer (1977) e José Ramos Tinhorão (1991, 1998 e 2004), identificando, inclusive, a origem da modinha e do lundu com a figura de Domingos Caldas Barbosa. (LIMA, 2010, p. 234-235)

de Francisco Mignone e na música de concerto com Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, entre outros.

O lundu<sup>3</sup> era uma dança de origem africana, tocada de forma sincopada e com certa malemolência melódica; era característico o ato da umbigada e do rebolado do casal de dançarinos. O lundu em forma de música, canção e dança, frequentava as casas mais simples até os salões de dança da elite. Mário de Andrade (1944, p. 31) comentou que o lundu “é a primeira forma musical afro-negra que se dissemina por todas as classes brasileiras e se torna música ‘nacional’.” Edilson Vicente de Lima (2010), relata que

a modinha e o lundu foram veículos da expressividade da época, difundindo-se rapidamente em todas as classes sociais, sem distinção, antes mesmo do alvorecer do século XIX. Justamente por transitarem nas várias camadas sociais, a modinha e o lundu tornam-se pivôs da inter-relação de classes, ora abrindo portas, aproximando atores sociais de camadas menos favorecidas. (LIMA, 2010, p.10, *apud* SCHETTINI, 2019, p. 48)

No século XVIII, a modinha e o lundu retornam a Portugal por meio do poeta e padre Domingos Caldas Barbosa (1740-1800). José Miguel Wisnik (s/d, sem número) relata “que comparece também nas histórias da literatura, num caso representativo de interpenetração entre o oral e o escrito, o erudito e o popular.” Continua o autor:

Já no século XVIII, as primeiras manifestações da modinha e do lundu apresentam certo vezo sincopado, certa malemolência melódica e certa sensualidade, entre implícita e explícita, que aparecem a viajantes europeus como traços inequívocos de uma sensibilidade própria. As características desses dois gêneros musicais antecipam de certo modo a canção dolente e o samba, que será o gênero por excelência da música popular brasileira moderna. (<http://violao-cancao.com/musica-no-brasil-tradicao-escrita-e-nao-escrita/>)

---

<sup>3</sup> No **lundu** todos os participantes, inclusive os músicos, formam uma roda e acompanham ativamente, com palmas e cantos, a dança propriamente dita, que é feita por um par de cada vez. [...] A ‘umbigada’ é o gesto coreográfico que consiste no choque dos ventres, ou umbigos [...] Em traços gerais, elas consistiam no seguinte: todos os participantes formam uma uma roda. Um deles se destaca e vai para o centro, onde dança individualmente até escolher um participante do sexo oposto para substituí-lo (os dois podem executar uma coreografia – de par separado – antes que o primeiro se reintegre ao círculo). (SANDRONI, 2001, pp. 64-84).

A história da música brasileira nos apresenta as músicas portuguesas e africanas como formações da música tipicamente nacional, segundo Cacá Machado (2007, p.114),

sabemos que a cultura musical do período caracterizava-se principalmente pela diversidade, em que elementos da cultura européia, negra africana e ameríndia formavam uma imbricada e complexa trama de relações.

A contribuição indígena é vista como irrelevante ou ausente, por causa do alegado isolamento voluntário dos ameríndios, ou sua pretensa incapacidade de resistir à pedagogia colonial, particularmente àquela dos jesuítas. Nesse sistema de idéias e valores, a influência - categoria através da qual sua contribuição ou aporte é referida - portuguesa é vista como sendo responsável pela instalação da racionalidade musical, equacionada com os sistemas melódico e harmônico ocidentais, a influência africana apontando para a sensibilidade, sua expressão tomando a forma de uma corporalidade rítmico-percussiva obsessivamente binária. (MENEZES BASTOS, 1997, p. 507 – 508)

No início do século XIX, o gênero musical polca penetrou nas distintas camadas da sociedade. José Ramos Tinhorão (1998, p.195) faz uma observação lembrando que a polca era “executada tanto em bailes suntuosos da classe alta como em festas da gente simples, chamadas de ‘forrobodó, maxixe<sup>4</sup> ou xinfrim”. Era prática entre os músicos combinarem os diversos gêneros musicais da moda, surgindo, assim, uma grande variedade de gêneros híbridos como a polca-tango, polca-lundu, *habanera*-tango-lundu, tango-lundu e especialmente o maxixe.

Em conformidade com Tinhorão (1991), o maxixe foi “a primeira dança popular nacional de par enlaçado, “o aparecimento do ‘embrião musical’ que serviria de base para a consolidação do choro como gênero musical.” Ary Vasconcelos (1977, p.16) destaca ainda que o “maxixe era uma dança plebéia, considerada mesmo imoral, atentatória aos bons costumes.” Mais tarde a dança

---

<sup>4</sup> José Ramos Tinhorão mostra que “O próprio nome **maxixe** [...] era usado ao tempo para tudo que fosse coisa julgada de última categoria. Talvez porque o maxixe, fruto comestível de uma planta rasteira, fosse comum nas chácaras de quintal dos antigos mangues da Cidade Nova, onde nasceu a dança e também não tivesse lá grande valor.” (TINHORÃO, 1974, p.59). Ary Vasconcelos explica que “O maxixe era uma dança plebéia, considerada mesmo *imoral, atentatória aos bons costumes.*” (VASCONCELOS, 1977, p.16).

chegaria à elite por meio dos bailes das sociedades carnavalescas e o teatro de revista<sup>5</sup>.

Nessa mesma época, no nordeste brasileiro, era utilizado o termo samba, que provavelmente derivou-se da palavra *semba*<sup>6\*</sup> de origem angolana, que significa umbigada, era um traço musical-coreográfico\*, presente no batuque e no lundu:

No início do século XX, quem falava em “samba” no Rio eram sobretudo as pessoas ligadas à comunidade de negros e mestiços emigrados da Bahia, que se instalara nos bairros próximos ao cais do porto, a Saúde, a Praça Onze, a Cidade Nova. Essas pessoas cultivavam muitas tradições de sua terra natal: era uma gente festeira, que gostava de cantar, comer, beber e dançar. Chamavam suas festas de “sambas”. E usavam a mesma palavra para designar uma modalidade musical-coreográfica de sua especial predileção (SANDRONI, 2013, p.1)

Onde nasceu o samba\*? Existe uma polêmica desde o começo do século XX, a respeito da origem do samba, onde ele nasceu, se é baiano ou carioca. O cineasta Roberto Moura (1983, p. 93) afirma que “o samba nasceu na Bahia, no século XIX, da mistura de ritmos africanos.” Essa discussão, de acordo com Menezes Bastos (s.d. p. 02) ,”é um clássico dos estudos musicais no Brasil e uma verdadeira paixão da sociedade” :

Com a abolição da escravatura (em 1888), a migração de afro-baianos para o Rio de Janeiro se tornou especialmente forte, engrossando uma tendência que se origina na primeira metade do século XIX. No Rio, esses migrantes, que vão residir nas regiões circunvizinhas ao cais do porto e na Cidade Nova - bairro

<sup>5</sup> O teatro de revista brasileiro tem início em 1859, no Teatro Ginásio, no Rio de Janeiro, com o espetáculo *As Surpresas do Sr. José da Piedade*, de Justiniano de Figueiredo Novaes. Assim como o nosso teatro musicado surge como um derivado da opereta francesa, a revista também recorre ao modelo francês: um enredo frágil serve como elo de ligação entre os quadros que, independentes, marcam a estrutura fragmentária do gênero. Seu ingrediente mais poderoso é a paródia, recurso do teatro popular que consiste em arremedar um aspecto, fato, personagem, discurso ou atitude proveniente da cultura erudita ou, em outras palavras, da classe dominante. (Enciclopédia Itaú Cultural)

<sup>6</sup> O termo "samba" deriva-se da palavra "semba", de origem banta. Em quimbundo - língua dos habitantes nativos mais numerosos de Angola - "semba" significa "umbigo" e, de acordo com o depoimento de antigos mercadores e exploradores que visitaram a área Congo-Angola, no final do século passado, era usado para designar uma forma de dança de roda. (...) Dessa umbigada ou semba teria-se originado o termo samba que, inicialmente, foi tomado como sinônimo de batuque. (MATTA,1981, p.82)

Antes de seu estabelecimento durante o século XX como o nome do gênero musical brasileiro emblemático por excelência, o termo samba era empregado em várias partes da América Latina (de Cuba ao Peru, Argentina e Uruguai) para referir práticas afro-latino-americanas de música e dança (SANDRONI, 1996, p.171 *apud* MENEZES BASTOS, 2014, p.11).

popular que inscrevia a mítica Praça Onze vão constituir a chamada “Pequena África”, núcleo comunitário de arregimentação de sua identidade e verdadeiro laboratório de criação musical. (<https://portal.abant.org.br/aba/files/CAP-146154453.pdf>)

O antropólogo Hermano Vianna (2007), em seu livro, *O mistério do samba*, busca consolidar o samba como símbolo da identidade brasileira, que, de acordo com o autor, “o ritmo, que é um cadinho do lundu africano e da polca européia, propicia um ponto de contato entre pessoas de classes diferentes.” (FERREIRA, 2011, p. 218)

O samba contrapunha-se à cultura da elite, por ser uma dança exclusiva das classes menos favorecidas. Era uma prática malvista e perseguida por pertencer à cultura negra. Por outro lado, com a chegada das comunidades vindas do nordeste do país, segundo o relato de Carlos Sandroni (2013), as pessoas cultivavam muitas tradições de sua terra natal: era uma gente festeira, que gostava de cantar, comer, beber e dançar. Chamavam suas festas de “sambas”.

As tradições musicais e festas foram incentivadas pelas mulheres que vendiam doces nas ruas e se ocupavam da preservação dos festejos africanos, eram conhecidas como ‘Tias’. Destaco a mais famosa das Tias: Hilária Batista de Almeida (1854-), a Tia Ciata, baiana que se mudou para o Rio de Janeiro, constando nos registros da Fundação Cultural Palmares (2013) (<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-tia-ciata>). Ela

fez parte no êxodo que ficou conhecido como diáspora baiana. [...] Além de promover a cultura popular trazida da Bahia, [...] era grande quituteira e uma das principais articuladoras da cultura negra nas nascentes favelas cariocas.

Em sua casa no bairro Cidade Nova<sup>7</sup>, o samba e o choro estavam presentes. Sob o olhar de Ernandes Gomes Ferreira (2011, p. 11), “essa casa era um refúgio dos músicos populares e, portanto, um dos agentes culturais que

---

<sup>7</sup> A Cidade Nova também seria a fronteira entre o Rio de Janeiro “civilizado” e o “subalterno”, onde viviam muitos músicos, em geral músicos de choro (chorões), e esses músicos interpretavam vários gêneros musicais. Na verdade, a Cidade Nova, tal como toda a capital do Império, e até mesmo outras regiões do país, era marcada pelo multiculturalismo e por uma grande variedade de gêneros. (MACHADO, 2007, p.114)

propiciaram a união de ritmos presentes na cultura brasileira.”

O choro era tocado na sala de visitas e o samba era dançado e cantado no quintal, adquirindo a forma de gênero musical do morro e da cidade. Nesse sentido, Menezes Bastos (2014, p. 24) afirma que, “apesar de terem origens diferentes, nesta época o choro e o samba eram mundos contínuos.”

Entre os anos 1917 e 1930, ocorreu a primeira fase de urbanização do samba, “quando foi gravado (em 1916) o primeiro samba urbano, *Pelo telefone* de Ernesto dos Santos (1889-1974), Donga e Mauro de Almeida.” (ITAÚ CULTURAL, 2023):

[...] muitos pesquisadores da música popular brasileira gostam de debater: a origem etimológica da palavra samba; o local de nascimento do samba; a identidade dos primeiros sambistas; ou mesmo a lista completa dos compositores de *Pelo Telefone*, tido como o “primeiro” samba. Penso especificamente na transformação do samba em ritmo nacional brasileiro, em elemento central para a definição da identidade nacional, da “brasilidade” (VIANNA, 2007, p. 28, *apud* FERREIRA, 2011, p. 219)

A partir dos anos 1930, o samba passou por diversas mudanças, seguindo o seu processo evolutivo ao longo de sua história. Inicialmente restrito aos negros, mulatos e à classe menos favorecida, passando por diversos conflitos sociais que foram fundamentais para o seu desenvolvimento, até ser aceito e ser considerado como um gênero musical tipicamente brasileiro. Uma interessante visão de José Fernando Monteiro (2010, n.p.):

Entre finais do século XIX e inícios do século XX, o lundu foi cedendo espaço para o maxixe, especialmente nas representações dos teatros de revista, por isso o lundu é considerado pai do maxixe e, conseqüentemente, avô do samba, mas podemos, de uma forma geral, ao lado da modinha (avó), chamá-lo de avô de toda a música popular brasileira.

Assim como o maxixe, o samba foi-se adaptando às danças de pares nos salões, perdendo o seu caráter de dança de roda e dando origem a novos estilos. A princípio, o samba era acompanhado de instrumentos de cordas, como o violão e o cavaquinho, o ritmo era dirigido pelo surdo ou pandeiro. Com o passar do tempo, foram incorporados outros instrumentos, como o piano e o saxofone. No início dos anos 1940, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), o samba se tornou símbolo de exaltação nacional. Este assunto será abordado mais à frente.

Na segunda metade do século XIX, do encontro da música europeia e o ritmo africano, surgiu o choro, fazendo ponte entre os ditos populares das nossas tradições folclóricas e músicas tradicionais brasileiras. O choro é considerado a primeira música urbana típica brasileira, cujo ritmo é agitado e se caracteriza pelo virtuosismo, técnica e domínio dos instrumentos. A origem do nome choro<sup>8</sup> é incerta, existem várias hipóteses, mas não se chegou a um consenso. Seus intérpretes, chamados de chorões, tocavam em grupos instrumentais, com característica de inclusão. Por serem formados por negros, mulatos, desempregados, funcionários públicos, militares e policiais, os músicos se apresentavam em clubes na periferia e salões, como forma de ganhar uma renda extra. Também era tocado em rodas nos subúrbios cariocas e em residências, nos quintais das casas, com comida e muita bebida. Era uma música de confraternização.

O choro era uma forma de se interpretar outros gêneros, por isso não é considerado um gênero próprio. Em sua gênese, o choro nasceu de um trio instrumental: flauta, violão e cavaquinho. Em torno de 1910, aconteceu a inserção do pandeiro em sua formação e a presença marcante do bandolim, que veio do fado português e da modinha, o seu lado europeu. O lundu trouxe o ritmo e a polca foi a matriz rítmica do choro. Este nasceu também de uma classe média urbana, é eminentemente urbano. Mário de Andrade destaca que:

Nos últimos dias do Império, finalmente e primeiros da República, com a modinha já então passada dos pianos dos salões para o violão das esquinas, com o maxixe, com os Choros e a evolução da toada e das danças rurais, a música popular urbana cresce e se define com uma rapidez incrível, tornando-se violentamente a criação mais forte e a caracterização mais bela de nossa raça (ANDRADE, 1965, p. 31, *apud* MATOS, s.d.)

Era costume da época, as pessoas se reunirem para ouvir música em suas casas. Geralmente alguém tocava as músicas da moda no piano ou violão,

---

<sup>8</sup> Choro pode derivar da maneira chorosa de se tocar as músicas estrangeiras no final do século XIX e os que a apreciavam passaram a chamá-la de música de fazer chorar. Daí o termo Choro. O próprio conjunto de choro passou a ser denominado como tal, por exemplo, "Choro do Calado". O termo pode também derivar de "xolo", um tipo de baile que reunia os escravos das fazendas, expressão que, por confusão com a parônima portuguesa, passou a ser conhecida como "xoro" e finalmente, na cidade, a expressão começou a ser grafada com "ch". Outros defendem, ainda, que a origem do termo é devida à sensação de melancolia transmitida pelas "baixarias" do violão. (Musica Brasiliis, s.d.)

mas, para isso, era necessário adquirir as partituras. As composições que fossem denominadas choro dificilmente eram adquiridas.

O flautista e compositor Joaquim Antônio da Silva Callado (1848-1880), professor do Imperial Conservatório de Música no Rio de Janeiro, foi o primeiro músico a editar as suas composições em partituras intituladas choro. Foram diversas as suas obras, de acordo com sua pesquisa sobre a expressividade do choro, Paulo Vinícius Amado (2014, p. 60) identificou a composição *Flor Amorosa*, como “didaticamente” tomada como o primeiro Choro. Sua primeira edição é de 1880.”

Alguns compositores como Ernesto Nazareth (1863-1934), Anacleto de Medeiros (1866-1907) e Chiquinha Gonzaga (1847-1935) denominavam suas composições como polca, tango brasileiro<sup>9</sup> ou maxixe, para promover a venda das partituras. Chiquinha foi uma autora de sucesso, com um grande número de obras, apresentando seu trabalho nos palcos do teatro musicado.

Do Acervo Digital Chiquinha Gonzaga, sua biógrafa Edinha Diniz (2011, n.p.) relata que a autora

sofreu exploração abusiva de seu trabalho, o que fez com que tomasse a iniciativa de fundar, em 1917, a primeira sociedade protetora e arrecadadora de direitos autorais do país, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais - SBAT.

Como vimos acima, o choro se encontrou com o samba na casa de tia Ciata, local frequentado por sambistas e chorões. Desses encontros musicais, o compositor, saxofonista, flautista e maestro, Alfredo da Rocha Viana, o Pixinguinha (1887-1973), assíduo frequentador da casa, introduziu no grupo de instrumentos iniciais do choro os instrumentos de percussão da roda de samba, trazendo, assim, o molejo do samba para dentro do choro. Este tocava na sala com Donga e os músicos de sua época: João da Baiana (1887-1974), Catulo da Paixão Cearense (1863-1946) e Heitor dos Prazeres (1898-1966), também frequentadores da casa. Tornaram-se grandes chorões, de certa maneira, pois

---

<sup>9</sup> O compositor francês Darius Milhaud, que morou no Brasil no fim da década de 10, chamava a atenção para a música de Ernesto Nazareth (1863-1934), que combinava Chopin e os “planeiros” populares num conjunto finamente escrito de polcas amaxixadas e maxixes, com traços de habanera, geralmente chamadas por ele de “tangos brasileiros”, que fazem parte da memória popular e passaram a fazer parte também, depois de alguma resistência, do repertório concertístico. (José Miguel Wisnik, s.d.)

eram da primeira geração do samba. Pixinguinha, símbolo maior do choro, traduziu com sua música a alma brasileira. Extrapolando os limites do subúrbio carioca, trouxe o equilíbrio entre a música feita na rua, na periferia e, de forma erudita, escreveu arranjos completos e orquestrações. A partir da década de 1910, o choro se consolidou e passou a ser considerado um gênero musical:

[...] o que se passa no cenário mundial da música deste século é o caso brasileiro é paradigmático a esse respeito evoca com extrema felicidade o episódio dos livros conversantes de Borges: o maxixe dialoga com o tango, que conversa com a habanera, que proseia com o blues, com o foxtrote, que troca idéias com Chopin, Satie, Ravel, Debussy, com o flamenco, com o fado, com a valsa, com a polca, com o schottische (chóte), com a ópera..., tudo isto configurando uma série interminável de gêneros, registros e autores conversantes, num processo de diálogo no qual a delimitação de fronteiras atende simultaneamente às setas contrastiva e inclusiva. (MENEZES BASTOS, 1992a, n.p.)

Em 1930 também se estabilizou o conceito de que a música folclórica e a música erudita foram a base da construção da música popular brasileira.

O músico folclorista Luciano Gallet (1934, *apud* MENEZES BASTOS, 2014, p.06) relata que “a música popular é entendida como a modernização da folclórica ou a vulgarização da erudita [...]”. O autor afirma que “a música popular portaria, então, uma dupla degeneração, supondo a perda tanto da propalada pureza da música folclórica quanto da pretensa grandeza da erudita.” Essa premissa vinha de encontro à opinião de Mário de Andrade (1962, p. 167), que se referia com desdém à música popular como “popularesca (‘do populacho’) [...] com consequências profundas nas esferas educacionais e culturais oficiais.” De acordo com Mário (1983a, n.p.),

Nós só seremos civilizados em relação às civilizações o dia em que criarmos o ideal, a orientação brasileira. Então passaremos do mimetismo pra fase da criação. E então seremos universais, porque nacionais.

Na visão do antropólogo Ruben George Oliven (2001, p. 05), essa expressão do autor, “por um lado, significa a reatualização do Brasil em relação aos movimentos culturais e artísticos que estavam ocorrendo no exterior, e, por outro, implica também buscar as raízes nacionais, valorizando o que haveria de mais autêntico no Brasil.”

Chego até aqui, ressaltando, nessa singela retrospectiva de alguns ritmos estrangeiros que influenciaram a nossa formação musical, a capacidade de articulação da nossa cultura com a cultura de outros povos, transformando-a em produto nacional. Não podemos simplesmente apagar a nossa condição de conquistados, colonizados em nossa cultura ameríndia original, amalgamados a povos que chegaram escravizados e negar nossa origem cultural miscigenada. Tentar descolonizar culturalmente o que está arraigado em nossa alma brasileira é muito difícil. Não podemos modificar o passado, mas a partir deste, estamos construindo um futuro com a nossa personalidade, que vem sendo forjado por meio dos acontecimentos políticos, históricos, culturais e econômicos em nossa sociedade. A respeito da música ser popular e ser brasileira, encontro nas palavras de Menezes Bastos (2014, p.10) amparo para o meu entendimento quanto a esta, quando o autor define que:

[...] ela é brasileira, sim - pois o diálogo, em vez de dissolver, o que faz é exatamente constituir os interlocutores como outros entre si." Em outro momento, no artigo Esboço de uma Teoria da Música (1990), o autor declara: "fruição e entendimento numa só caixa: na "outrificação" de uns "nós" e na familiarização de alguns "outros.

Fizemos o possível para que a cultura imposta fosse integrada à nossa maneira.

### **2.3.1 Os caminhos de Mário de Andrade**

Na década de 1920, em busca de uma identidade musical, com as ideias nacionalistas do Movimento Modernista, Mário de Andrade (1893-1945) apresentou um novo enfoque para a música, enfatizando sua função social e valorizando a cultura popular. Escreveu coleções de músicas adotadas nas escolas de todo o país. Sua obra foi de grande contribuição para a Educação Musical nas escolas, organizando em livros considerável repertório, contendo pequenas músicas (anônimas) que eram transmitidas de pais para filhos.

O canto coral, na visão de Mário (1972, *apud* CONTIER, 2013, p.119), foi a disciplina que melhor se adaptou à Educação Musical no ensino desse período. De acordo com sua opinião, os

nossos compositores deviam de insistir no coral por causa do valor social que ele pode ter. [...] O coro unanimita os indivíduos. Enquanto objeto de valor social, o canto coral<sup>10</sup> e a sua prática tinham a qualidade de humanizar os indivíduos e de generalizar os sentimentos.

Em contrapartida, o Canto Orfeônico<sup>11</sup>, foi implantado no país, por ser voltado a grandes concentrações, dispensando o conhecimento dos fundamentos musicais, nos parâmetros da metodologia francesa, baseada nos princípios dos sistemas Rousseau-Galin-Paris-Chevé, por ser de fácil assimilação tonal.

### **2.3.2 A semana de 1922**

Com o fortalecimento do crescente nacionalismo no país, em 1922, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro, na cidade de São Paulo, aconteceu a Semana de Arte Moderna. De acordo com Contier (2013, p. 107), “intelectuais modernistas dos mais diferenciados matizes políticos conceberam a pesquisa do folclore como fonte de inspiração do artista cult”, inaugurando de maneira simbólica o modernismo no país. Ana Cláudia de Assis (2006, p. 64) destaca que um grupo de jovens intelectuais e artistas da elite paulistana, “Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Sérgio Milliet, dentre outros, viviam em Paris e participavam dos encontros promovidos pela elite intelectual francesa“. Tinham a pretensão de quebrar as tradições acadêmicas na literatura e na arte, com experiências de vanguarda europeias. Durante os três festivais da Semana de Arte Moderna, segundo Assis (2006, p. 64), “dos seis compositores modernos apresentados cinco eram franceses, Debussy, Blanchet, Vallon, Erik Satie e Poulenc e um brasileiro: Villa-Lobos.” Organizaram um movimento com novos rumos estéticos com temas nacionais, como o Manifesto antropófago e Manifesto da poesia Pau-brasil<sup>12</sup>, resgatando o passado nacional, propondo a redescoberta do Brasil.

---

<sup>10</sup> Mário de Andrade identificava o canto coral como o mais perfeito exemplo da coletivização da arte musical. No Ensaio Sobre a Música Brasileira, Mário enalteceu o canto coral como o verdadeiro símbolo da nacionalidade. (CONTIER, 2013, p.119).

<sup>11</sup> O Manifesto Pau-Brasil (1924), de Oswald de Andrade, dedicado ao poeta francês Blaise Cendrars. Cendrars é considerado pelos modernistas como um guia para a redescoberta do Brasil. (FERREIRA, 2011, p. 220)

<sup>12</sup> Projeto ideológico de Oswald de Andrade elaborado entre 1924 e 1928 no Manifesto da Poesia Pau-Brasil e no Manifesto Antropófago. Confronta as formulações do escritor, a partir daí, com a

A semana de 22 como ficou conhecida contou com a participação de muitos músicos e compositores do movimento musical brasileiro, como o acima citado compositor Villa-Lobos e Luciano Gallet. Foram homenageados os compositores Francisco Mignone (1897-1986), Camargo Guarnieri (1907-1993), Radamés Gnattali (1906-1988), entre outros, e alguns deles criaram obras baseadas nos poemas dos autores modernistas:

Compositores que eram considerados velhos, com sessenta anos, como Henrique Oswald e Francisco Braga; e músicos com aproximadamente trinta anos, como Villa-Lobos e Luciano Gallet; homenageados como Glauco Velazques, que foi professor de Gallet. E nomes ligados a outras gerações que darão prosseguimento às renovações do início do século XX: Ernani Braga, Frutuoso Vianna, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, Radamés Gnattali e Luis Cosme. Muitos desses compositores estarão em contato direto com poetas modernistas, fazendo inclusive música baseada em seus poemas, como é o caso de Guarnieri para a obra de Bandeira. (FERREIRA, 2011, p. 08)

A união da poesia com a música, foi uma ferramenta utilizada para um percurso didático, com o propósito de uma renovação da linguagem artística.

Após a Semana de Arte Moderna, Arnaldo Contier (1985, p. 27) destaca que, em 1928, ano de publicação de Macunaíma, “Andrade esboçava os princípios norteadores do nacionalismo musical brasileiro através da publicação do *Ensaio sobre a Música Brasileira*.” Esta espécie de cartilha, que guiava as diretrizes dos compositores nacionalistas, foi utilizada por cerca de três décadas:

O Ensaio sobre a Música Brasileira (1928) de Mário de Andrade é um dos mais importantes documentos sobre a história da música no Brasil. As idéias expostas neste documento - considerado o trabalho teórico-musical que inaugurou o nacionalismo modernista -, foram adotadas de formas diferentes por músicos brasileiros de várias gerações. (ASSIS, 2006, p.32).

Nos anos seguintes à Semana de Arte Moderna, sob o olhar de Gilberto Freyre (1900-1987), a definição de identidade brasileira foi descrita em crônicas, sobre o surgimento da cultura negra no Rio de Janeiro e a música popular. O autor discute a brasilidade a partir do “contraponto entre “dois brasis”, como as

---

crítica da época, que enfatizava a pretensa inspiração europeia de seu programa. Em termos mais específicos, busca, por meio da *Revista de Antropofagia*, entender os rumos e significados que o movimento assume até 1929. (RICUPERO, 2018, p. 01)

outras dualidades do modernismo: um que está pautado pelo modelo europeu, e outro mais autêntico.” (FERREIRA, 2011, p. 218)

### **2.3.3 Cultura popular - o folclore**

Durante os anos 1935 - 1938, Mário de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo, dando início a diversas iniciativas como a Discoteca Pública Municipal, o Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada (1935), Missão de Pesquisas Folclóricas (1936), Sociedade de Etnografia e Folclore (1937). Organizou um curso para a formação de folcloristas e criou a Sociedade de Etnologia e Folclore, cujo objetivo era a orientação de trabalho na pesquisa de campo. Estruturou um guia classificatório de folclore e desenvolveu metas para equipar museus de folclore.

Em 1938, conseguiu, junto ao Departamento de Cultura de São Paulo, o financiamento para que um grupo de pesquisadores fizesse o registro das danças e os cantos populares das regiões norte e nordeste do Brasil, durante o período de seis meses:

Em 1936, já então empossado no cargo de Diretor do Departamento de Cultura, Mário de Andrade manifestar-se-ia através do artigo para a imprensa, lamentando-se sobre a precária situação da etnografia científica no Brasil, o que prejudicava os estudos específicos do folclore brasileiro, fundamental na construção do conceito de brasilidade segundo pressupostos modernistas (...) faz-se necessário e cada vez mais que conheçamos o Brasil. Que sobre tudo conheçamos a gente do Brasil. E então, si recorremos aos livros dos que colheram as tradições orais, e os costumes da nossa gente, desespera a falta de valor científico dessas colheitas (...) nós não precisamos de técnicos, os técnicos virão a seu tempo. Nós precisamos de moços pesquisadores, que vão à casa do povo recolher com seriedade e de maneira completa o que esse povo guarda e rapidamente esquece, desnordeado pelo progresso invasor (...) (CARLINI, 1993, p.20)

Esta missão registrou, em 169 discos (78 rpm), as mais diversas formas de cantigas do folclore brasileiro; registrou 6 rolos cinematográficos silenciosos de 16mm (12 manifestações folclórico-musicais); 1.060 fotografias (arquitetura popular e religiosa); 7.000 páginas contendo registros de melodias/poesias que foram coletadas; 689 objetos diversos, entre outros documentos. No que se

refere à música, os pesquisadores da missão organizaram as melodias em quatro grupos: de trabalhar, de rezar, de cantar e de dançar.

Em sua contínua pesquisa, Mário contava com a colaboração de amigos que conquistava em suas viagens, cultivando o hábito de trocar correspondências. Com o amigo Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), organizador do Dicionário do Folclore Brasileiro (1954), cujas pesquisas tiveram valor fundamental para o desenvolvimento dos estudos na área da antropologia e etnografia, referência mundial sobre o assunto, manteve contato por um período de vinte anos, num total de cento e cinquenta cartas. Estas foram organizadas e publicadas no livro *Câmara Cascudo e Mário de Andrade: Cartas, 1924-1944*, pelo professor de literatura brasileira e pesquisador do IEB – Instituto de Estudos Brasileiros da USP, Marcos Antonio de Moraes, em 2010.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional. (CÁRICOL, 2012)

A década de 1930 no Brasil foi um período marcado por grandes transformações. Vários estudos desse período evidenciaram, de acordo com Azilde Lina Andreotti (2006, p. 102–123), as “mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937.”

## **2.4 A Escola Nova na educação brasileira**

No final do século XIX, a educação não mais se adequava aos velhos modelos de ensino organizados, cuja transmissão do conhecimento era centrada na figura do professor. O século XX foi palco internacional do movimento Escola Nova<sup>13</sup> (*New School*), tendo origem a partir de 1900 com os autores estadunidenses John Dewey e Victor Lowenfeld, influenciadores do pensamento

---

<sup>13</sup> No Brasil o movimento da Escola Nova, alinhando-se às orientações internacionais da New School ou Education Nouvelle, chamava para si o papel de renovador da educação. A renovação caracterizaria este processo e se auto intitularam “pioneiros” aqueles que capitaneavam o movimento (Cf. AZEVEDO, [1956]; LOURENÇO FILHO, 1978).

artístico e educacional. Caracterizou-se como um movimento de reforma da pedagogia tradicional.

A Escola Nova era conhecida também como escola ativa, pois priorizava o movimento, fator elementar para a promoção da aprendizagem do aluno. “A escola passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

No Brasil, este embate tem seus contornos dados pelo ataque configurado nas críticas dos escolanovistas brasileiros ao tradicional método jesuítico (SAVIANI, 2007, *apud* SILVA, 2012, p. 01). A educação, além de um produto de mudanças, seria a geradora dessa mudança, como ferramenta de inserção social, da Educação Infantil à Universidade, atendendo aos interesses da comunidade, alcançando a todos e não só as elites, com a implantação de um sistema de educação pública no país:

Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as idéias do pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859 - 1952) e as introduziu em nossa educação a partir da década de 1930. Entre essas idéias, as duas principais eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula. A relação entre ensino e democracia também estava sendo discutida nos Estados Unidos. Dewey era um ferrenho defensor do direito de todas as classes sociais à educação. Além disso, ele definia a aprendizagem como um processo ativo. Dewey criou a expressão "escola ativa" para denominar o ensino baseado em experiências práticas. "*Todo conhecimento autêntico vem das experiências*", dizia. Essa foi uma das bases do movimento da Escola Nova. (VERA e SILVA, 1998, n.p.)

Conforme Fucci Amato (2006), as ideias da Escola Nova se caracterizaram “com um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria de educação e de organização escolar e uma metodologia própria.” Conforme Andreotti (2006, p.03):

(...) fundamentando-se nos aspectos psicológicos do processo de aquisição de conhecimento. *Escola ativa* ou *escola da iniciativa* foram termos usados, na época, para designar esse movimento de renovação educacional, o *aprender a aprender*, na definição atual. No dizer da Escola Nova, o processo de aquisição do conhecimento, diferentemente da escola tradicional, surge da ação da criança. [...] Contrastando com a educação tradicional, as novas tendências pedagógicas visavam proporcionar espaços mais descontraídos, opondo-se como investigação livre, à educação ensinada. Os novos métodos de

ensino visavam à auto-educação e a aprendizagem surgia de um processo ativo.

Defendia a construção coletiva de saberes e ensino dialógico, promovendo, além da cidadania, o senso crítico e reflexivo, considerando que mais importante que aprender era aprender a aprender.

#### **2.4.1 A influência da Escola Nova na Educação Musical**

Com a onda crescente de mudanças educacionais em relação à música na escola, em 23 de janeiro de 1928 no Rio de Janeiro, ocorreu a “Reforma Fernando de Azevedo”, com a promulgação da Lei n. 3.281, determinando o ensino de música em todos os cursos. A partir dessa lei, todos teriam a oportunidade de vivenciar essa linguagem na escola, antes restrita a pequenos grupos da sociedade em escolas particulares:

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideais sociais, de um maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. (AZEVEDO, 1932, n.p.)

Essa nova maneira de pensar o ensino influenciou educadores musicais europeus e estadunidenses na construção de novas pedagogias, surgindo os Métodos Ativos em Educação Musical, que serão tratados mais adiante. Tais métodos desembarcaram no Brasil, fazendo oposição aos moldes do virtuosismo e seus sistemas mecanicistas na formação de instrumentistas. Essas práticas se mostravam excludentes, apontando exclusividade a indivíduos possuidores de aptidão ou dom musical. De acordo com Rocha (1998):

esse trabalho contrapunha-se ao modelo pedagógico vigente na época. Sob influência das ideias da Escola Nova e das leituras em Dewey, Claparèd, Teixeira, Lourenço Filho e outros, buscava-se a construção de um trabalho musical [...]. Essas atividades eram caracterizadas como brinquedo, jogo e trabalho, gradação defendida por John Dewey. O repertório utilizado pela Iniciação Musical constava de músicas folclóricas, música erudita brasileira e música erudita em geral. (ROCHA, 1998, *apud* BELLOCHIO, 2000, p. 86)

No que diz respeito aos alunos e à valorização do ensino das linguagens

artísticas como benefício social:

aprende-se observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos. (LOURENÇO FILHO 1978, p. 151 *apud* ANDREOTTI, p. 03)

As autoras, Ferraz e Fuzari (1999), afirmam que:

Desse modo fica claro que a Escola Nova pretendia tratar o aluno como indivíduo criativo, capaz de expressar-se livremente, aprendendo de modo prático as coisas da arte. Evidentemente, considerando também que deveríamos oferecer as condições necessárias para o aprendizado. (Ferraz e Fusari, 1999, *apud* Guimarães, 2004, p.16)

Motivado por esses ideais, Anísio Teixeira, secretário da Educação (1931-1935), tornou acessível o ensino da música nas escolas, por meio do Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931 e com a fundação da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, confiando a sua direção ao compositor e maestro Villa-Lobos, que estipulou a inserção e a prática do Canto Orfeônico, como a base para as aulas de música na escola.

De acordo com Moreira (2019, p. 221), “No âmbito da Educação Musical, seu projeto de Canto Orfeônico encontrou espaço oficial para a implantação na educação básica, mesmo que destoando consideravelmente do pensamento escolanovista predominante à época.”

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (BRASIL, 1997, p. 23)

Em continuidade, o autor acima citado afirma:

Enquanto a abertura para processos criativos na educação musical parece não conseguir encontrar caminhos para influenciar de maneira significativa o ensino da linguagem na escola de educação básica brasileira, mesmo que presentes nos documentos oficiais, as artes visuais deram mostras de maior

consonância com as ideias pedagógicas reformadoras. (MOREIRA, 2019, p. 32)

Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974) entre outros educadores. O documento defende a universalização da escola pública gratuita e laica, com o objetivo de reconstrução social pela educação, devendo ser esta uma prioridade nacional.

Na visão de Teixeira (2002, p. 01), “A educação é não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”.

#### **2.4.2 O professor, a escola e seus papéis na Escola Nova**

Em 1943, o inglês escolanovista Herbert Head influenciou e promoveu a mudança de postura em relação ao ensino e ao trabalho dos professores de Arte em vários países, com o livro *A Educação pela Arte*. O papel do professor na proposta da Escola Nova seria o de orientador e facilitador da aprendizagem, estimulando os alunos, participando como agente ativo no ensino-aprendizagem. Ferraz e Fusari (1992, p. 27) descrevem que

na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos.

Os processos mentais e as habilidades cognitivas são mais valorizadas, tratando-se do aprender a aprender:

O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p. 26)

Para promover a mudança, as escolas deveriam adequar seu ambiente antes sombrio em um ambiente estimulante, colorido, movimentado, repleto de materiais didáticos, equipado com biblioteca entre outras providências motivacionais. Porém, esse modelo de escola, de acordo com Saviani (2009), pelo alto custo dos equipamentos, “não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares”:

a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite, visto que as escolas apresentavam custos mais elevados do que as escolas tradicionais (SAVIANI, 1994, *apud* CASTRO, 2009, p. 41).

Carvalho (2002, p.379) lembra que:

Diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um modelo escolar plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não-implantação. Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a pedagogia da escola nova parecia tornar possíveis. Nas aproximações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar etc.

Após a Semana de Arte Moderna em 1922, com a influência da Escola Nova, ocorreram mudanças no campo da educação brasileira, como aponta Benetti (2007, p.46) “dentro de uma perspectiva de organização social democrática. Esses ideais ficam registrados principalmente através do Manifesto dos Pioneiros de 1932.” Com a implantação da Ditadura Vargas (1937-1945) no Brasil, o Movimento dos Pioneiros foi reprimido, prejudicando o desenvolvimento do ensino da Arte e a continuidade das pesquisas:

De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entrou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (BARBOSA, 2003, n.p.)

Com a queda de Vargas, em 1945, retornaram os movimentos que valorizavam a arte-educação, tendo como princípio a Escola Nova. Porém desta vez, as experiências foram realizadas na educação não formal. Um grupo de

artistas e educadores criaram, em 1948 no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), mais tarde o Movimento Escolinhas de Arte. Conforme Moreira (2019, p. 35), “Além das atividades com crianças, as escolinhas se tornaram espaço de pesquisa e formação de professores.

Nas palavras de Costa (2010, p. 35):

[...] dos processos criativos na educação de linguagens artísticas, um movimento notável se iniciou em 1948, no Rio de Janeiro, e se expandiu para outros estados, a saber, o Movimento das Escolinhas de Arte. A experiência começou com um grupo pequeno de crianças e focando em atividades de livre-expressão através da arte, por iniciativa de Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro Valentim.

De acordo com Barbosa (1989b, p. 11 - 12; *apud* BENETTI, 2007, p. 49):

Em 1971 o Movimento das Escolinhas de Arte estava difundido em todo país com trinta e duas Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte/educação para professores e artistas; porém os professores preparados pelas Escolinhas não podiam lecionar nas escolas, já que era lei possuir o grau de licenciado para tanto.

O movimento escolanovista não encontrou eco na maioria dos espaços escolares nacionais, seja pela presença da pedagogia tradicional, do alto custo de sua metodologia, seja pela mudança que causaria na educação, entre outros tantos motivos. É inegável que, entre acertos e desencontros, a Educação Musical adquiriu um espaço maior nas escolas regulares: a música, entre as quatro linguagens artísticas na educação básica, mostrou-se presente, fazendo parte do seu desenvolvimento cultural:

Percebe-se que, tanto a ideia de Villa-Lobos, ao procurar implantar seu projeto de educação musical por meio do canto orfeônico, quanto à de Anísio Teixeira com o movimento Escola Nova, foram de colocar a arte e a música acessíveis a um maior contingente de pessoas. (GUIMARÃES, 2008, p. 32)

Ainda hoje os ideais escolanovistas estão presentes na elaboração de uma educação libertária e cidadã. Moreira (2019) questiona “o que podemos aprender com a história para a construção de um espaço efetivo para a música na instituição escolar?

A construção de uma escola comprometida com a escuta das crianças, em que elas se formem nutrindo-se do passado e

estabelecendo conexões significativas com o mundo contemporâneo, as transformações da prática e da fruição musical pela utilização de novas tecnologias, os repertórios que encontram lugar na educação, são todos temas que nos mobilizam ainda agora. Conhecê-los em sua historicidade pode tornar a elaboração de respostas, se não mais fácil, menos solitária e mais consciente. (MOREIRA, 2019, p. 232)

## 2.5 Seguindo o fio

Na Europa, a influência do movimento da Escola Nova na Educação Musical baseou-se no princípio de que todo ser humano é potencialmente musical. Educadores e compositores de diversos países desenvolveram formas diferentes de ensinar a música. Para Fonterrada (2008, p. 121 - 122), “destacam-se alguns, pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil, tornando-se, com isso, mais significativos entre nós.” Considerados pesquisadores da Primeira Geração, foram eles: Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), na Áustria, Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica, Zoltan Kodály (1882-1967), na Hungria, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), na França e Shinichi Suzuki (1898-1998), no Japão.

Suas metodologias tinham características próprias, elaboradas de acordo com o momento histórico e social de cada país. Porém tinham em comum o fazer musical prático antes do estudo teórico, denominado Métodos Ativos em Educação Musical. De acordo com Gainza (1997, n.p.), essas diferenças “surtem em resposta à necessidade de mudanças substantivas na educação musical.” Pela proximidade geográfica, suas metodologias, apesar de diferentes, tornaram-se complementares. Consistem em sensibilizar o aluno musicalmente por meio da relação que existe entre a ação e o emocional, na prática do movimento, transmitindo os conceitos musicais e teóricos que existem nessa relação.

Tal metodologia enfatiza a importância do canto, o desenvolvimento da percepção auditiva, o movimento corporal no ensino e aprendizagem, inovando com seus métodos a rigidez com que o ensino musical era abordado até então. O corpo passa a ser um suporte sonoro na Educação Musical. Merleau-Ponty (1999, *apud* PEDERIVA, 2005, p.31) define o corpo como o veículo do “ser no mundo.”

Para Gainza (2003, n.p.):

a revolução educacional que reage ao racionalismo do século XIX, ressaltando a personalidade e as necessidades do aluno frente ao objetivo do conhecimento”, afirmando que a função principal do ensino é encaminhar as crianças a desenvolver as habilidades naturais e inatas, participando ativamente do processo de aprendizagem. Nessa proposta buscou-se democratizar a educação e o pensamento de coletividade.

Figueiredo (2012) complementa a ideia da autora alegando que:

A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de educação musical. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85)

Comprometidos com um novo modo de ensinar música, os educadores musicais mencionados quebraram com o rigor das metodologias anteriores a eles. De acordo com Fonterrada (2008, p. 107), sua proposta inova esse precedente, pelo fato de que “nem todos podem, na verdade, ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas.”

Para Lacanallo (et al, p. 02), o termo Método “significa caminho para chegar a um fim; [...] sistema educativo ou conjunto de processos didáticos”. De acordo com o Dicionário Etimológico (2008/2021, n.p.), a palavra Método tem origem na Grécia: Méthode, metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho, direção):

Méthodes refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim [...]. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados.

Nesse sentido, de acordo com Edgar Willems (*apud* PAZ, 2000, p. 12), “O importante não é o método, mas sim ter método.” Conforme Gainza (1998, p. 105),

O método, representado por um conjunto de idéias, exemplos e seqüências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista, será substituído, pelo princípio pedagógico, pelo objetivo, pela tendência.

Em contraponto ao pensamento dos educadores musicais acima citados, Koellreutter (2001) alega: “Meu método é não ter método. [...] O método fecha,

limita, impõe...e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além.” (KOELLREUTTER, 2001 *apud* BRITO, 2018, p. 18):

Se, por um lado, Koellreutter acreditava que um método fechado seria uma forma de opressão e limitação do processo de formação, ele defendia, por outro, a necessidade de contar com princípios ordenadores e metodológicos, afirmando que o professor nunca deveria perder o “fio vermelho” organizador do trabalho. (BRITO, 2011, p.04)

Em seu argumento de não seguir métodos, ao afirmar ser este uma ação limitante, o educador direciona essa opção a uma metodologia: a escolha de um caminho. É preciso elaborar um trajeto, uma direção para alcançar esse objetivo. Por mais livre de regras que seja essa perspectiva, existe a necessidade de uma condução, independentemente do nome que a rotule.

Na visão musical globalizada a respeito da formação profissional e a perspectiva de abertura legada pelos educadores da primeira metade do século XX, direcionada ao ensino da música na Educação Musical, Gainza (1982, n.p.) observa que os princípios básicos dos métodos, são a “liberdade, atividade e criatividade”, desvinculando-se da maneira conservadora do ensino tradicional.

As características comuns entre os métodos podem nos auxiliar a compreender os traços mais típicos da educação musical contemporânea e ainda nos apontar para tendências futuras.

Em 1935, na questão da formação dos professores desse período, Mário de Andrade foi um dos primeiros teóricos a se preocupar com o ensino da música e a sua identidade. Denunciava a formação dos alunos (futuros professores), que iam aos conservatórios para aprender um instrumento, não música, responsabilizando os professores, os pais e os poderes públicos por essa prática. Em *Oração do Parainfo* - (1935), o autor declarou: “O vosso engano proveio duma incultura muito mais escancarada e profunda, em que a confusão moral entre música e virtuosidade está na própria base” (ANDRADE, 1965 *apud* SUZIGAN, 1986, p. 35). Corroborando com o autor em relação à prática instrumental e à virtuosidade, Esperidião (2012, p.107) alega que:

Apesar de essas transformações terem sido incorporadas ao plano da criação, as mudanças não atingiram o âmbito do ensino profissional da música, que permaneceu no modelo de uma formação técnico-instrumental, de programas pré-estabelecidos,

priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, qualificados e com alto grau de exigência virtualística.

Suzigan (1986, p. 36) observou que “o ensino musical oficial tem-se preocupado em nos dar virtuosos, sem inteligência musical [...], pois foram adestrados e não educados musicalmente”. Para a cantora lírica e professora Martha Herr (s.d.):

A música não existe no vácuo de técnica. O intérprete tem a obrigação de entender a mensagem do compositor e, através da integração da técnica com sua musicalidade, passar essa mensagem ao ouvinte de maneira que o virtuosismo não atrapalhe a música. Ao ouvir um grande artista como Nelson Freire tocar Bach, o primeiro pensamento não é “que técnica”, mas sim “que compositor. (HERR *apud* SUZIGAN, 1986, p. 36)

A Educação Musical brasileira toma forma realmente na década de 1930, acompanhando tardiamente, em relação a outros países, as tendências mundiais nacionalistas, que buscavam nas raízes folclóricas a sua identidade, com o governo de Getúlio Vargas. (1882-1954). Nesse período, o interesse dos educadores musicais brasileiros pela Educação Musical foi ampliado. Alguns dos nomes que contribuíram para esse desenvolvimento, foram:

Anita Guarnieri, Isolda Bruch (em SP), Liddy Mignone, Sá Pereira, Gazzi de Sá e Lorenzo Fernandes (RJ), Ernest e Maria Aparecida Mahle, em Piracicaba (...) Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam, desde o início do século XX, a educação musical europeia: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, que não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. (FONTERRADA, 2008, p. 214)

Segundo Ermelinda Paz (2000), as principais metodologias e seus respectivos autores em Educação Musical brasileira do século XX, são:

João Gomes Jr. (método analítico); Heitor Villa-Lobos (método coral); Antônio Sá Pereira (método de iniciação musical); Gazzi de Sá (musicalização); Liddy Mignone (recreação musical); entre outros, são os brasileiros cujas metodologias podemos destacar como tradicionais. (PAZ, 2000, p.42)

Rosa Fuks (2007) assinala que, paralelamente ao canto orfeônico,

desenvolveu-se no Rio de Janeiro outra importante metodologia de educação musical – a Iniciação Musical que ocorria nas escolas vocacionais (Conservatório Brasileiro de Música e Escola Nacional de Música) e nas escolas da rede particular. Os responsáveis por essa abordagem de educação musical foram: Antonio Sá Pereira, um modernista que dirigiu a revista Ariel, criada no período da Semana da Arte Moderna, e Liddy Chiapparelli Mignone. Durante a Semana de Arte Moderna, Sá Pereira, por meio da revista, manifestava preocupações com o ensino de música nas escolas e propunha novos caminhos a serem trilhados. (FUKS, 2007 *apud* ESPERIDIÃO, 2012, p. 121)

Considerados pesquisadores da Segunda Geração, nas décadas de 1970 e 1980, os que mais se sobressaíram foram George Self (1921-1967), John Paynter (1931-2010) e Murray Schafer (1933). Destacaram-se por elaborar experiências com a música contemporânea da época, modificando a forma de pensá-la. Empenharam-se em sensibilizar os alunos a uma nova escuta integrada às tecnologias, dando ênfase à escuta ativa e à criação.

Schafer (2001, n.p.) utilizou a expressão *Soudscape* ou Paisagem Sonora, “à semelhança de uma paisagem que se vê, é aquela que se escuta, esclarece que *soundscape* é formado por sons da natureza, gerados pelo clima e pela geografia”. A respeito do ambiente acústico das cidades:

Os motores são os sons dominantes da paisagem sonora do mundo. Todos os motores compartilham um aspecto importante: são todos os sons de baixa informação, altamente redundantes. Isso quer dizer que, a despeito da intensidade de suas vozes, as mensagens que falam são repetitivas e, em última análise, aborrecidas. (SCHAFER, 2012, p. 188)

A partir de então surgiram vários questionamentos quanto à necessidade de compreender a música. Em seu livro *O Ouvido Pensante*, Schafer (1991, p. 13) afirma:

Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora.

Sobre a contribuição que os educadores da primeira e segunda geração legaram à Educação Musical, Gainza (1982) explica que:

Se tivesse que sintetizar, empregando apenas uma palavra, a essência desse rico e interessante período que atravessa a pedagogia musical elegeria o conceito de INTEGRAÇÃO, pois no meu entender o momento que estamos vivendo é de adição

e de síntese, mais que de descoberta; música e sociedade, música e tecnologia, música e ambiente acústico, música e educação artística, educação geral, educação pré-escolar, educação permanente. (GAINZA, 1982, p. 22).

As considerações entre as duas gerações conforme Marisa Fonterrada (2008):

Enquanto a “primeira geração” de educadores preocupou-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivou o movimento corporal e trabalhou suas habilidades de intérprete como cantores ou instrumentistas, na segunda parte do século XX a preocupação deslocou-se do âmbito da performance para a composição. (FONTERRADA, 2008, p. 196 e 197)

Pesquisadores musicais como Fonterrada (2008), Pena (2000), Del Ben (1996), Esperidião (2012), Kerr (2011), Gainza (1988), Figueiredo (2012) e Goulart (2000) reconhecem as contribuições significativas dos Métodos Ativos na Educação Musical no nosso país, sendo unânimes quanto à necessidade de que o professor se aproprie e conheça melhor tais propostas, incluindo-as em sua prática pedagógica. Conhecer as abordagens dos educadores musicais da Primeira e Segunda Gerações, possibilita ao professor que atuará na escola no campo da música o desenvolvimento de atividades, de repertórios, compreendendo o processo de ensino musical. Porém, em virtude da disciplina Música ter sido substituída pela Educação Artística, em 1970 tais abordagens deixaram se perder nessa proposta:

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento (...). No entanto, caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados (...) (FONTERRADA, 2005, p. 108)

## **2.6 A influência de Koellreutter na Educação Musical brasileira**

Em 1937 chega ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor, ensaísta e educador alemão, que mais tarde naturalizou-se brasileiro. Conheceu e fez amizade com Mário de Andrade e Villa-Lobos e, em 1938, tornou-se professor do Conservatório Brasileiro de Música. Em 1939, organizou o movimento Música Viva, junto a um grupo de jovens compositores/professores, com a proposta de desenvolver todas as

tendências musicais da época, consideradas como expressão, revendo conceitos. Defendeu a liberdade de criação de novas formas musicais. Seu pensamento pedagógico-musical desponta na Educação Musical, inovando com a improvisação e a música contemporânea. Segundo Brito (2011, p. 01), “atuou de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador, tornando-se responsável por ações/reflexões de significativa importância no cenário musical e cultural brasileiros.” Utilizou um novo conceito de ensino, dirigido à pesquisa e experimentação, utilizando a prática musical de forma criativa e que partisse do aluno, de acordo com o pensamento da época, por meio de suas concepções relacionadas à música contemporânea. Costumava dizer que “é preciso *aprender a apreender* do aluno aquilo que ensinar.” (BRITO, 2001, p.01):

A proposta pedagógica que ele desenvolveu e amadureceu ao longo de sua vida visava a formação integral de seres humanos e não apenas a formação musical especializada. Ao mesmo tempo, considerando o dinamicismo que é próprio ao sistema musical, Koellreutter apontava para a necessária atualização das ideias de música, com de música das crianças.

Como educador, descartou a aquisição de técnicas para a realização musical, considerando o valor da música na vida do ser humano como meio para o desenvolvimento da personalidade como um todo e a sua importância como uma ferramenta de educação na Educação Musical.

Em 1968, Koellreutter criou as Oficinas de Música, no Departamento de Música da Universidade de Brasília. De acordo com as autoras Paz (2000) e Penna (1990), as Oficinas de Música estavam associadas às correntes da música contemporânea, em que o professor estimulava a criatividade dos alunos e a experimentação por meio de exploração de materiais sonoros. Tal entendimento era bastante amplo e, na prática, essas atividades nem sempre eram voltadas ao trabalho com a música. Sobre esse modelo de professor de música, na visão de Bernardete Zagonel (1996, p. 204):

muitos expressam a vontade de desenvolver um ensino mais aproximado da música contemporânea, mas a falta de vivência e conhecimento os impede de encontrar os meios pedagógicos adequados para tanto.

Em seu artigo *O ensino da música num mundo modificado*, Koellreutter (1977) faz uma reflexão sobre a arte e a atualidade, seja em que tempo for:

Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte. (KOELLREUTTER, 1977, p. 01)

Na visão do autor, em sua contemporaneidade, a maneira de ensinar música estava ultrapassada, os critérios de educação musical remetiam aos padrões do século XIX, estando obsoletos diante da dinâmica da sociedade contemporânea. De acordo com o seu entendimento, Koellreutter (1977, p. 37) afirma que “como um instrumento de liberação, a arte na nova sociedade se torna um meio indispensável de educação”. Com essa ideologia, o autor formou várias gerações de músicos e compositores, levou o jazz e a música popular para a escola de música, sempre instigando, provocando, pensando e estimulando o pensar. (BRITO, 2015)

## **2.7 Villa-Lobos e o destino da Educação Musical no Brasil**

“Meu primeiro tratado de harmonia foi o mapa do Brasil.”

(VILLA-LOBOS, 1899)

O compositor e maestro Heitor Villa-Lobos (1887-1959) nasceu na cidade do Rio de Janeiro. Seu pai era músico amador, tocava violoncelo e o introduziu na arte musical. Em 1893, a família mudou-se para o interior de Minas Gerais, entrando em contato com a música do sertão, as modas de viola caipira e as canções folclóricas. Aos doze anos, com a morte de seu pai, retornou ao Rio de Janeiro e, aos dezessete anos, como autodidata, ganhava a vida tocando violoncelo em cafés, teatros, festas e participava das rodas de choro que aconteciam nos subúrbios cariocas. Dessa convivência, nasceu a base para futuras composições, conforme descreve José Miguel Wisnik (<http://violao-cancao.com/musica-no-brasil-tradicao-escrita-e-nao-escrita/>), “ambientado nas inovações modernistas da década de 20, conviveu com os músicos populares cariocas, seresteiros, sambistas e ‘chorões’, essa vivência se refletiu na composição do ambicioso conjuntos dos ‘Choros’ e das ‘Bachianas Brasileiras”:

[...] a experiência com os músicos que tocam choros e serestas fez parte do o processo de aprendizagem do autor foi

incorporado em seus procedimentos de composição, combinando com o conhecimento que ele detinha da música clássica europeia. (...) que parte da ideia de que Villa-Lobos não tinha formação técnica advém do fato de ele não ter concluído estudos formais. Outros compositores brasileiros, como Carlos Gomes (1836-1896), chegaram a realizar estudos na Europa. (...) No entanto, como autodidata, ele estudou a fundo partituras de compositores europeus, como as do francês Claude Debussy [1862-1918] e do russo Igor Stravinsky [1882-1971], ao mesmo tempo que vivenciou o universo da música popular, ao tocar não apenas nas rodas de choro, mas também com seresteiros. (...) criou suas obras a partir de um processo complexo, que combina elementos da música popular brasileira com a tradição musical europeia. (SALLES, 2017, *apud* QUEIROZ, 2018, p. 84)

Interessado pelos temas regionais, aos dezoito anos, Villa-Lobos resolveu viajar pelo interior do país, entre 1905 e 1913, com o propósito de conhecer os costumes e tradições do povo brasileiro. Percorreu os estados do Paraná, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco:

Abandonei a casa muito jovem para aliviar a inquietude que fez de mim um passeante noturno, cantando serenatas. Viajei muito. Andei por todos os rincões da minha terra. Escutei os tambores dos índios nas noites cheias de mistérios. Tenho de meu pai esta paixão pela música que me eleva e me consome. (VILLA-LOBOS, 1903, p. 22)

Em suas incursões pelo país, contou com a valorosa colaboração do engenheiro militar e sertanista brasileiro Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1954), conhecido como Marechal Rondon, chefe do Distrito Telegráfico de Mato Grosso, atuando na integração do oeste e norte do país por meio de linhas de telégrafo e na defesa dos povos indígenas. Outra contribuição foi a do médico, antropólogo, etnólogo, ensaísta, poeta e radialista Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), responsável pelas primeiras emissões radiofônicas no Brasil. Juntos, Rondon e Roquette-Pinto, realizaram coletas e pesquisas culturais, registraram em fonogramas as melodias e canções das tribos Parecis e Nambiquaras, no norte do país. Estas foram entregues a Mário de Andrade e Villa-Lobos. Esse material se encontra no Museu Nacional, em estado bastante desgastado.

Em 1923, Villa-Lobos foi a Paris para divulgar a sua música. Viajou cerca de sete anos por vários países da Europa e dos Estados Unidos, entre idas e vindas ao Brasil, retornando definitivamente em 1930. Em suas viagens, entrou em contato com os Métodos Ativos em Educação Musical e seus criadores,

particularmente pelo trabalho do educador húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) cujo método de ideais nacionalistas e folclóricos acreditava ser possível educar a todos musicalmente e que o primeiro instrumento musical é a voz humana. De acordo com Garcia (2008, *apud* NORONHA, 2009, p. 03), a respeito da visão folclórica dos pesquisadores e músicos no Brasil nesse período, “era calcada nas ideias românticas dos folcloristas europeus do século XIX, que extraíam da cultura popular elementos escolhidos para compor o ‘universo simbólico da nação.’”

Baseado nesses princípios, Villa-Lobos se inspirou nos motivos brasileiros como a cultura popular folclórica e regional para organizar uma metodologia que fortalecesse a identidade nacional, formando uma consciência musical brasileira de suas origens e a formação moral e cívica dos estudantes. Acreditava que a música era elemento essencial à educação. Na visão de Lina Maria Noronha (2009, p. 04), “Essa mesma ingenuidade e espontaneidade eram o que se via no ‘povo’, que deveria ser educado e disciplinado pela prática do canto orfeônico”, como exercício de socialização e integração pelo seu caráter educativo e pelo sentimento patriótico na infância e juventude brasileira. O maestro estava em desacordo com a maneira que a música era tratada nas escolas brasileiras.

Em 1931, apresentou um plano de Educação Musical à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que foi aprovado. Sua missão pessoal era a de ensinar a população a ouvir a música brasileira por meio da divulgação do seu Projeto Nacional. Após dois anos de atuação nas escolas em São Paulo, o maestro foi convidado oficialmente por Anísio Teixeira, secretário da Educação (1931-1935) e fundador da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, para que exercesse a função de diretor do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro.

Lina Maria Noronha (2009, p. 02) descreve que a “SEMA tinha em três pontos centrais as diretrizes pedagógicas da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística”. O objetivo da SEMA, era o de orientar, planejar e promover o desenvolvimento dos estudos de música em todos os níveis de ensino:

Era desejo do SEMA e de Villa-Lobos que a escola brasileira se educasse através do canto. Para tal desenvolveu-se um

minucioso programa de canto coletivo, em que além dos hinos patrióticos e escolares obrigatórios nas instituições de ensino, foi a elas oferecido um repertório de cantos especialmente organizado por Villa com a colaboração dos professores do SEMA. (FUKS, 1997, p. 190)

O cargo permitiu ao maestro a introdução do Canto Orfeônico na Educação Musical brasileira, como disciplina obrigatória, por meio do Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do recém criado Ministério da Saúde e Educação do Governo Provisório, como parte de uma grande reforma do ensino conhecida como “Reforma Francisco Campos”:

Com a obrigatoriedade da aula de Música para todos os níveis em 1931 (Decreto nº 19.890 de 11 de abril) e com a ação pedagógica de Villa-Lobos frente à SEMA a partir de 1932, a Educação Musical no Brasil vive uma decisiva transformação. Surge nessa época uma variedade de modelos e propostas dentro da prática musical nas escolas, que estão numa estreita relação com a política educacional nas escolas, que estão instaladas pelo regime Vargas. (SOUZA, 1992, p. 12)

Segundo Ermelinda Paz (2000), em seu Projeto Nacional, Villa-Lobos promoveu:

a criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e utilidade do ensino de música, inclusive com programas radiofônicos; criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; a seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical (...); para citar apenas algumas iniciativas. (PAZ, 2000, p.13)

De acordo com Contier (2007, *apud* NORONHA, 2009, p. 5), Villa-Lobos costumava dizer que;

o seu projeto orfeônico tinha solucionado dois problemas-chave: 1º.) utilização da música como um ‘fator de civismo e disciplina’ e 2º.) a concretização de um projeto que havia contribuído para a formação da ‘consciência nacional’ no povo brasileiro.

Conforme José Ramos Tinhorão (1998), o governo de Vargas, de cunho populista, utilizava o Canto Orfeônico como instrumento de perpetuação de uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, bem como a cultura, de modo geral. Valia-se da figura de artistas populares como instrumentos de propaganda oficial. Conforme Saulo Pereira Guimarães (2013, p. 18), “Era a alegria histórica

de Carmem Miranda e seu South American Way dos anos da Política da Boa Vizinhança.”:

E a prova de que Getúlio Vargas era quem pessoalmente determinava as diretrizes para o uso de artistas populares em sua propaganda política estaria não apenas no fato de ter ordenado a criação de uma Hora do Brasil na Rádio El Mondo, de Buenos Aires, logo no segundo ano de sua gestão como ditador do Estado Novo (instituído em novembro de 1937), mas no de ter recebido a mesma Carmem Miranda e os músicos do Bando da Lua na instância balneária de Caxambu na penúltima semana de abril de 1939, para recomendar à cantora que não aceitasse o convite do empresário Lee Schubert, da Broadway, sem a inclusão dos músicos brasileiros que a acompanhavam. (TINHORÃO, 1998, p.300).

O propósito do maestro foi atingir todas as camadas sociais, realizando uma grande reforma na rede de ensino nacional, propondo um novo modelo de educação. De acordo com Lina Maria Noronha (2009, p. 02),

As propostas orfeônicas de Villa-Lobos se mostraram úteis aos ideais do governo getulista. Desde o início desse trabalho, os propósitos nacionalistas já estavam fortemente presentes como cerne de sua pedagogia musical.

Corroborando com a autora, Karina F. G. Camargo (2009, p.07) afirma que:

Foi nesse contexto que a era Vargas a música se tornou instrumento de estabilização do governo de ordem e disciplina criando uma consciência nacional. Vargas soube reconhecer o poder da música e utilizá-la para criar uma boa imagem de si. A intervenção política na forma de ensinar música foi muito criticada, mesmo assim, Villa-Lobos via como uma grande oportunidade de todos terem acesso à música.

Na visão de José Ramos Tinhorão:

No plano cultural, o espírito de aproveitamento das potencialidades brasileiras que informava a chamada nova política econômica, lançada pelo governo Vargas, encontrava correspondente nos campos da música erudita com o nacionalismo de inspiração folclórica de Villa-Lobos, no da literatura com o regionalismo pós-modernista do ciclo dos romances nordestinos e, no da música popular, com o acesso de criadores das camadas baixas ao nível da produção do primeiro gênero de música urbana de aceitação nacional, a partir do Rio de Janeiro: o samba batucado, herdeiro das chulas e sambas corridos dos baianos migrados para a capital. (TINHORÃO, 1998, p.290, *apud* BORGES p. 06)

Navegando em correnteza populista, a partir do dia 01 de fevereiro de 1932, Vargas determinou que, na data de 22 de novembro, de acordo com o calendário católico, dia de Santa Cecília, a padroeira dos músicos, seria comemorado como o "Dia da Música", através do Decreto n. 21.011.

#### **DECRETO Nº 21.011, DE 1º DE FEVEREIRO DE 1932**

Determina que o dia 22 de novembro seja comemorado como o "Dia da Música"

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, atendendo ao que solicitou o Diretório Acadêmico do Instituto Nacional de Música, com o apoio do diretor e professores do mesmo Instituto, das diversas associações musicais e de outros centros de cultura do país,

Resolve:

Artigo único. O dia 22 de novembro fica considerado como o "Dia da Música", devendo ser comemorado pelas bandas de música militares, e bem assim nos estabelecimentos de ensino oficial, sem prejuízo dos trabalhos escolares.

Rio de Janeiro, 1 de fevereiro de 1932, 111º da Independência e 44º da República.

GETÚLIO VARGAS

Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/2/1932, Página 2148  
(Publicação Original)

Villa-Lobos definia sua posição como agente de ação, realização e sistematização do programa de música, objetivando o comportamento cívico e de educação artística da criança. Defendia a educação musical na tenra idade, apresentando as criações clássicas e incluindo o rico material folclórico brasileiro:

Nas escolas primárias e secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação de um músico, mas despertar nos educandos, as aptidões naturais, desenvolvê-las abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os instintos superiores da arte onde é especializada a cultura. (VILLA-LOBOS, 1937, p.23)

Por outro lado, na observação de Paulo de Tarso (s.d.):

Villa-Lobos não era alguém, originalmente, preocupado com a educação musical. “Essa foi uma oportunidade profissional que ele agarrou com unhas e dentes. Ele convergiu parte da sua força criativa no sentido de construir uma ideia de educação musical por meio do canto coletivo tendo a música popular como eixo central.” (*apud* CÁRICOL, 2012, p. 21)

Complementando o argumento do autor acima citado, Teca de Brito (*apud* CÁRICOL, 2012, p. 21) comenta a respeito da formação profissional de Villa-Lobos:

Se pensarmos bem, ele próprio não era professor. Ele acabou criando uma proposta, mas ele era mais um compositor que tinha um pensamento criativo muito marcante do que uma pessoa voltada para a educação.

Em sua fala, Villa-Lobos declara o seu sentimento por sua obra, em um rompante de declaração de amor ao seu trabalho, à sua genialidade e à congruência em que viveu a música:

Não escrevo dissonante para ser moderno. De maneira nenhuma. O que escrevo é consequência cósmica dos estudos que fiz, da síntese a que cheguei para espelhar uma natureza como a do Brasil. Quando procurei formar minha cultura, guiado pelo meu próprio instinto e tirocínio, verifiquei que só poderia chegar a uma conclusão de saber consciente, pesquisando, estudando obras que, à primeira vista, nada tinham de musicais. Assim o meu primeiro livro foi o mapa do Brasil que eu palmilhei, cidade por cidade, estado por estado, floresta por floresta, investigando a alma de uma terra. Depois o caráter dos homens desta terra. Prossegui confrontando esses meus estudos com obras estrangeiras e procurei um ponto para firmar o personalismo das minhas idéias. (VILLA-LOBOS *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2010, p. 09)

Em 1936, a SEMA passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal, cujo objetivo principal era o de formar educadores multiplicadores de suas práticas. Oferecia cursos de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico e de Especializado de Música e Canto Orfeônico para os professores das escolas primárias e Prática de Canto Orfeônico aos professores especializados. O sucesso do seu projeto dependia da profissionalização desses professores especializados em seu método.

Em 1942, o Decreto Federal nº 4.993 determinou a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - CNCO, com a finalidade de

preparar professores especializados em Canto Orfeônico para lecionar em escolas primárias e secundárias do país. Este contou com a direção de Villa-Lobos até 1959, ano de sua morte:

Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. (...) Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria. Constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música (FUCCI AMATO, 2006, p.151).

O maestro desenvolveu uma metodologia própria para o coletivo, com um repertório peculiarmente nacional, reunindo, nas escolas e locais amplos, atividades orfeônicas, que tinham por objetivo abranger as massas, “um novo tipo de público consumidor – as camadas médias e o proletariado” (CONTIER, 2007, p. 8, *apud* NORONHA, 2009, p. 5). Sob sua regência e com o apoio de Getúlio Vargas, organizou grandes concentrações orfeônicas para apresentações públicas, num misto de propaganda oficial e de prática pedagógica, tornando público o trabalho desenvolvido nas escolas. Candé (1964) salienta que tais concentrações:

consistiam em demonstrações públicas realizadas por parte de grandes massas corais, que reuniam alunos e professores de diversas escolas do Rio de Janeiro, realizadas anualmente em datas cívicas. Essas apresentações eram realizadas geralmente em estádios de futebol e chegaram a reunir até 40.000 vozes, como aquela realizada nas comemorações do Dia da Independência em 1940, no estádio do Vasco da Gama (CONDÉ, 1964, p. 263).

Com a coletânea de material folclórico, Villa-Lobos organizou, em 1938, o “Guia Prático”, coleção de seis volumes, contendo 138 versões de temas musicais variados como canções folclóricas infantis, coleção de hinos nacionais e escolares, canções patrióticas e coleções de peças variadas de repertório erudito e estrangeiro. Esta foi uma das suas principais obras, editada em 1938. Posteriormente, a coleção foi ampliada para onze volumes:

A concepção de folclore então vigente fazia sempre referência ao universo infantil. O próprio Villa-Lobos utilizou melodias infantis, assim como outros compositores brasileiros. Também vinha dos folcloristas europeus essa idéia de associar o material folclórico ao “natural, ao verdadeiro, ao ingênuo, ao espontâneo, à infância.” (CERTEAU; JULIA, 1989, p. 57 *apud* NORONHA, 2009, p. 03-04)

Um dos grandes legados do maestro foi, sem dúvida, a formação de ouvintes, estimulados a cantar na escola:

a atuação de Villa-Lobos colaborou para o fortalecimento da ideologia nacionalista do governo de Getúlio Vargas, sobretudo no sentido de construção de uma identidade nacional – conceito fundamental às ideologias nacionalistas -, ajudando a formar uma simbologia renovada e identificada com aquela geração, e a noção de continuidade histórica entre os brasileiros, em um momento em que o conceito de identidade nacional se fazia essencial [...] (NORONHA, 2009, p. 6)

Para Villa-Lobos (1987, p.13):

O povo é, no fundo, a origem de todas as coisas belas e nobres, inclusive da boa música! [...] Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística. [...] A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar.

Com o fim do Estado Novo na década de 1940, ocorreram mudanças no governo e foram estabelecidas novas legislações. Com a saída de Villa-Lobos da SEMA, “o poder do canto orfeônico torna-se cada vez menos intenso” e o canto nas escolas vão se calando, “dando lugar a um outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura” (FUKS, 1991, p. 33 *apud* PIRES, p.16). Em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema - na gestão do Ministro Gustavo Capanema - que se caracterizava pelo enciclopedismo, que valorizava a cultura geral e humanística. O ensino foi instituído em ciclos, sendo o primeiro denominado ginásial e o segundo dividido em clássico e científico. Nesse modelo de escola, o Canto Orfeônico estava presente nos dois ciclos como parte do currículo, denominado Música e Canto Orfeônico. Essa lei vigorou até 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Villa-Lobos tornou-se alvo de críticas por sua aproximação e seu comprometimento com o governo Vargas; por outro lado, para Magali Kléber (s.d., p. 23), presidente da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, “Este foi um projeto marcante na história brasileira e teve mérito de realmente ter acontecido, de ter sido colocado, efetivamente, em prática.”:

*A Era Vargas* foi palco das primeiras investidas dos novos métodos de ensino, preconizando a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento. Mesmo que inicialmente restrito, porque atendendo a uma camada da população, esse ensino renovado se sedimentou, atingindo norteadores de seu método de ensino, que nem sempre atende as necessidades de parte da população escolar. (ANDREOTTI, 2006, p. 04)

De acordo com Rita Fucci Amato, (2006, p. 02), “Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional”:

Com a saída de Villa-Lobos do SEMA e o fim do Estado Novo, começou a diminuir a intensidade da Educação Musical. O SEMA tornou-se menos rígido em relação à orientação que dava aos professores de música, e a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar. Portanto, pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto (FUKS, 1991, p. 124).

O Canto Orfeônico se manteve nas escolas brasileiras até a década de 1960 e, aos poucos, foi desaparecendo da educação. No cenário brasileiro, como representante da identidade musical, o samba se popularizou, abrindo caminho para a diversificação, misturando-se com gêneros estrangeiros, representando o início de um movimento de aproximação desse ritmo com as camadas médias da sociedade.

Assim, nos anos 1950, o samba-canção, que, de acordo com Menezes Bastos (s.d., p. 03), “deslocará o conflito mais explicitamente para o plano da etnicidade”, foi acusado de “samba branqueado”. De acordo com Saulo Pereira Guimarães (2013, p. 18):

Surge o samba de breque (ligado à malandragem e sintetizado na figura de Moreira da Silva), o samba de gafieira (fusão dos metais norte-americanos com o batuque nacional feita sob

medida a para baixa classe média da época) e, finalmente, o samba-canção da década de 1940 e 1950.

No final dos anos 1950, de acordo com Geraldo Suzigan (2006, n.p.), nasceu a MPB - Música Popular Brasileira, com o movimento da Bossa Nova, “um novo jeito de tocar se desenvolve junto com o mercado fonográfico e os shows de televisão dos anos 1960.”

## **2.8 As legislações a partir da década de 1960**

A música vocal permitiu a circulação da música por décadas na rede oficial de ensino, democratizando e valorizando a cultura entre a população brasileira. O novo contexto difundido por meio dos novos métodos europeus (Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff), adotados pelos autores nacionais, centrados na criatividade, propunham que, além de vocal, a música deveria ser sentida, tocada e dançada, a criança era o centro do processo de aprendizagem.

Na escola, nas aulas de música, os alunos deveriam ser estimulados a vivenciar e improvisar a música, propiciando a socialização entre ambos e promovendo o desenvolvimento corporal, auditivo e rítmico:

Contraopondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música passa a ser sentida, cantada, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (Brasil, MEC, PCNs-Arte, 1997, p. 27)

Em 1960, a Comissão Estadual de Música de São Paulo criou o curso de formação de professores de música. De acordo com Fonterrada (2005),

essa tentativa foi articulada com ênfase na formação teórico-musical do educador, tendo como professores nomes importantes do cenário musical. No entanto, esse curso não conseguiu ser legalizado, deixando de existir. (FONTERRADA, 2005, *apud* ESPERIDIÃO, 2012, p. 124)

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, o Conselho Federal de Educação substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical, conforme relato de Fonterrada (1991, p. 152), “provocando grande alteração no cotidiano musical escolar”.

Tem sido recorrente na área da educação musical publicações que citam a LDB 4.024/61 como a lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, conforme o texto do PCN que afirma: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (BRASIL, 1997, p. 22).

De conformidade com Queiroz e Marinho, (2009, p.61):

Todavia, essa lei não faz qualquer referência ao termo educação musical, mencionando apenas, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio serão observadas”, entre outras a norma definida no parágrafo VI, qual seja: o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística.”

Em 1964, pela portaria n. 63 do Ministério da Educação, foi criado o curso de Educação Musical, especificamente voltado para a formação superior, cujo nome foi alterado, em 1969, para Licenciatura em Música:

O Parecer n. 383/1962 prevê a criação de cursos superiores de educação musical ou para professor de música contendo em dos cursos sua grade curricular conteúdo específico de música, justapostas às disciplinas pedagógicas. O Parecer n. 571/1969 propõe a alteração da nomenclatura do Curso de Professor de Música para Licenciatura em Música, na década de 60, por sugestão do Conselho Federal de Educação (CEF). No Parecer de n. 10/1969, regulamenta o número mínimo de conteúdos e número mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos de duração de música e a abertura de mais quatro tipos de cursos superiores: Instrumento, Canto, Composição e Arte Lírica. (NOGUEIRA, 2016, p. 07)

Nesse período de ditadura militar (1964 – 1985), predominou o caráter tecnicista na educação, uma prática pedagógica controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas, tendo como preocupação a eficácia e a eficiência:

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, n.p.)

De acordo com Maria Heloísa Ferraz e Maria de Fátima Fuzari (1999, p.32):

Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma “modernização” do ensino. Nas aulas de arte, os professores enfatizavam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas.

Percebe-se a predominância do ensino das artes visuais e o desaparecimento gradual da música, do teatro e da dança na escola. Guimarães (2004) enfatiza quanto a pedagogia tecnicista que “a falta de uma proposta educacional séria e concreta para o ensino de arte, consistente e condizente com nossa formação étnica e cultural.”

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito de ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrando o respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, MEC, PCNs- Arte, 1997, p. 26)

No início da década de 1970, a música brasileira passou por uma transformação desde a Bossa Nova ao Tropicalismo. Nessa época, o ensino musical era ministrado em conservatórios, que desenvolviam a técnica instrumental, não acompanhando o rumo que a música brasileira havia tomado. Contratavam músicos profissionais como professores, que tinham experiência prática incontestável, mas, por outro lado, a falta de didática específica quanto ao ensino musical impedia os bons resultados.

Em 1971, ainda sob o regime militar, com o presidente Emílio Garrastazu Médici, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Base n. 5.692, que alterou a LDB de 1961, retirando a Educação Musical da escola e agregando-a à Educação Artística, sendo incluída no currículo escolar do 1º e 2º graus, junto das artes cênicas, artes plásticas e desenho, sem que houvesse privilégio de nenhuma das áreas do conhecimento artístico: o objetivo era valorizar todas elas, promovendo, desse modo, a polivalência no ensino de Arte, que, aos poucos, tornou-se sinônimo de artes plásticas:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programa de Saúde nos Currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto a primeira o disposto do Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (Artigo 7º)

Em decorrência da Lei n. 5692/71, foram criados pelo governo federal, em 1973, os cursos superiores para a formação de professores de Educação Artística, em duas modalidades, licenciaturas plenas e curtas. Para o profissional exercer sua função no ensino de 1º grau, deveria cursar a Licenciatura Curta, com habilitação geral e para o ensino de 1º e 2º grau, a Licenciatura Plena, com habilitação em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, ratificadas pela Resolução nº 23/73, de 23 de outubro de 1973, e Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973. Essa medida não foi eficiente para capacitar os cursistas dessas modalidades, pois a polivalência se dava também no ensino superior. Para Rita Fuks (1994, p.168):

o fazer pedagógico-artístico de características polivalentes, portanto, já integrava as nossas escolas antes dos anos 70, quando foi oficializado. Para garantir a sua execução, tratou-se de preparar um professor polivalente – surge a disciplina de Educação Artística.

Sob essa ótica, Ana Mae Barbosa (2002, p.69) afirma que

(...) um mesmo professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão que deglutir como arte, uma mistura mal cozida pelo próprio professor.

De acordo com Kássia Cáricol (2012, p.25):

A formação superior em Educação Artística surgiu em 1974, por meio da Resolução nº 23, em duas modalidades: Licenciatura Curta com habilitação geral, para atuação no ensino de 1º grau, e Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para trabalhos com alunos do ensino de 1º e 2º graus. Mesmo assim, os professores ainda apresentavam grandes deficiências em sua formação, afinal, a polivalência também se dava no ensino superior. As faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação mais sólida, limitando-se a um ensino técnico e sem bases conceituais.

Esse cenário de generalização das artes promoveu a formação de professores, conforme Pires (2003, p. 29), “com um conhecimento extremamente superficial, sem condições de uma prática pedagógica consistente em qualquer uma das áreas artísticas previstas no currículo”, gerando a ausência de aquisição do saber nas áreas previstas:

A formação precária dos professores, sobretudo nos cursos de licenciatura curta, culminou no esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, gerando um ensino deficiente e excludente, que separava e distanciava cada vez mais a prática do saber, privando professores e alunos do direito à ampliação de seu universo cultural e musical (PIRES, 2003, p. 30).

Com a ausência gradativa da Educação Musical nas escolas, as propostas dos Métodos Ativos caíram em desuso. Conforme Fonterrada (2008, p.120):

o esquecimento dos ‘métodos ativos’ de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer.

As artes, nesse período, perderam a categoria de disciplina na Educação Básica, passando a ser uma atividade artística e educativa. A proposta era fazer com que os alunos experimentassem diferentes linguagens artísticas. O professor trabalharia em um curto período de tempo todas as linguagens, sem que tivesse a formação e condições de se adaptar a essas áreas e o enfoque recaiu nos trabalhos manuais, artesanato, desenho, com caráter facilitado.

Dessa forma, ocorreu uma grande crise na área, havendo o esvaziamento de seus conteúdos, promovendo, aos poucos, a ideia de que tais aulas tinham a função de distração e que o professor poderia ministrar as aulas mesmo sem a formação pedagógica necessária:

O parecer do Conselho Federal de Educação dizia: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”. Infelizmente, ao que tudo indica, o ensino de artes flutuou para o abismo. Ao negar às artes a condição de disciplina, o governo

estava enfraquecendo, ainda mais o ensino (CÁRICOL, 2012, p. 25).

Na área de música poderiam ministrar aulas músicos instrumentistas, sem que houvesse o comprometimento de uma proposta, uma sequência didática com o fazer musical e suas práticas, enfraquecendo a longo prazo a música como área de conhecimento, sendo relegada à situação de entretenimento:

A polivalência contribuiu para a superficialização do ensino das artes e, conseqüentemente, para a diminuição de sua significação na formação dos estudantes. As artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar. (FIGUEIREDO, 2011, p. 11)

Em 1985 ocorreu o fim do governo militar. A partir da Carta Magna - Constituição - em 1988, ficou determinado que a educação é um direito, um dever e é para todos, não podendo haver exclusão:

Em 1988, no governo Sarney, foi promulgada a nova Constituição Federal, que foi inovadora em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à educação, objeto de análise do capítulo terceiro. Na década de 1990, observou-se a necessidade de organizá-la de outra maneira e a visão construtivista, segundo a qual o aluno é quem aprende e não o professor que ensina, passou a ser empregada e tornou-se a abordagem dominante nas escolas, inclusive nas públicas. (GUIMARÃES, 2008, p. 26)

O artigo 206 da nova Constituição brasileira estabelece que “o ensino será ministrado em princípios dentre os quais a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, apontando como um direito de todos e um dever do Estado o acesso à arte. (BRASIL, 1988)

Ocorreram mudanças de postura educacional, com o surgimento da pós-graduação em música no país, fortalecendo a pesquisa em Educação Musical. Em 1987, ocorreu a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Educadores começaram a debater as suas práticas no ensino das artes na escola e, principalmente, questionar a polivalência. A ideia da especialização em determinadas áreas artísticas foi ganhando terreno com a valorização da formação continuada dos professores.

Em 1991, no II Encontro da ANPPOM, foi criada a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, que veio contribuir para as discussões do ensino

de música na escola. Em seus encontros anuais, são publicadas em revistas científicas mantidas pela associação, os Anais e temas discutidos, com circulação nacional e internacional.

Surgiram associações de arte-educadores, engajados em reagir à situação das linguagens artísticas virem definindo no ambiente escolar. Os movimentos que vinham ocorrendo na área da arte-educação e a inserção do ensino de Arte na escola culminaram, em meados da década de 1990, com a luta de educadores em arte, liderada por Ana Mae Barbosa (1936).

No século XX, a Semana de 22, a criação da universidade (anos 30), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a modernização profissional (anos 80), entre outros, vêm acompanhando o ensino artístico desde a expansão por meio da educação formal e de outras experiências. (em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios, etc.) (FERRAZ; FUZARI, 1999, p. 27- 28)

Em 1996, foi promulgada, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, que garantiu a obrigatoriedade da Arte como componente curricular na escola brasileira:

Darcy Ribeiro foi o senador legislador da LDBEN 9.394/96, sancionada diante de exigências contidas na Constituição de 1988. A Lei divide a Educação Escolar em Educação Básica e Educação Superior; o Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, constituem a Educação Básica (...) O relator Darcy Ribeiro foi de fundamental importância nas determinações dos artigos da lei; nota-se o reconhecimento de tal contribuição quando, sancionada pelo Presidente da República em ato solene, propôs-se que fosse chamada Lei Darcy Ribeiro. A produção do senador na área de Educação e Cultura deixou marcas no país, dentre elas pode-se mencionar a criação dos Centros Integrados de Educação Pública. (GUIMARÃES, 2008, p. 26 e 40)

A luta dos educadores em arte assegurou, no texto da lei, o artigo 26, parágrafo 2º, que estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”:

Quanto ao ensino de Arte na escola, não se pode deixar de mencionar a luta histórica, de caráter político-educacional, que

marcou sua inserção, como componente curricular obrigatório na LDB de 1996. Nesse processo de inclusão destaca-se a participação das organizações de educadores em arte, vinculados a entidades de representação das várias áreas desse campo do saber. (BELLOCHIO, 2000, p. 98)

Foi extinta a nomenclatura Educação Artística (Lei n. 5.692/71) e adotada a nomenclatura Arte. A partir desse momento, a disciplina Arte, que abarca as artes visuais, teatro, música e dança, foi reconhecida como área de conhecimento, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos. Ficou estabelecido:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

Segundo Pires (2003, p.03):

esta disciplina é entendida como uma área de conhecimento com tanta importância como as outras, porém ainda “mantém a multiplicidade da área artística prevista na legislação anterior” (Lei nº 5.692/71) e “a área de Arte continua a integrar quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.”

Sobre tal assunto, Penna (2004, p.23) comenta:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s)arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

David (2004, p. 65) salienta que o ensino de Arte, em conformidade com a nova LDB, passando a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica, teve o compromisso de:

minimizar o descompasso entre teoria e prática, com investimento na formação continuada dos professores, de

maneira a permitir um repertório de referências conceituais e metodológicas no campo da Arte, principalmente para os que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo Guimarães (2004, p. 19), “A arte nesse novo contexto é vista não como acessório e sim como parte integrante da cultura.” Abriram-se, assim, novas perspectivas para o ensino da música. Esta retornou aos currículos da escola pública após a ausência de quase trinta anos. Duprat (2007, p. 30) aponta: “nossa área se ressentiu, justamente, das lacunas de conteúdo e formação”. Daí as dificuldades de forjar uma tradição disciplinar e uma história própria da nossa área.”

A respeito da Lei n. 9.394, em conformidade com Fonterrada (2008, p.208), o país se preparou para mais uma vez adotar novas condutas educacionais:

Surgem, assim, dúvidas e inquietações, às quais se juntam expectativas e esperanças quanto aos possíveis rumos a serem tomados pela música nos próximos anos; com esse clima, aflora a necessidade de fortalecer, ou mesmo, de estabelecer, a identidade da disciplina e do professor de música. Como parte dessa tarefa, é preciso lançar um olhar ao passado, pois conhecermos *quem fomos* pode contribuir para compreendermos *quem somos e quem pretendemos ser*.

Nesse período, grande parte das escolas particulares que mantiveram a música em seu ambiente fizeram-na sem comprometimento com essa área do conhecimento, utilizando-a como ferramenta para determinar comandos aos alunos. No Ensino Infantil, havia musiquinhas para a hora do lanchinho, da higiene, de brincar e até quando parar de falar.

É importante salientar que o professor licenciado em Música passou a atuar como professor da disciplina Arte, ministrando os conteúdos previstos no currículo nacional: artes visuais, música, teatro e dança, considerados professores de Arte, que devem ministrar as quatro linguagens. Essa LDB não especificou a carga horária para cada linguagem artística, o professor deveria trabalhá-las sem distinção. De acordo com Barboza (2019, p. 102), “perceberemos que, mesmo havendo a prerrogativa legal para a presença das diferentes áreas da Arte no contexto escolar, esta não acontece na mesma proporção e no tempo imediato à oferta de cursos de formação de professores específicos.” Assim, em relação ao ensino de música, os conteúdos vão sendo

simplificados, sem uma sequência didática, tornando-se algo sem definição.

Com a situação da formação profissional do professor de música, iniciou-se um movimento para a desvinculação da música das demais linguagens da disciplina Arte, criando-se uma habilitação específica:

Este processo começou em 1999 quando é enviado pela Comissão de Especialidades em Ensino de Música este pedido formal ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Este processo resultou na Resolução CNE nº 2/2004. (NOGUEIRA, 2006, p. 03)

Outro detalhe importante relativo à Lei n. 9.394/96, e bem ressaltado por Figueiredo (2011, p.12), assevera que:

[...] a expectativa de muitos educadores das diversas linguagens artísticas era que a polivalência estaria encerrada com estes novos termos. No entanto, em nenhum momento a legislação educacional brasileira apresentou claramente a extinção da polivalência como uma das práticas possíveis para o ensino de arte nas escolas, ou seja, mesmo quando a legislação sugeriu mudança, diversos sistemas educacionais mantiveram a prática polivalente para o ensino das artes na escola.

Conforme Barboza (2019, p. 102), “Tampouco, observamos a elaboração de normatizações e diretrizes que orientassem o processo de implementação de uma política que desse conta de ‘fazer valer a lei”. Nesse contexto, essa legislação promoveu a liberdade de escolha para que os sistemas educacionais optassem trabalhar com a área artística mais conveniente, muitas vezes “motivados pela questão econômica: um professor é mais barato do que vários professores de várias linguagens artísticas.” (FIGUEIREDO, 2011, p. 13)

Como suporte à Lei n. 9394/96, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em dez volumes, como tentativa de apoio ao professor e sua atuação em sala de aula, criando uma abordagem de conteúdo artístico comum para todos os estados brasileiros. O sexto volume - PCN – Artes (artes visuais, música, teatro e dança), além das orientações aos professores, determinou a necessidade de uma formação básica, mas que abarcasse a compreensão de todas as quatro linguagens artísticas.

Desde 1998, de acordo com o CNE (2013, p. 04):

As especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por

esta Câmara de Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No item referente à Música, o PCN organizou o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical e A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo.

Para a Secretaria de Educação Fundamental do MEC / PCN:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas, individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, PCN-Arte, 1997, p. 15).

De acordo com Emília Sardelich (2001), os PCN apontam

metas e qualidade para a educação do cidadão participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos e deveres [...] foram elaborados para servir de referência ao trabalho do professor, respeitando-se a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. (SARDELICH, 2001, p.138, *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 10)

Os PCNs como propostas pedagógicas, conforme Penna (2004) e Arroyo (2004), não apresentam uma definição quanto à formação geral do professor de Arte e o seu conhecimento das linguagens artísticas. Pode-se afirmar que, segundo os PCNs, a Arte é uma área do conhecimento educável, diferentemente do que se propunha na Lei 5692/71, que colocava a Arte simplesmente como atividade. Esses documentos não são obrigatórios na Educação Básica, sendo facultativa a sua aplicação. Tal aspecto foi observado por Figueiredo (2011, n.p.), “mesmo com a ausência do termo Educação Artística nos documentos legais a partir de 1996, a prática da polivalência permaneceu em diversos sistemas educacionais”. Os documentos tinham por objetivo colaborar como guias para o trabalho do professor na construção de suas propostas pedagógicas. Segundo Penna (2001, p. 21), “a importância fundamental dos PCN’s é a definição do ensino de cada linguagem artística com a proposta própria, significando um retorno da linguagem musical às escolas.”

De acordo com Barboza (2019, p.102-103):

Isto quer dizer que não havia (e não há) respostas e normativas oficiais para questões tais como: de que maneira serão distribuídas as disciplinas das quatro áreas no currículo formal? Serão quatro professores de Arte em cada série? A escola opta

pela área que será desenvolvida em sua comunidade da mesma forma que opta pela língua estrangeira? Um professor de Arte licenciado em qualquer uma das quatro áreas deve abordar as demais? As áreas serão distribuídas ao longo da seriação?

Em 1998, baseados nos PCN, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, distribuídos em três volumes, direcionados para a Educação Musical de crianças de 0 a 6 anos. O ensino deveria ser ministrado por professores unidocentes. De acordo com o documento, a música está presente no título de “Conhecimento de Mundo”, sugerindo os eixos que:

se referem à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura” (RCNEI, 1998, p.46). Trabalho sobre o Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

## **2.9 O século XXI - As inquietações**

O movimento dos educadores em arte, iniciado na década de 1990, atravessou o século XXI, indicando desafios, com seus questionamentos quanto à polivalência no ensino de Arte e a implementação no ensino de música na escola e seu valor como área do conhecimento. Debates sobre a elaboração de leis, o papel da Arte e o ensino das quatro linguagens na Educação Básica, em especial a Educação Musical, ocupam um extenso histórico no nosso país.

De conformidade com o CNE:

A Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008, mobilizou o poder público e a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Em 2009, a campanha ganhou página nas redes sociais. (p. 04)

Com um Projeto de Lei no Senado, em 2006, a senadora Roseana Sarney propôs a alteração da Lei 9394/96, incluindo o ensino da música como disciplina obrigatória no Ensino Básico. Justificava que o ensino de Arte nas escolas gerava uma prática polivalente, ou seja, abrangendo as quatro linguagens artísticas, causando a ausência do ensino de música como disciplina nas

escolas:

(...) a senadora Roseana Sarney elaborou e encaminhou o Projeto de Lei nº 330, em que classificasse como ambíguo o texto da LDB nº 5.692 que, segundo ela, “tem acarretado a manutenção de práticas de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas”. (CÁRICOL, 2012, p. 27)

O texto ainda denuncia a prática de contratação de professores de formação generalista, sendo que o ensino superior forma profissionais em licenciaturas nas áreas específicas da disciplina Arte. Em 2006, de acordo com o CNE (2013):

É criado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música - GAP\*, constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas. (p. 04-05)

Segundo Guimarães (2008, p.50):

Após debates, e uma ampla campanha promovida por entidades e profissionais mobilizados em torno do Grupo de Articulação Parlamentar - Pró-Música - GAP<sup>14</sup>, a Comissão de Educação e Cultura aprovou, no dia 29 de maio de 2008, por unanimidade, o Projeto de Lei 2.732/0822, do Senado, que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica, 1º e 2º graus. O relator da matéria, deputado Frank Aguiar do PTB de São Paulo, recomendou a aprovação da medida por acreditar no ensino da arte musical nas escolas. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9.394/96 que determina o aprendizado de Artes no Ensino Fundamental e Médio, abrangendo as quatro áreas de linguagem – Arte Visual, Música, Dança e Teatro.

Conforme Figueiredo (2010, p.07):

Mas é preciso compreender que o movimento pela música na escola nasceu muito antes de 2006. Diversos profissionais da

---

<sup>14</sup> O GAP nasceu em abril de 2006, em um encontro na casa do compositor Francis Hime, liderado por Felipe Radicetti. Para que fosse tratada a questão da volta da Educação Musical no currículo escolar, coube ao GAP iniciar e criar um grupo de trabalho contando com a participação de especialistas representantes da ABEM, ANPPOM e ISME. Reuniram-se inúmeras vezes e organizou-se um manifesto veiculado nacionalmente Via Internet resultando em muitas adesões. Com base no texto do manifesto foram elaborados dois Projetos de Lei e pouco mais de um ano, em 4 de dezembro de 2007, foi realizada a primeira sessão de votação do Projeto de Lei 330/2006. (QUERO EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA)

educação e da educação musical, músicos, administradores escolares e outros profissionais atuaram em diversos momentos da história da educação brasileira para que a música fizesse parte da formação dos estudantes. O fato de termos hoje uma lei que torna a música conteúdo obrigatório na escola brasileira é, portanto, o resultado de muitos esforços em diferentes tempos e graus.

Em 18 de agosto de 2008, foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva o projeto de lei que deu origem à Lei nº 11.769, segundo o CNE (2013, p. 05):

A Lei nº 11.769/2008 foi aprovada a partir de um amplo movimento nacional mediado por educadores musicais e músicos e, também, por membros da sociedade em geral. O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a matéria por meio da Parecer CNE/CEB nº 10/2008.

A lei trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, acrescentando ao artigo 26 da LDB o parágrafo 6º, que estabelece a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte, tratado no parágrafo 2º do mesmo artigo. Conforme o Conselho Nacional de Educação - CNE (2013):

Com a redação dada pela Lei n. 12.287/2010 (que altera a Lei nº 9.394/96, no tocante ao ensino da Arte), o referido parágrafo 2º dispõe que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Conforme Baumer (2009, p. 53 - 54), ao ser aprovada a lei, tornando “obrigatório o ensino de música na Educação Básica, sem exigir que o professor tenha a habilitação em música, nos leva a supor que será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística.”

Com a música presente nos currículos, entende-se a importância da formação e da técnica do professor na área, porém ocorreu uma controvérsia quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vetou o parágrafo que exigia a formação do professor de música. Justificou que a música é uma prática social e, por esse motivo, qualquer pessoa com conhecimento específico e com vivência na área poderia ensinar:

O texto original designava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área, que foi vetado sob a justificativa de ser a música uma prática social, vivenciada por profissionais sem formação acadêmica em música, que estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo e também porque não há exigência semelhante para qualquer área do currículo escolar. (GALDINO, 2011, p. 34)

Então, à vista dessa polêmica, quem seria o professor habilitado para ensinar música na escola?

Conforme o CNE/CEB (2016):

A operacionalização do ensino de música na educação básica conforme as definições da lei nº11.769/2008, em suas etapas e modalidades. Competindo às escolas a inclusão do ensino de música em seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular, bem como, criar e adequar tempos e espaços para o ensino de música. Organizar os quadros de profissionais com professores licenciados em música promovendo formação continuada para estes profissionais. (CNE/CEB, 2016, p.1)

Ainda hoje, diversos sistemas educacionais solicitam professores com formação em Educação Artística, ignorando que essa licenciatura não vigora mais no país:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada uma das linguagens artísticas (BRASIL, 2004a, 2004b, 2009) estabelecem que a formação do professor é direcionada para uma linguagem artística, não havendo diretrizes para a formação do professor polivalente, como nos tempos da educação Artística (...) A Lei n. 11.769/08 indica que a música deve fazer parte do currículo escolar, não podendo ser substituída ou suprimida da formação escolar. (FIGUEIREDO, 2011, p. 12 e 13)

O componente curricular Arte ainda hoje é pouco compreendido. Apesar de dialogar com a interdisciplinaridade, esta área ainda tem uma longa jornada para que obtenha o reconhecimento de toda a comunidade escolar e as condições de trabalho necessárias para o professor da área. De acordo com Figueiredo (2011, p. 11):

É compreensível que as artes possuam entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes.

Em relação à música, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, indicam que os seus conteúdos são flexíveis: “Os conteúdos podem ser

trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1998, p. 49). Para que o professor decida qual conteúdo trabalhar, é necessário que tenha o mínimo de conhecimento das quatro linguagens artísticas. Figueiredo (2017, p. 79) questiona: “Polivalência é o mesmo que Interdisciplinaridade?”

As práticas interdisciplinares vêm ganhando relevância nos últimos anos, no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Fazenda (2006, p.70), “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, mas vive-se, exerce-se” [...] interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”:

Queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado.

Considerando a construção do conhecimento como uma ação educativa, Ferreira (1991) apresenta uma imagem metafórica a respeito da interdisciplinaridade e a diversidade de fatores que interferem no processo pedagógico:

O conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, as músicas, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos etc. A orquestra está estabelecida. Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. As partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo, buscando um equilíbrio entre as paixões e desejo daqueles que a compõe. O projeto é único: a execução da música. (FERREIRA, 1991, p. 33)

Como previsto na LDB, o trabalho interdisciplinar é um recurso razoável como solução para o atendimento da legislação:

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores (Na área de música poderiam ministrar aulas músicos instrumentistas, sem que houvesse o comprometimento de uma proposta, uma sequência

didática com o fazer musical e suas práticas, enfraquecendo a longo prazo a música como área de conhecimento, sendo relegada à situação de entretenimento (MEC, 1997, n. p.).

De acordo com estudos, a interdisciplinaridade é um conceito que ainda busca uma maior compreensão. São utilizados amplamente termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com Figueiredo (2017, p. 79), os “resultados apontam para a imprecisão nas orientações legais referentes ao professor que deveria ensinar música ou artes [...]”. Fazenda (2012, p. 13) reitera que [...] “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. Por se tratar de um assunto complexo, a interdisciplinaridade não será tratada nesta pesquisa. Só mencionada, por se tratar de uma questão muito recorrente nas artes no âmbito geral, quando se trata de apresentar conteúdo para o seu ensino em sala de aula.

A omissão do termo polivalência, é frequente em documentos oficiais, porém a sua prática, no que tange às linguagens artísticas, é uma constante na escola:

Em diferentes documentos, o termo “polivalência” deixa de ser mencionado, sendo substituído por “interdisciplinaridade”. Este novo termo parece superar os dilemas existentes com relação à formação e atuação do professor de artes na escola, sendo as orientações que se referem à prática interdisciplinar pouco esclarecedoras para o pedagogo ou para o professor formado em uma das linguagens artísticas. Esta mudança na terminologia utilizada em diversas situações sobre o ensino das artes representa, de fato, uma mudança real nos processos de formação de professores nas licenciaturas em artes e na atuação destes professores em sala de aula na Educação Básica? (FIGUEIREDO, 2017, p. 81)

Em 2016, no dia 2 de maio, foi publicada a Lei n.13.278, pela presidente Dilma Rousseff, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Essa Lei altera a LDB — Lei 9.394/1996, revisando e atualizando o parágrafo que vetou a exigência da formação do professor de música (lei de 2008), exigindo a formação específica (técnica e licenciatura) do professor e a defesa da sua contratação.

Segundo a Agência Senado (2016, n. p.), a legislação já prevê que o ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente

curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Para o relator da matéria na Comissão de Educação (CE), Cristovam Buarque (2016):

Esse é um projeto que só traz vantagens, ao incluir o ensino da arte nos currículos das escolas. Sem isso, não vamos conseguir criar uma consciência, nem ensinar os nossos jovens a deslumbrar-se com as belezas do mundo, o que é tão importante como fazê-los entender, pela ciência, a realidade do mundo — observou Cristovam, na discussão da matéria em Plenário (BRASIL, 2016, n. p.)

De acordo com a Agência Senado (2016, n. p.), as escolas terão o prazo de até cinco anos após a sanção do projeto, para os sistemas de ensino implementarem as mudanças necessárias ao ensino das novas disciplinas e “para que promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio”.

Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016

Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Com a criação das leis n.11.769/2008 e n.13.278/16, ocorreu algum avanço na Educação Musical no país, garantindo a sua presença como linguagem a ser trabalhada nas escolas, todavia, ainda existe uma distância do ideal. Para Del Ben (2005, p.84), “a legislação por si só não é suficiente para transformar as práticas educativas nas escolas.” Em sua história, a presença das artes na educação brasileira é repleta de lacunas e mudanças na Educação Básica, isto é, ocorreram grandes avanços, assim como grandes retrocessos. Ainda atualmente se discute a sua função e importância na formação do cidadão:

Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que

possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas. Mas mesmo considerando a trajetória de mais de um século, é evidente que as questões relacionadas à presença da música na escola e o debate em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da Lei 11.769. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 62)

Apesar das conquistas reconhecidas, é preciso consolidar a presença do professor de música nessa realidade. É necessário que o professor tenha ciência desse processo histórico e compreenda quais foram as ressignificações pelas quais passaram as práticas do ensino de artes, para que possa ressignificar a sua maneira de ser, a sua prática profissional e pedagógica:

A educação musical, a legislação pertinente e a formação do professor de música, foram e continuam sendo marcados pelos momentos históricos e culturais, interesses ideológicos e econômicos de cada época. A polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade das licenciaturas. É possível compreender os motivos que levaram a disciplina Arte, como é hoje, possuir em sua identidade diversas interpretações por toda a comunidade escolar que vai desde alunos, coordenadores, diretores, professores e administrativo. São costumeiras as experiências em que todos se reportam à disciplina Arte como “Artes” inclusive pelos próprios professores da cadeira. (NOGUEIRA, 2016, p. 12-13)

Em 2017, no dia 22 de dezembro, foi instituída a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a Resolução CNE/CP n.02/17, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar.” (BRASIL, 2017)

Diferentemente dos PCN, a BNCC é obrigatória, é lei. E mais uma vez a Arte é apresentada como componente e não como disciplina. A música na Educação Infantil é tratada como campo de experiência e como linguagem; no Ensino Fundamental e Ensino Médio, está é dividida em quatro componentes curriculares: artes visuais, música, teatro e dança.

Roque Correa Júnior *et al.*, repercutindo a Proposta para a Base Nacional Comum Curricular da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), afirmam que a BNCC vem sendo discutida por diversos pesquisadores da Educação e da Educação Musical,

pois consideram que há um reducionismo das linguagens artísticas não valorizando o potencial de cada área artística e o papel que elas desempenham na sociedade, como também há a falta de definição a respeito da formação específica para cada uma dessas áreas (CORREA JR. Et Al., 2023, p. 26)

Na BNCC, no que concerne às Artes, nem interpretação quanto à polivalência está definida, nem a questão da formação do professor está clara. Não ficando definido se será especialista ou generalista, a escola poderá contratar o profissional que lhe for mais conveniente. Em sua grande maioria, os profissionais que ministram as aulas da disciplina Arte têm formação em Pedagogia e geralmente não dominam o conhecimento específico nas áreas artísticas. Porém a BNCC direciona as diferentes linguagens artísticas, de maneira integrada e articulada, para o experimentar e explorar, deixando os conteúdos musicais em segundo plano. Dessa maneira é de grande importância para os pedagogos a formação continuada em música na Educação Básica.

Sob o olhar de Isabel Alarcão (2001, p. 18), “Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?” Essa questão, até a atualidade, ainda não ficou estabelecida para a disciplina de Arte.

**CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO UM CAMINHO****Figura 3 – Construindo um caminho**

Linoleogravura - 22x13 Isabel L. Barsotti

Escutar é como entrar num labirinto. Percorrer entre-vias, entornos, reentrâncias, pausas e volteios. A música é vivida e criada como labirinto; arquitetura para o esforço de uma viagem efêmera. Viagem efêmera como razão de um esforço construtivo. (ALDROVANDI, 2014, p. 11)

### 3.1 A pesquisa

Nas palavras do professor Aldrovandi (2014): “Escutar é como entrar num labirinto”. Encontrei eco em Rubem Alves (2019, n. p.), em seu texto *Escutatória*, quando diz: “Parafrazeio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”.

Tais frases vieram ao encontro dos meus sentimentos no que diz respeito à necessidade de escutar o outro para que possamos acrescentar ou mesmo modificar algo em nós. É admitir que mesmo um olhar ou caminhos diferentes dos nossos convertam-se em barreiras que impeçam a compreensão do outro. A escuta nos direciona ao “eu” do outro.

Estava à procura de um professor que tivesse uma trajetória semelhante à minha nos labirintos da música na educação e o encontrei. Nesta etapa da pesquisa, procurei informações pedagógicas e práticas na área da Educação Musical, assim como investigar junto ao profissional músico com licenciatura na área musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o seu percurso e sua atuação. De certa forma, identifiquei-me com sua trajetória, a ponto de conseguir rever as angústias, buscas, construções e desconstruções do meu percurso até aqui. Por meio dessa pesquisa de campo, irei desenvolver um projeto de intervenção, voltado ao pedagogo que atua como professor de música sem a devida formação na área. Observei, durante meu trajeto na escola formal, as consequências desta questão, que colabora com o desinteresse na Educação Musical dos alunos e pedagogos.

Tive a oportunidade de rever as experiências vividas, a cada etapa do mestrado e as transformações realizadas nesse processo. Consultei referências direcionadas a assuntos na área da Educação Musical e da música na escola, abarcando conhecimentos e informações necessárias para a complementação da construção deste trabalho. No que tange à formação do professor reflexivo e à sua prática enquanto músico professor, deu-se um levantamento teórico-bibliográfico. Partindo da descrição de sua experiência gravada em áudio e transcrita para a sua análise, promovendo a realização da triangulação dos dados, dialogando com o referencial teórico, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, o estudo de caso, com a utilização de um roteiro de

entrevistas. A coleta de dados se deu por meio de estudo de campo, no qual fui conhecer o espaço em que o professor trabalha.

A interpretação da entrevista coletada dará subsídios para o início da construção de um projeto pedagógico que auxiliará na performance e apoio ao pedagogo que atua nas aulas de música sem o conhecimento prévio desta área do conhecimento.

### **3.1.1 A escola**

A escola Ilha de Creta é uma instituição privada, localizada no bairro José Menino. Funciona das sete horas da manhã às dezenove horas. Conta com 10 salas de aula para o Ensino Infantil, 15 salas de aula para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 12 para os anos finais do Ensino Fundamental e 09 para o Ensino Médio, além de uma sala para Educação Especial. Conta com 12 salas administrativas, ambientes para a prática de xadrez, capoeira, balé, brinquedoteca e multiuso. Uma biblioteca, 06 laboratórios (Química, Física, Biologia, Informática, Robótica, Sala Maker), um ginásio poliesportivo, uma piscina infantil e de adultos.

A sua estrutura administrativa é formada por uma Gestora Escolar, uma Assistente de Direção, 07 Coordenadores Pedagógicos, uma Secretária, uma Orientadora Pedagógica e uma Psicóloga Escolar.

A estrutura Docente conta com dezessete profissionais para a Educação Infantil, cinquenta e dois para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, vinte e seis profissionais para o Ensino Médio.

Conta ainda com 15 inspetores de alunos, 02 enfermeiras, 02 bibliotecárias, uma nutricionista, 02 cozinheiras, 02 auxiliares de cozinha, um administrador, 02 oficiais de manutenção, um técnico de laboratório, 03 recepcionistas, uma secretária, 03 auxiliares de secretaria, um financeiro, 04 recreacionistas, 02 comunicadores.

Alunos: 130 alunos no Ensino Infantil, 291 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 335 nos anos finais do Ensino Fundamental e 254 no Ensino Médio.

### **3.1.2 A sala de aula de música**

Tive acesso à sala de aula própria para música, com um piano acústico, um teclado, uma bateria, duas estantes equipadas com muitos instrumentos de percussão, cordas e flautas doces. O conjunto desses instrumentos musicais, são denominados também como “Instrumentos de sala de aula” ou “Instrumental Orff”. No espaço há um grande espelho em uma das paredes e o piso é de madeira. A sala fica embaixo da arquibancada do ginásio poliesportivo, cuja porta de entrada está localizada no grande pátio onde ocorrem os recreios, do lado de fora do prédio e da direção da escola.

### **3.2 O professor**

Com muita humildade, dei ao nosso professor de música a alcunha de professor/herói. Temos conhecimento de que o herói do Labirinto é Teseu e, do seu propósito, segundo o mito. Porém, nosso herói é alguém lutando para exercer a sua função de professor de música em um ambiente em que esta área do conhecimento, muitas vezes, é considerada como passatempo, entretenimento e mesmo “tapa buraco” para que se cumpra a jornada do aluno no período integral, na escola formal.

Nesta etapa da pesquisa, o professor/herói mergulha em si mesmo, procurando escolher outros caminhos no interior de seu labirinto, em busca de transformação de si próprio e do mundo.

Atualmente, está com 33 anos, atua como professor de música na escola acima citada. Como instrumento musical pedagógico, utiliza a flauta doce, pela facilidade de afinação. Toca violão e violino, mas sua especialidade é o piano, atuando também como regente de corais. Seu despertar para a música aconteceu na infância, ao acompanhar seus pais que participavam de um coral na igreja. Estes, percebendo seu interesse pela música, contrataram uma professora de piano particular. Mais tarde na adolescência, fez parte de um grupo de teatro, procurou conhecer melhor essa linguagem artística frequentando alguns cursos livres da área.

### **3.2.1 Trajetória formativa**

Sua formação musical teve início aos cinco anos, com uma professora particular de piano, para aprender a música erudita. Em paralelo, fazia aulas de teclado para o conhecimento da música popular. Sentindo necessidade de um ensino mais completo, formal, ingressou em um conservatório musical. Ao concluir os estudos musicais, ingressou na faculdade de música e, logo a seguir, cursou a pós-graduação em Educação Especial e frequentou alguns cursos livres de musicalização.

### **3.2.2 Experiências profissionais**

O professor/herói, desde o início de sua carreira, só atuou em escolas particulares. Na escola atual leciona nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no contraturno das aulas, denominado período ampliado. Para os alunos do segundo ano ao quinto ano, que frequentam a escola no período integral, as aulas são eletivas e funcionam como oficinas. Do sexto ano ao nono ano, é trabalhado o drama, que indiretamente está ligado à música, nos musicais apresentados nos finais de ano. O drama, assim como a música, não está no currículo, é considerado oficina.

### **3.2.3 Identidade Profissional**

Em sua opinião, o profissional contratado para lecionar música na escola deveria tocar pelo menos um instrumento melódico para a afinação das crianças, ser licenciado em música ou ter uma formação musical paralela.

O professor/herói acredita e vivencia situações e temas do cotidiano em suas aulas, principalmente com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Aproveita a situação e propõe uma atividade em que os alunos identifiquem uma ou mais músicas que representam o que estes sentem individualmente em relação ao assunto em questão, propondo momentos de reflexão.

No início de sua atuação em sala de aula, o professor/herói descreve que ensinava os fundamentos básicos da música, como a contagem dos tempos, o timbre, e outros conceitos, mas parte dos alunos não tinham interesse.

### **3.3 Procedimentos metodológicos**

Nessa trajetória, busquei algumas formas de olhar para a realidade do que ocorria na escola e me aproximei do professor/herói para me familiarizar com a sua vivência ali. Por meio de sua prática, fui construindo o texto, partindo da minha investigação, buscando embasamento teórico em artigos acadêmicos, literatura disponível em Repositórios de Universidades e Banco de Dados da Capes, na área da música, nos sites da ABEM e Anppom.

Pretendo compreender como se dá a construção da identidade do professor de música na Educação Básica; analisar como as experiências do professor de música no contexto social escolar influenciam o seu espaço de atuação; visar a possibilidade de desenvolver um projeto junto ao professor de música atuante na escola, que estabeleça propósitos para que o professor/pedagogo, sem formação musical, construa os seus saberes, facilitando e promovendo a aprendizagem musical sua e de seus alunos

#### **3.3.1 A opção pela pesquisa qualitativa e estudo de caso**

A princípio esta pesquisa foi realizada e direcionada para investigar a função da Educação Musical na comunidade escolar, por meio de entrevistas obtidas com a vice-diretora e dois professores de música. Aos sete alunos foi elaborado um questionário objetivo sobre as participações nas aulas, que seria respondido em suas casas sob a supervisão de seus pais ou responsáveis.

Com o veto da direção da escola a respeito desta última etapa, a pesquisa não faria sentido. Esforço em vão, hora de mudar a direção e o percurso: 'ossos' do labirinto.

De acordo com Demo (2000, p. 128), "pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção". As pesquisas no âmbito geral se classificam, de acordo com Gil (2007, p.83), em "bibliográficas, documental, experimental, *ex-post-facto*, levantamento, pesquisa-ação, pesquisa participante e o estudo de caso".

Segui a pesquisa com abordagem qualitativa, de acordo com o olhar de Maria Cecília de S. Minayo (2000):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (p. 21-22)

Segundo Marli André (2005, p. 47), a pesquisa objetiva investigar “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

O estudo de caso foi a forma de aprofundar nas falas de um único professor que concordou em participar da pesquisa. De acordo com Robert Yin (2010, p,19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos da vida real.

O caso tem como objeto de pesquisa uma escola, um grupo, uma pessoa que, de acordo com Maria Laura Franco (1990, p.04), “constitui em uma instância provocadora do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta”.

Assim, partimos, o professor/herói e eu, para a realização da entrevista.

### **3.3.2. A pesquisa bibliográfica**

Para a construção deste trabalho, consultei, em Repositórios de Universidades e Banco de Dados da Capes, literatura, teses e dissertações que se assemelhavam ao meu trabalho.

No que diz respeito ao pensamento crítico, destaco Henry Giroux (1997, p. 162), “encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.”

Paulo Freire (1982) descreve que, nesse contexto, surgem os professores que, distantes do papel de superiores, ditadores do conhecimento a ser bancariamente depositado nos alunos, passam a ser considerados intelectuais transformadores.

No que diz respeito à formação musical do professor, encontro em Neide Esperidião (2011) respaldo no foco principal de suas pesquisas, ou seja, as questões que cercam a formação do professor e a atuação do licenciado em música (Educação Musical) e do pedagogo (que insere a música em suas atividades educacionais), além dos aspectos musicais, pedagógicos, psicológicos na formação do músico professor e o ensino de música na Educação Básica.

No que respeita à legislação e a Educação Musical, a autora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), em sua concepção, elucida que a música faz parte da cultura humana e que a Educação Musical se dá por meio de hábitos e valores no contexto da sociedade de cada época. Assim, seu lugar deveria estar assegurado pela legislação no sistema educacional.

Como profissional, busquei nas bases de minha formação musical popular, na experiência da formação continuada com a educadora musical Maria Lucia Cruz Suzigan, orientadora pedagógica, supervisora do departamento de educação infantil e professora de piano e harmonia do CLAM (1975 - 2001). Criou o Sistema CLAM de Educação Musical para Crianças e desenvolveu metodologias para formação de professores.

No espaço escolar onde se realizam as aulas de música, busquei os autores Miguel Zabalza (1998) e Lina Iglesias Forneiro (1998). Ambos apresentam a importância da organização do espaço, pois este não é apenas físico e neutro, mas local no qual se dá a aprendizagem, por meio da interação professor-aluno. A personalização desse espaço deve ser uma tarefa de ambos, fazendo desse local um ambiente de desenvolvimento entre a criança, os seus sentimentos e seu mundo, cabendo à escola a responsabilidade em promover essa vivência.

### 3.3.3 A aplicação do Roteiro de Entrevista

A realização desta pesquisa se deu com a colaboração de um professor, que aceitou compartilhar comigo a sua rotina na escola e participar de entrevistas.

#### INFORMAÇÕES COMO MÚSICO

- O que você entende por música? Toca algum instrumento?
- Como foi a sua trajetória na aproximação com a música?
- Sendo músico, como você vivencia a música em seu cotidiano?
- Além da música, você tem algum tipo de envolvimento com as outras linguagens artísticas?

#### INFORMAÇÕES COMO PROFESSOR

- Descreva sobre a sua formação acadêmica na área da música. Onde estudou ou estuda? Tem outra formação?
- Você costuma participar de cursos, encontros, formação continuada e outros?
- Como você acredita que deva ser a formação do professor de música para atuar na escola na atualidade?
- Em sua opinião, quais os saberes/conhecimentos necessários para ser um profissional ideal para atuar na educação musical?

#### INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- Há quanto tempo atua profissionalmente como professor de música?
- Você trabalha ou trabalhou em escolas (particulares / públicas) como professor na educação musical?
- Desde que você atua como professor de música, como descreveria a sua prática em sala de aula na Educação Básica?

- Sendo músico atuante na escola de Educação Básica, como foi construída a sua identidade de professor de música na escola formal?

#### INFORMAÇÕES PROFESSOR / ESCOLA / SALA DE AULA

- Qual a sua opinião sobre trabalhar com música na escola utilizando instrumentos musicais? Comente.
- Você teria sugestões de trabalhar a música em escolas que não possuem recursos financeiros para incluir instrumentos musicais em sala de aula?
- Em sala de aula quais os fatores que levam os alunos a eleger um determinado tipo de instrumento ou a não eleger. Comente.
- Pedagogicamente como músico-professor, de que maneira você organizaria uma sala de aula apropriada para a prática das aulas de música?
- Qual a sua opinião quanto à localização, a ambientação, o espaço e seus recursos na(s) sala(s) de aula de música que você utiliza na escola?
- Você acredita que as aulas de música só devam acontecer em salas apropriadas? Comente.

#### INFORMAÇÕES: PROFESSOR / ALUNOS

- Tendo conhecimento dos diversos assuntos que envolvem o desenvolvimento global do aluno, quais critérios você elege para definir o conteúdo e o planejamento das suas aulas?
- Você utiliza métodos musicais em seus planos de aulas? Comente.
- Quanto ao conteúdo das aulas, existe uma sequência didática? Se positivo, como se dá?
- Você tem acompanhado o repertório musical criado para as crianças atualmente? Qual a sua opinião a respeito?
- Quanto à diversidade musical e de estilos, quais os critérios você utiliza na escolha do repertório para trabalhar a música em sala de aula?
- Qual a ação/reação dos alunos quanto ao repertório?

- Você costuma utilizar o movimento do corpo e o canto em suas aulas? Se positivo, qual é a receptividade dos alunos?
- Geralmente as escolas promovem apresentações musicais nos dias comemorativos do calendário escolar. Se de fato ocorre na(s) escola(s) que você trabalha, como é a organização desses eventos, da preparação até a apresentação? Existe o envolvimento da comunidade escolar? Como é escolhido o repertório das festas? Outras disciplinas participam?
- Comente sobre a sua participação como músico-professor nesses eventos. Na continuação da pergunta, você poderia comentar sua participação como músico, não como professor, nessas festividades.
- A sua participação nessa proposta é como professor de música, como músico nunca aconteceu?

## REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO

- Por meio da nossa atuação como educadores musicais, observamos em conversas com colegas da área e em nossa convivência escolar o desinteresse de grande parte das escolas em não dar a devida importância à formação musical dos alunos, ela (escola) é a única responsável? Qual a sua opinião?
- E como músico que você é, a sua formação primeira é músico, depois professor de música que você conquistou esse título, mas como músico, qual o seu sentimento em relação a isso também?
- Muitas vezes na mesma escola, o músico licenciado em música depara com outro professor sem qualificação musical, mas atuando na mesma área. Como você avalia o resultado dessas aulas de música entre os alunos desse professor e os seus?
- A implantação da Lei n.13.278/2016 em vigor será gradativa, estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar os componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Sendo músico professor licenciado e acostumado com o ambiente escolar, como você



## CAPÍTULO 4 - TECENDO OS FIOS

Figura 4 – Tecendo os fios



Linoleogravura - 22x13 Isabel L. Barsotti

O labirinto nunca é um objeto, simples cenário ou palco de um herói e suas feras. Ele não é vivido diante de nós e sim no seu interior. A ideia de desafio só existe ali, na medida em que o herói está em foco, especialmente para o discurso glorioso da cidade.

(ALDROVANDI, 2014, p. 17)

O labirinto nunca é um objeto, simples cenário ou palco de um herói e suas feras. Ele não é vivido diante de nós e sim no seu interior. A ideia de desafio só existe ali, na chegada ao centro do labirinto!

Conforme Leo Aldrovandi (2014, p. 17) citado na epígrafe deste capítulo, “(...) A ideia de desafio só existe ali, na medida em que o herói está em foco (...)”. Teseu não agiu sozinho, sua amada Ariadne lhe entregou um fuso envolto num fio, para que, ao entrar no labirinto, este o desenrolasse para marcar o caminho de volta, a saída do labirinto. Nem sempre a solução está visível ao nosso olhar, planejamos um trajeto e vários acontecimentos mudam a trajetória.

#### **4.1 Trajetória formativa do professor**

Conhecer a trajetória do nosso professor/herói, sua formação acadêmica, formação musical, foi a base para entender o seu percurso, que de certa forma se assemelha ao meu.

*Professor/herói: A minha formação musical acadêmica começou no conservatório, mas antes dela, eu fazia aula desde cinco anos, numa professora em Itanhaém. Ela não era registrada pelo MEC, nada assim, mas ela tinha um ensinamento muito próximo ao conservatório sem eu saber, né? Mas ela era muito boa, ela tem muitos alunos até hoje lá. E eu fiquei muitos anos com ela, isso foi em 1994, comecei em 1995. Paralelo com ela, eu fazia aula de teclado, eu gosto de criar, então eu queria aprender cifras, então eu fiz em 1996, 1997, fiz o piano e o teclado pra aprender o erudito e o popular, né? Daí mais tarde eu senti a necessidade de ter alguma coisa mais, assim, digamos, formal e aí eu vim para o conservatório Villa-Lobos. Aí começou a ficar mais próximo do que eu queria, porque aqui eu tinha que fazer provas, e eu gostava de fazer, pra me desafiar. Isso foi em 2012, por aí, não foi 2009, 2010,*

*2012, todos esses anos eu fiz conservatório e aí em 2012 eu comecei a faculdade, aí eu fazia faculdade nos dias de semana e tinha aula de*

*sábado e saindo da faculdade, todo sábado eu ia pro conservatório, até encerrar esse período do conservatório, depois fiquei só com a faculdade de música e agora eu comecei um curso de pós-graduação em educação especial, pela necessidade que eu vejo, assim, por ter muitos alunos que são inclusão e pra fazer eles participarem da aula de música, sendo assim digamos uma aula agitada e às vezes as professoras tentam controlar aquele aluno, e senti essa necessidade de como agir com eles, tô indo pra esse lado. A faculdade que eu estudei foi a Universidade Católica de Santos, Unisantos, o conservatório foi o Villa-Lobos e agora a pós-graduação que estou fazendo é na faculdade São Luiz, à distância em São Paulo.*

De acordo com Claude Dubar (2005, p. 25), "a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida". Podemos afirmar que o processo identitário é único e complexo. As influências culturais, sociais e familiares podem despertar no indivíduo, seja criança ou adulto, a vontade de aprender ou mesmo aperfeiçoar uma tendência ou mesmo algo de súbito interesse ou interesse adormecido, no nosso caso a aprendizagem musical.

O professor/herói dá o seu parecer sobre a formação do profissional que ministra as aulas de música na escola formal:

*(...) acredito que ele tem que ter uma licenciatura, de preferência em música, mas se não for possível, ter a formação por fora ou um curso de capacitação, alguma coisa, que ele tenha de música, de algum instrumento, porque o que a gente vê às vezes, são professores ensinando música desafinados. Então eles não estão afinando as crianças, eles estão desafinando as crianças, né? Às vezes eu já escutei quando eu fiz estágio o professor cantando uma música, as cantigas conhecidas pelas crianças, mas não parecia música, porque era tão desafinado, tão diferente (...).*

Para guiar os alunos pelo conhecimento musical, o professor/pedagogo precisa estar comprometido com suas habilidades práticas e formas novas de direcionar o ensino da música. O cantar por cantar as cantigas infantis não

desperta interesse, se este não estiver comprometido com a harmonia e a afinação, promovendo a sensibilização do sentido de ouvir, a familiarização com o sentir, o fazer e de expressar o som. De acordo com Neide Esperidião (2011, p.229),

(...) a formação docente é sempre um processo inacabado e, por essa razão, ocorre ao longo do exercício profissional, sob diversas formas e perspectivas: a perspectiva individual, a partir da história de vida, das vivências e experiências de cada um; a perspectiva coletiva, por meio da reflexão sobre a prática articulada à teoria e pelo compartilhamento de saberes e conhecimentos; e, também, a perspectiva socioeducativa, na qual a práxis deve gerar o conhecimento sobre, da e na realidade sobre a qual se irá atuar, criando-se um vínculo entre o porquê, o quê e o como ensinar com o contexto real de atuação profissional do educador.(p. 229)

No olhar de António Nóvoa (1995, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Existe a necessidade do professor/pedagogo de música que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental se envolver e conhecer as formas de administrar o ensino da música como área do conhecimento em cursos específicos de formação continuada, seja em cursos formais ou cursos livres, de acordo com as suas necessidades.

## **4.2. Experiências profissionais**

O professor/herói descreve a sua prática e atuação como professor de música em sala de aula:

*(...) eu gosto muito de trabalhar com aquilo que eles já sabem pra incluir conhecimentos, porque às vezes a gente afasta muito a aula de música da realidade deles, do que eles ouvem em casa, do que está no carro dos pais, então depende da faixa etária, mas o que eu costumo mesmo fazer com os pequenos, até com os grandes, é trazer primeiro o que eles já sabem, pra depois ir apresentando aos poucos o novo. E fazer,*

*principalmente com os pequenos, muitas brincadeiras com essas músicas que eles já têm de repertório no cotidiano. Por exemplo, a música 'a dona aranha' que eles gostam de cantar, então a gente vai bater palmas propriamente dito, que a batida exata da música, então tudo isso faz eles perceberem mais rápido que música que é, na batida, às vezes na flauta também eu costumo tocar essas músicas mais conhecidas, eles vão identificar mais rápido quais são essas músicas, mas a minha prática começa assim e depois eu vou apresentando o novo e também a minha aula eu costumo falar que é uma aula aberta, porque as vezes eu planejo, planejo, planejo e não sei nada de acordo com aquilo que eu planejei (...).*

No processo da Educação Musical, a música vai além do que diz respeito à construção de sons, ela se manifesta naturalmente. Cada aluno traz consigo a sua bagagem cultural, conforme as suas experiências sociais. De acordo com Luis Ricardo Queiroz (2011, p.21):

*(...) de forma individual ou coletiva, seja ouvindo rádio, assistindo televisão, navegando pela internet, brincando com amigos, etc. o fato é que a música está no nosso dia a dia e, de forma mais ou menos consciente, todos estabelecem algum tipo de relação como essa expressão cultural.*

O professor forma ouvintes sensíveis, quando implanta, além do currículo, o lúdico na educação, com o compromisso de assegurar o desenvolvimento do processo de criação, despertando o interesse dos alunos.

Continua o professor/herói:

*(...) às vezes um assunto que o aluno entra falando, um problema, eu vejo que os alunos hoje em sala de aula, eles têm muita dificuldade em aceitar algumas coisas, então como a musicalização traz essa sensibilização da pessoa (...) os alunos até os maiores, que eu dou aula até o nono ano, então eles falam que eu sou psicólogo às vezes, porque eu trabalho isso, a realidade, alguns temas que estão no cotidiano, então eu lembro que no ano passado a gente conversou muito sobre a questão da pessoa tirar a vida, em que ponto ela estaria passando na sua mente, como estaria a mente dela pra ela querer tirar a própria vida, querer se matar, né?*

É de extrema importância a percepção do professor quanto às dúvidas e inseguranças dos alunos em relação a assuntos de seu cotidiano fora da escola. Em referência à sensibilidade que a musicalização promove, Vera Lúcia Pessagno Brésica (2003, n. p.) afirma que:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Em BRASIL (1998, p.49), encontramos respaldo:

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível às crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social..

Quanto à sensibilidade de o professor perceber os questionamentos dos alunos referente às suas observações de algum comportamento social, na visão das autoras Cátia da Silva Herter e Rose Aparecida Colognese Rech (2020):

Esses professores se constituíram docentes a partir dessas práticas em sala de aula, participaram das formações em serviço, trocaram conhecimentos com outros professores e seus alunos, e mudaram suas concepções sobre o ensino/aprendizagem, tornando sua prática mais inovadora, a partir de um processo de reflexão. Destacamos a importância da reflexão e da constituição docente, para que a prática em sala de aula possa proporcionar aprendizagens significativas para os alunos. (p. 04)

Kenneth M. Zeichner (1993, p. 15) define que a

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriamente exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino.

Assim, os professores participam como sujeitos de sua formação, vivenciando experiências diversas. Jorge Larrosa-Bondía (2002, p.24) define experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Com esse cuidado, propicia aos alunos condições adequadas para que se expressem e, assim, o professor torna o ambiente educacional propenso a aprendizagens concretas e mais humanas.

Segue o relato do professor/herói:

*(...) Então com os maiores, eu trabalho muito com essas realidades extremas assim, né, porque eu acredito que a música é aquilo que a gente representa a alma, o que está sentindo dá alma, então até uma atividade que eu fiz, foi qual a música que representaria aquilo que você está vivendo hoje? Daí você tem a oportunidade de se aceitar como você é, você como pessoa, né? Assim, transformar também a aula, eu gosto de transformar nesses momentos de reflexão, porque eu acredito que música é isso.*

Para Henry Giroux (1997, p. 161), independentemente da rotina da sala de aula,

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.

Continua o autor:

*(...) que os professores não são simplesmente operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (p.161)*

À “fala” de Giroux acrescento a opinião da educadora Corina Michelon Dotti (2008, p.127):

Os profissionais da educação assumem, portanto, a tarefa de, em seu contexto concreto, tornarem-se pesquisadores da sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que fazem e pensam.

Trabalhando os temas inusitados que surgem em sala de aula, a troca de conhecimentos com os alunos favorece a interação e formação tanto do professor quanto dos alunos.

As autoras Herter e Rech (2020, p. 04), ressaltam que “as primeiras experiências em sala desses professores, foram permeadas de insegurança e de um ensino voltado para os conteúdos e transmissão de conhecimentos”, evidenciando a importância da formação do professor e como esta auxilia na prática pedagógica em sala de aula.

### **4.3 Identidade profissional e suas representações sobre o ensino de música**

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

De acordo com Selma Garrido Pimenta (1997, p.6), pode-se entender que “(...) a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Segundo António Nóvoa et al. (2014, p.17), “é nesse processo de ‘estar’ em sala de aula como docente, em ministrar as aulas, de acordo com a sua concepção de professor, que se dá seu processo identitário”. O desenvolvimento de uma mediação segura, promovendo a aprendizagem musical de seus alunos, requer do professor de música, além de sua formação, as vivências e práticas em sala de aula.

O nosso professor/herói, sendo músico, professor de música atuante na escola de Educação Básica, relata como foi construída a sua identidade profissional:

*Aos poucos, né? (risos). Eu acredito que a gente vai percebendo o que o aluno pede, às vezes a gente vai oferecendo o que eles pedem também, né? Porque nem sempre eu dei aula assim, quando eu comecei sendo o professor que falava dos tempos, e aí eu percebia que os alunos não se interessavam tanto, era cansativo, não era todo mundo que tinha a vontade de estar na minha aula por conta disso. Então eu acredito que a minha identidade foi sendo construída aos poucos, é, todo mundo eu acredito né? Para ser o professor que eu sou hoje, passando pelas experiências que... de coisas que deram certo e outras que deram errado.*

O processo de construção da identidade profissional do professor, de acordo com as autoras Raimunda A. Gebran e Zizi Trevizan (2018, p. 02), “está relacionada à autoimagem, à autobiografia e às representações que os professores fazem de si próprios e dos outros no seu grupo profissional.” Geralmente as primeiras experiências estão voltadas aos conteúdos, à transmissão de conhecimentos. A identidade, na concepção de António Nóvoa et al. (2014, p. 16),

(...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Nascendo da interação, dos diálogos e das discussões com os alunos, esse processo pode ser considerado mútuo, professores aprendem com os alunos e os ensinam. O olhar de Paulo Freire (2017, p. 97) sobre a interação, quanto ao aluno: “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.”

A identidade profissional do professor é uma questão ligada também ao local onde as aulas de música acontecem. É muito importante a organização do espaço, que não é apenas físico e neutro, é o local no qual se dá a aprendizagem, por meio da interação professor-aluno.

De acordo com o professor/herói, sobre a localização, o espaço, a ambientação e os recursos da sala de aula de música da escola em que leciona:

*Eu não gosto porque ela é perto do pátio, ela dá em frente ao pátio, a escola é grande, tem muitos intervalos, então acaba tendo muito barulho vindo de fora e, também quando tem aula de educação física, do outro lado é a quadra, a gente fica praticamente embaixo da arquibancada, então também vem barulho de lá. Então eu não gosto da localização por conta disso.*

Conforme o Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação - CEDATE (1988, p. 14-15),

é preciso começar a mudar esse quadro, pesquisando novas formas de pensar o espaço escolar, seu uso e sua construção; (...) mesmo a partir do existente precário e principalmente sobre ele.

Grande parte da construção das estruturas escolares direcionam seus prédios, de acordo com o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares - CEBRACE (1979, p.09), “orientados pelo conjunto de atividades às quais se destina, tomando-se em consideração os aspectos pedagógicos, cultural e social”.

O conceito de espaço e ambiente são distintos, de acordo com Lina Iglesias Forneiro (1998, p.233), que aborda os espaços como “locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. São locais onde se desenvolve a aprendizagem, em que as relações se estabelecem. A autora relata que a palavra *ambiente* procede do latim “ao que cerca ou envolve” e define:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.(p.223)

Na análise dos autores Miguel A. Zabalza (1998), Lina Iglesias Forneiro (1998) e Maria Carmem S. Barbosa (2006), os conceitos de espaço e ambiente partem de três dimensões:

A primeira vincula-se aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e a

terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. (apud DURLI e BRASIL, 2012, p. 112)

Assim, para os autores, as três dimensões resultam no desenvolvimento da aprendizagem e no trabalho pedagógico do professor, cuja personalização do espaço deve ser uma tarefa de ambos - professor e alunos, fazendo desse local um ambiente de desenvolvimento entre a criança, seus sentimentos e seu mundo. Cabe à escola a responsabilidade de promover essa vivência, disponibilizando o espaço físico adequado para que as aulas ocorram sem interferência de sons externos que não sejam aqueles próprios dos conteúdos das aulas.

Na visão da engenheira acústica Dinara Xavier da Paixão (2013, p.30):

As edificações escolares (novas ou existentes) precisam estar comprometidas com um tipo de instituição educacional que seja mais do que um simples abrigo para professores e alunos, mas que atenda às necessidades legais e às propostas didático-pedagógicas.

E sobre a possibilidade de mudança, CEDATE (1988, p.14-15) completa:

(...) é preciso começar a mudar esse quadro, pesquisando novas formas de pensar o espaço escolar, seu uso e sua construção; é preciso produzir espaços criativos e estimulantes, mesmo a partir do existente precário e principalmente sobre ele.

O professor/herói, continua:

*Eu acredito que as aulas de música deveriam ter uma sala apropriada para quando a proposta exigir uma sala, né? Por exemplo: É... quando a gente trabalha com o ritmo da bateria, os professores que estão ao meu redor, eles reclamam um pouco, porque faz barulho... Porque a sala não tem isolamento acústico, eu acredito também se a escola tem condição deveria ter investido nisso.*

A obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica no Brasil - Lei nº. 11.769/ 2008, que alterou a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - sob o olhar de Dinara Xavier Paixão (2013, p. 29),

adicionou mais variáveis a serem consideradas na correta adequação do espaço físico das escolas, pois essa nova atividade pressupõe espaços com condições acústicas específicas.

Costumamos classificar sons que nos incomodam, como: barulho ou ruído. De acordo com o engenheiro mecânico e luthier<sup>15</sup> Aloísio Leoni Schmid (2013, p.50), estes podem prejudicar: “Uma vez definida uma sala a ser adaptada, é necessária uma análise da existência de ruído. Há fontes de ruído na própria escola que podem ser reduzidas a um mínimo aceitável.”

A exposição tanto quanto a produção de barulho/ruídos desarmonizam os ambientes escolares expostos a estes. Tal aspecto se resolveria ou seria amenizado com o isolamento acústico da sala de música.

Continua o professor/herói:

*(...) a aula de música, pode acontecer no corredor, pode acontecer no pátio, como algumas vezes aconteceu, os pequenos, na música do trem, a gente sai pela escola fingindo que é um trem, então é assim, porque a música está em todo lugar, tudo o que a gente ouve, pode ser considerado música, depende da nossa intenção de escutar aquilo como música ou não... Então a gente não pode ficar sempre só em sala de aula.*

As atividades musicais na escola se constroem, não estão fechadas em si, é “importante que o professor tenha uma proposta de trabalho musical com enfoque lúdico, considerando a música como linguagem cujo conhecimento se constrói e não apenas se reproduz”. (BRASIL, 1998, n. p.) Cabe ao professor aproveitar cada situação propícia para promover vivências com os alunos:

Os diferentes aspectos que a envolvem, além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, principalmente na educação infantil. (UNESCO, 2005, p. 13)

No planejamento das aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor/herói descreve que trabalha com os métodos de Dalcroze e Kodály:

---

<sup>15</sup> Originalmente, o luthier trabalhava apenas com a construção e o reparo de instrumentos de corda acústicos com corpo de madeira (como violinos e violoncelos), mas o campo de trabalho se expandiu. Hoje, muitos desses profissionais trabalham também com instrumentos de corda elétricos (guitarras, por exemplo), de sopro e percussão. Portanto, esse profissional precisa entender de música e acústica, dominar técnicas de carpintaria (trabalho com madeira) e desenho e ter conhecimentos de elétrica e mecânica. CRT-RJ, o Conselho Regional dos Técnicos Industriais. <https://www.crtj.gov.br>

*(...) nas primeiras aulas, eu começo sempre com Dalcroze também, que aí eles fazem uma dança que é criação deles, através do que eles estão ouvindo, então o som parou, eles têm que ficar em estátua, a música está rápida, eles têm que fazer movimentos mais rápido, então movimentação sim, e gestos também para as músicas, e eles acabam criando.*

Em continuidade:

*(...) Kodaly trabalha as palavras rítmicas (...) então conforme a idade, conforme a sala, eu vou trabalhando algumas áreas dos métodos, mas sempre eu começo com eles (...) no 1º ano, só trabalho placas rítmicas. Eu penso assim, até o 1º ano, eu trabalho muito a parte do ritmo, e aí a partir do 2º, eu começo a trabalhar a afinação. Eu sei que tudo acaba envolvendo, se eu canto afinado no 1º ano, eles vão querer reproduzir também afinados, mas eu não falo sobre isso, eu não falo sobre afinação, não faço exercícios sobre isso, até o 1º ano, eu trabalho com ritmo, depois eu vou entrando, o 2º ano quando eles começam com a flauta, então eles vão perceber afinação.*

Descarta-se a ideia de aproximação pelo teórico, motivando as vivências como experiências de vida. A respeito da utilização de métodos na Educação Musical, a educadora musical Marisa Fonterrada (2005, p. 163) explica que: “É pela vivência que a criança se aproxima da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida.”

Para as autoras Esther Beyer e Patrícia Kebach (2009, p. 163):

Ao brincar com a voz e imitar uma subida e descida do escorregador, indo do grave para o agudo ou vice-versa, ela vai refinando sua qualidade vocal e diferenciando alturas, ou seja, movimentando-se e brincando, ela vai descobrindo o mundo dos sons.

Os métodos estão vinculados às metodologias, que, de acordo com Maria da Conceição Moita (1992, p.116):

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e

descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

O trabalho do professor consiste em planejar estratégias e ações educativas e adaptações, para realizar o trabalho na escola, assim como o professor/herói exemplificou em seu depoimento acima. Sobre um dos autores musicais utilizados pelo professor/herói em seu trabalho, o músico pedagogo austro-suíço, Émile Henri Dalcroze (1865-1950) acreditava que o corpo exterioriza as emoções internas por meio dos movimentos, que a experiência emocional é de ordem física e esta é sentida pelas contrações e pelo relaxamento da musculatura.

O compositor, etnomusicólogo<sup>16</sup> húngaro, Zoltán Kodály (1882-1967) desenvolveu a prática vocal em grupo, o canto coral, com raízes nacionalistas, integrou a música folclórica húngara a seu método. Os autores compartilham, entre outros aspectos, que a prática precede a teoria, que o movimento e o corpo conjuntamente estão integrados ao fazer musical.

Continua o professor/herói:

*(...) todas as apresentações que a gente faz, eles não cantam parados, eles cantam fazendo gestos, e aí, eu vou pegando um gesto daqui, outro de lá que eles vão me trazer, e aí eu faço um só, como é pra escola inteira, não dá pra gente se reunir um dia pra fazer o gesto da música, não dá, então eu pego um pedacinho de cada sala e crio uma coreografia só pra eles fazerem, mas quando é trabalhado o método Dalcroze, eles ficam muito à vontade pra fazer, então eles acabam na hora de cantar, fazendo aquilo que não está combinado, mas que dá certo com a música porque eles já estão envolvidos, né? Na melodia.*

A sensibilização musical de maneira espontânea pela qual as crianças a vivenciam é um momento a que o professor deve estar atento. Segundo as

---

<sup>16</sup> A etnomusicologia estuda a música de diversos grupos étnicos e comunidades culturais de todo o mundo. Oscilando, ao longo de seu percurso histórico, entre a análise científica de sistemas musicais e a descrição etnográfica de seus contextos socioculturais, a etnomusicologia é não só um ramo da musicologia, como também um ramo da antropologia ou da etnologia. Revista Música, v. 20 n. 2 – Dossiê Música em Quarentena Universidade de São Paulo, dezembro de 2020 ISSN 2238-7625 ou <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/176385/167002>.

autoras Esther Beyer e Patrícia Kebach (2009, p. 163), “é preciso que os professores compreendam isso para aproveitar a natureza das condutas musicais infantis para criarem suas atividades de musicalização.”

Conforme Patrícia Kebach (2008, p. 161), “a realização de práticas pedagógicas de apreciação, recriação e criação contribuem para o desenvolvimento musical e integral do ser humano”, e contribuem para a ampliação de seus conhecimentos musicais, por meio de “vários papéis”. Em continuidade com o pensamento da autora, “o papel de ouvinte apreciador, de arranjador (ou re-arranjador), o de criador (ou compositor) e o de intérprete”.

Continua o professor/herói:

*(...) Eu sempre trabalho as propriedades do som sem falar delas (...) seja da educação infantil ao fundamental II (...) seja no tocar, seja na percepção sonora, para você prestar atenção, reproduzir aquilo que você ouviu, você teve que desenvolver a escuta, então você percebeu sobre a duração, que cada tempo que você vai tocar.*

A prática apresentada acima pelo professor/herói, de acordo com Dulcimarta Lino (1999, p.69), “ainda que não se produza um único registro gráfico para representar um mesmo tipo de som, esse se constitui em marca importante para se entenderem as hipóteses sócio-cognitivas”, e complementa:

*(...) todo e qualquer símbolo gráfico que a criança utiliza para significar música é levado em consideração na organização da intervenção docente, servindo de subsídio para propor estratégias coerentes com a construção do conhecimento representativo musical. (p. 69).*

O professor e o seu comprometimento com o ensino, conforme Cláudia Bellochio (2000, p. 120), em sua tese de doutorado, *A educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*, é abordado por Gimeno J. Sacristán (1998, p.179):

*O professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em maior medida, o de criador.*

Dadas as circunstâncias, o professor interage conforme os contextos que se apresentam no processo do ensino/aprendizagem:

(...) como o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido. (SACRISTÁN, 1998, p.186)

De acordo com Dermeval Saviani (2000, p.39),

A tarefa de promover o ser humano significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (idem, p.39)

É essencial que o professor seja crítico da sua própria prática educativa. De acordo com Bellochio (2000, p.120), “a partir do agir educacional crítico, individual e coletivo (...) Daí a importância dos processos coletivos e colaborativos na formação e reflexão profissional.”

Continuando, o professor/herói relata:

*Também aqui na escola tem aula de música na grade, a educação infantil inteira, a partir do G2, não tem no berçário, é a partir do grupo 2, que são as crianças que já completaram 2 anos, até o 1º ano.*

Conforme Patrícia Kebach et al. (2020, p. 162):

Trabalhar com a música no cotidiano escolar significa ampliar a variedade de linguagens que pode permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem. A criança é um espectador do mundo dos adultos e o resultado das relações sociais que vê a sua volta. É por isso que ela compreende mais palavras do que consegue pronunciar e já sabe mais músicas do que o professor imagina

Segue a fala do professor/herói:

*Quando chega no 2º ano até o 5º, tem aula de música, só que é no período ampliado, então eles não são obrigados a participar, são como oficinas, e do 6º ao 9º, eles trabalham com o drama, que acaba sendo música, mas não diretamente aula de música. Não é do currículo também, é tudo oficina.*

Mesmo sob vigência da lei, a presença do ensino de música não garantiu sua prática em grande parte das escolas. Patrícia Kebach et al. (2020, n.p.),

comenta que: “Ficou explícito que as leis mudaram, mas o modo de pensar e agir dos envolvidos pouco se alterou, e as Artes, em geral, são tratadas de maneira irrelevante (...)”.

A legislação vigente estabelece que nos sistemas educacionais a música fará parte do currículo. De acordo com Sérgio Luiz Figueiredo (2011, p.15): “Há sistemas educacionais que estabelecem a música em algumas séries da escola, alternando com outras linguagens artísticas; há sistemas que incluíram a disciplina música em seus currículos”. O autor comenta sobre as aulas serem extracurriculares:

Projetos extracurriculares com a música são sempre bem-vindos na escola, mas é preciso reconhecer que a legislação trata da música no currículo. O objetivo é garantir democraticamente o acesso à educação musical para todos. A importância de projetos escolares que envolvam bandas, corais, grupos de rap, dentre outros, é inegável e amplia a experiência escolar, e tais projetos deveriam ser estimulados e desenvolvidos em vários contextos escolares. Mas ao lado do projeto extracurricular, a proposta curricular da escola deve propiciar que todos os estudantes vivenciem experiências musicais de forma consistente e significativa. (p. 15)

A observação de Kássia Cáricol (2014, p.24), demonstra que:

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística, ficando restrita às atividades do contra-turno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento.

Complementando a “fala” dos autores, de acordo com Maura Penna (2013, p. 59-60), “há um espaço potencial para a música no currículo escolar, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula”. Para Sérgio Álvares (2005, n.p.), “esta aparece de maneira oculta em atividades extracurriculares”. A música cumpre apenas uma “função extracurricular, secundária e de contraturno”, e se destaca em apresentações musicais nos dias comemorativos do calendário escolar.

A esse respeito, o professor/herói comenta:

*Aqui nesta escola, a gente faz junto, eu como professor de música vou trazer a música da apresentação para o dia das mães, eu trago a música, mas todos criamos o que fazer com ela, aí todos, por exemplo: eu dou aula para o grupo 2, então todas as quatro professoras do grupo 2 (...)*

*então tem esse envolvimento porque eles acabam também ensaiando não só na minha aula, eles se preparam nas outras aulas também, em outros momentos.*

Em decorrência da demanda de alunos, os ensaios e as apresentações, são realizados em sala de aula de música e em sala de aula com a pedagoga. A educadora musical Neide Esperidião (2012, p. 160) diz: “[...] considero fundamental o papel do pedagogo, ao trabalhar com a educação musical na escola à medida que pode oferecer às crianças um primeiro contato com a música [...]”. No caso da escola em que se realizou a pesquisa, em determinadas situações, o professor especialista orienta as práticas musicais às pedagogas.

A participação mais efetiva do professor/herói nos eventos da escola se limita às comemorações de menor porte, apresentadas em locais intimistas, como a sala de música e, com o auxílio da pedagoga. Já a sua participação como músico nos eventos de fim de ano não são como professor de música.

*(...) Já teve momentos que Natal aqui não teve canto, só dança, daí o meu envolvimento foi menor, aí eu passo a exercer outra função, seja na ajuda da iluminação, na mesa de som (...) nunca aconteceu de eu ser convidado para tocar num evento em que eu não estaria à frente, geralmente a minha participação maior é quando a música está envolvida na proposta.*

Neide Esperidião (2014) comenta que, além dos saberes da disciplina, o professor de música tem que conhecer diversos assuntos relacionados à parte da educação, o planejamento escolar, fazer o plano de aula, redigir um projeto, entre outros. Além disso, este é quase um agente cultural na escola, porque organiza eventos culturais, faz os arranjos, participa e direciona os ensaios para as apresentações dos alunos. Muitas vezes, infelizmente, a escola não valoriza a participação deste profissional mais ativamente.

O professor/herói comenta a sua realidade na escola:

*(...) como músico eu acredito que a gente poderia somar melhor em algumas propostas que a escola às vezes faz e a gente não fica sabendo. Por exemplo: Mesmo que algumas propostas não sejam musicais, eles acabam usando alguns fundos musicais em alguns momentos de reflexão e eles ‘soltam’ um play back, sendo que nós tocamos aqui, tem gente que toca, então a gente poderia ser chamados para participar, com uma música ao vivo, para também mostrar um pouco do nosso trabalho, do*

*que a gente é capaz de fazer, né? E porque acredito que acrescentaria muito mais, você ouvir a música e ver alguém tocar, do que ouvir um som, uma música tocada por um play back.*

A participação do músico-professor de música em tais momentos valorizaria a presença da música como área do conhecimento na educação dos alunos, dando credibilidade a toda a comunidade escolar, valorizando o professor e a presença da Educação Musical na escola.

Geralmente, em propaganda, as escolas particulares evidenciam a presença das linguagens artísticas para despertar o interesse do público, como um diferencial.

Na visão do professor/herói:

*(...) às vezes eu vejo que a música é muito utilizada em outras escolas como meio de propaganda, 'ah, tem aula de música', como se fosse assim: 'ah, aqui tem aula de matemática', matemática é obrigatório, e a música também deveria ser obrigatório, porque não é um diferencial, é necessidade, assim como as outras matérias. É triste ver que a música ainda não está no patamar que deveria estar (...) como uma propaganda, é como se ali fosse o diferencial, mas na realidade às vezes não é.*

Geralmente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental questionam as cinco aulas de matemática por semana e uma aula de quarenta e cinco minutos de música, fato que concorre para a desvalorização do ensino das artes no dia a dia escolar. De acordo com Neide Esperidião (2014, <https://www.youtube.com/watch?v=AmnnxUJ7uDo>): “o professor de música enfrenta muitos desafios na escola para realmente fazer um trabalho musical com seus alunos”. As aulas de música dividem espaço com as artes visuais, dança e teatro, que estão abarcadas na disciplina Arte, contando ainda com as apresentações das datas comemorativas do calendário escolar.

Complemento a fala da educadora com o sentimento do nosso professor/herói:

*E a música está ali só para dar um intervalo para o professor, uma aula vaga para o professor de sala, então, é triste ver a desvalorização que a música vem sofrendo em algumas escolas.*

A respeito do pedagogo que ministra as aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem formação nesta área, o professor/herói comenta:

*(...) eu já recebi alunos em outra escola que fazia aula de música anteriormente, (...) eu falei: toca uma música então, que você já sabe, pra entender até a gente avaliar o aluno que eu estava recebendo para ver de onde eu iria continuar ou não, né? Que os outros alunos já estavam numa sequência comigo, e aí ele estava com a mão errada na flauta, então, eu não conheço o outro professor, mas eu tenho certeza de que ele não tinha formação e não era o que o aluno estava fazendo errado (...) Folheando o caderno, eu percebi que aquele professor não tinha tanto conhecimento, e aí, eu percebi o processo de desconstrução do errado pra construir o novo ele é demorado (...).*

A observação destes pequenos detalhes aparentemente inofensivos se faz necessário, pois podem comprometer toda a iniciação musical da criança, sua autoconfiança, muitas vezes levando à falta de interesse em aprender corretamente. Os autores Patrícia Kebach et al. (2020, p. 173) atentam para “a necessidade de o professor desenvolver constantes processos de reflexão de suas ações em sala de aula, preocupando-se realmente com a construção do conhecimento junto aos seus alunos”. O professor Sérgio Luiz Figueiredo (2004, p. 60) complementa a observação dos autores: “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

Conforme Neide Esperidião (2012, p. 151):

Em minha experiência como docente dos cursos de Pedagogia, observei que a maioria dos licenciandos não possui o hábito de cantar e, quando cantam, o fazem de modo muito desafinado, sem qualquer entonação. A ausência da aula de música nos cursos de formação de professores tem gerado docentes que não costumam cantar em sala de aula.

A falta de uma formação específica em música foi constatada em suas pesquisas pelas autoras Lélia Negrini Diniz e Luciana Marta Del Ben (2006, p. 151), que pedagogos/pedagogas sentem falta:

[...] de uma formação específica em música ou de orientação sistemática de professores de música. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de se buscarem parcerias entre professores generalistas e o professor especialista em música. Para elas, o professor de música poderia desenvolver atividades específicas de execução vocal e instrumental, habilidades que

os educadores infantis não adquiriram durante sua formação pedagógica.

Como base para as ações acima citadas pelas autoras, deve-se iniciar pela percepção rítmica, pela escuta e sensibilização musical em vivências musicais. Em sua bagagem como músico, professor licenciado e acostumado com o ambiente escolar, o nosso professor/herói fez sugestões de como o pedagogo sem formação musical poderia exercer sua função de professor de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

*Eu acredito que o caminho seja trabalhar com projetos, porque aí a gente teria alguns objetivos num curto prazo para serem alcançados, e assim que esse objetivo fosse alcançado, entraria outro projeto (...) o professor teria que buscar cada vez mais esse conhecimento,*

O termo *projeto*, conforme Fernando Hernández (1998, p. 22), “está ligado à noção de um processo em constante diálogo com o contexto e busca materializar uma ideia ‘no horizonte’, associando-se à colaboração entre campos disciplinares”. O educador buscou embasar-se em John Dewey (1859-1952), que defendia a ideia de que a escola deveria estar sintonizada com a realidade social. Os projetos, segundo o autor, são construídos e vinculados com a realidade social da escola e dos educandos, e o professor é o facilitador que irá conduzir o processo a partir de uma relação dialógica.

Para as educadoras Helena Vitalina Selbach; Simone Sarmiento (2015, p. 2), “Dessa forma, nos projetos de trabalho, objetiva-se o protagonismo da aprendizagem por parte dos educandos e o estabelecimento de relações entre o que é aprendido na escola e a vida desses educandos para além da escola”.

Nosso professor/herói relata como seria a escola dos seus sonhos:

*Aí eu vou puxar pra música, né? (risos) A música é matemática, a música é português, a música é história, poesia... Então, se a gente trabalhasse mais essa parte de música com as crianças eu acho que a música não estaria tão desvalorizada ao meu ver no Brasil (...) a escola ideal seria uma escola interdisciplinar, que tenha algumas ferramentas de todas as matérias, mas que cria o aluno não pra ser matemático, não pra ser professor de português, mas pra ser um indivíduo na sociedade que sabe escolher aquilo que é bom pra ele, aquilo que ele sabe discernir, que ele*

*tem conhecimento, o porque ele está estudando aquilo, porque ele tem que saber daquilo.*

Para os pedagogos, desenvolver trabalho interdisciplinar em forma de projetos, de acordo com Neide Esperidião 2011, p. 235), “é consequência do modelo de formação pedagógica que recebem durante o curso de Pedagogia, sendo um traço marcante na ação pedagógica desse grupo”.

Ao se trabalhar com a interdisciplinaridade, de acordo com Ivani Fazenda (2003, n.p.), “pode-se imaginar para onde pretendemos nos encaminhar; porém, é totalmente impossível prever o que será produzido e em que quantidade”. A autora ainda lembra que:

Poderes novos e energias diferentes acabam por invadir a vida daqueles que a esses estudos se dedica. É preciso, aprender a navegar entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. (n.p.)

Melhor seria que os professores compreendessem a proposta de interdisciplinaridade, em relacionar os saberes sem evidenciar um ou outro. Os autores Luiz C. Martino e Katrine T. Boaventura (2013, p.167)

[...] explicam que existem equívocos sobre a visão da interdisciplinaridade pelo fato de não haver compreensão sobre a razão epistemológica para a existência de disciplinas dentro do currículo escolar. Quando não se promove essa análise, a questão é desarticulada e não tem sentido, trazendo argumentos ideológicos que apresentam fragilidades por não possuírem bases sólidas.

Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2008, p. 26)

Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinaridade para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações.

Segundo a educadora Édina R. Baumer (2012, p. 172),

a lei da obrigatoriedade da música, ao ser incorporada à LDB n. 9.394/96, determina a inserção da música na Educação Básica de forma interdisciplinar ou a partir das relações possíveis entre as linguagens da arte.

Nesse sentido, Sandra Regina R e Ramalho (2008, p. 95) sugere que:

[...] um estudo intersemiótico, correlacionando os modos específicos de significar de cada uma das *linguagens*, as similaridades e diferenças entre elas, é que vai permitir uma compreensão conjunta e paralela das manifestações estéticas criadas pelo homem, recuperando os elos perdidos que a polivalência, no seu tempo, não soube encontrar.

De acordo com Rodrigo R. de Souza (2009, p. 40), o professor “não apropriar-se de outras linguagens artísticas seria o mesmo que limitar o conhecimento do aluno, inclusive subestimando sua capacidade de produção”. Cada linguagem artística é diferenciada, o que constitui uma diversidade dentro da disciplina Arte. Sendo assim, Sérgio Figueiredo (2009, p. 40) sustenta que:

[...] respeitadas as especificidades da formação de professores que atuam nos anos iniciais da escola [...] a falta de música no início da formação escolar produz equívocos sobre esta atividade humana ao longo da vida. Muitas pessoas se sentem desprovidas de habilidades para participar de experiências musicais diversas, aceitando que somente certos indivíduos são dotados para este fim.

As atividades interdisciplinares, de acordo com Ivani Fazenda (2003, p.86), demandam de produção em parceria e que essa “decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. Em congruência com uma formação humanizada, cito a visão do psicanalista suíço, fundador da psicologia analítica, Carl Gustav Jung (1875-1961, n. p.): “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...

Ephtah!

(Epígrafe de Marisa Fonterrada ao livro:

*O Ouvido Pensante*, de Murray Schafer - 1991.)

E após a busca pelo conhecimento de si e do mundo, o professor segue com suas conquistas, baseado no que vivenciou e irá vivenciar no decorrer de seu caminho. Penetrar no labirinto é um desafio constante nas sagas e aventuras cotidianas que o desafiam a percorrer um caminho específico. O fio de Ariadne é a solução para a saída de um labirinto de cada vez, dentro do 'Labirinto Educação'.

Trouxe para a pesquisa minhas inquietações ao longo da caminhada na arte-educação, em particular na música, que considero meu trajeto. Na elaboração deste trabalho, saboreei transformações, desconstruí paradigmas, revivi as angústias e as alegrias por meio de pesquisas sobre a música e a Educação Musical na escola formal da rede particular de ensino de Santos. Consultei a literatura com a qual o meu trabalho se assemelhou, resgatei minha história na aurora da iniciação à música. Comprometo-me com o ato de colaborar com a iniciação musical de pedagogos e do público em geral, que não tiveram a oportunidade ou que duvidaram de sua capacidade de apreender os princípios básicos da música.

No primeiro capítulo, resgatei minha história, meu contato inicial com a música, as experiências, as vivências, a trajetória formativa tão diversa e

igualmente tão rica, assim como as experiências profissionais, que deram origem ao que sou.

No segundo capítulo, apresentei, em linha cronológica, a trajetória da Educação Musical e das leis que direcionam o ensino da música no Brasil, como também a intenção de educadores influentes que promoveram a formação profissional do professor de música desde a fundação do Conservatório Brasileiro de Música no século XIX, até os dias atuais. Inseri, na pesquisa bibliográfica, autores e educadores musicais nacionais e internacionais que fizeram a mudança da prática musical nas escolas específicas e de educação formal, rompendo com o ensino tradicional.

No terceiro capítulo, optei pelo estudo de caso, para aferir a realidade do professor de música na escola formal da rede particular, com quem pude dialogar e conhecer sua experiência.

No quarto capítulo, apresentei os dados coletados com muito respeito e escuta solidária, em todos os momentos vivenciados pelo professor, tanto em suas falas, quanto na observação sensível de suas aulas, a empatia por me identificar muitas vezes com o nosso professor/herói.

No decorrer da pesquisa, no nosso convívio, pude compreender como se deu e dá a sua identidade como professor de música e como as suas experiências na área influenciaram a sua atuação na escola. Em sua prática, este nos ofertou um exemplo sobre o prejuízo que a ausência de formação musical de pedagogos/pedagogas que atuam como professores de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental afeta negativamente a prática musical dos alunos.

Sob o seu olhar, a formação continuada é um caminho seguro para que os profissionais tenham a oportunidade de construir os seus saberes. Este apresentou como sugestão a construção do conhecimento específico na forma de projeto.

Movida por essa vivência, dirijo-me para a última fase da minha dissertação: a construção de uma proposta de ensino que auxilie pedagogas e pedagogos sem a devida formação musical e que lecionam música nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta proposta é aberta a todos, independentemente da faixa etária, porque aprender música é muito mais do que tocar um instrumento. Conforme

Amilton Godoy (s.d.), o interesse em conhecer os elementos básicos da música, vai “de acordo com as aspirações e necessidades de cada um: o ouvinte consciente; o professor de música; o músico profissional ou o saudável hábito de praticar música no cotidiano”.

Não encaro esta trajetória como fim da jornada, pois a temática da proposta me possibilita o desdobramento para futuras pesquisas. Desbravei e explorei territórios desconhecidos dentro e fora de mim, superei perdas e frustrações, reconheci meus limites. Sinto que, ao sair deste labirinto, trouxe um tesouro que se escondia dentro de mim: creio que esta é a recompensa que trazemos dos labirintos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):171-190, maio/ago., 2017.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Organizado por Isabel Alarcão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALDROVANDI, Leonardo. **O sonoro e o imaginável** - Ensaio breves sobre escuta, composição e olhar. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa. 1.ed., 2014.
- ALMEIDA, Renato. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942.
- ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar.2005.
- ALVES, Rubem. **A Escola Com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Pudesse Existir**. Papyrus Editora, Campinas e Edições Asa, Porto, 2001.
- ALVES, Rubem. **Escutatória**. [https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1\\_205\\_e\\_220/205e220\\_Ler\\_ver\\_para\\_complementar/RubemAlves\\_\\_Escutat%C3%B3ria.pdf](https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1_205_e_220/205e220_Ler_ver_para_complementar/RubemAlves__Escutat%C3%B3ria.pdf) >acesso em 28 abr 2022>
- ALVES, Rubens. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. 8.ed. Campinas: Versus Editora, 2004.
- AMADO, Paulo Vinícius. **A expressividade no Choro: um estudo a partir de perspectivas da Etnomusicologia e da Fenomenologia**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na Educação Básica Brasileira. **Revista Opus 12** - 2006.
- ANDRADE, Mário de. A música e a canção populares no Brasil'. In **Ensaio sobre a música Brasileira**, ed. Oneyda Alvarenga. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962 (1936).
- \_\_\_\_\_, Mário de. **Aspectos da música brasileira**. Livraria Martins Editora, São Paulo, 1965.
- \_\_\_\_\_, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3.ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- \_\_\_\_\_, Mário de, 1893-1945. **Pequena história da Música**, 7.ed. Martins, Brasília: INL, 1976.
- \_\_\_\_\_, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3.ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972. Comentário e hipertextos: Cláudia Neiva de Matos (UFF)

\_\_\_\_\_, Mário de. **A lição do amigo**. Cartas a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983a.

\_\_\_\_\_, Mário de. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte, MG: Villa Rica, 1991. (orig. 1939) Obra completa de Mário de Andrade, vol. XI.

\_\_\_\_\_, Mário de. **Cândido Inácio da Silva e o Lundú**. Latin American Review. vol. 20, n.2. 1999 [1944].

ANDRADE, Oswald de. "**Manifesto antropófago**". Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002) <acesso em 07 nov 2020>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação institucional**. Brasília, DF: Liber Livros. 2005.

ANDREOTTI, Azilde L. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA ERA VARGAS E NO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1930 - 1964) . **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio: LTC, 1981.

ASSIS, Ana Cláudia de. **Os Doze Sons e a Cor Nacional**: Conciliações estéticas e culturais na produção musical de César Guerra-Peixe (1944 - 1954) Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2006.

file:///C:/Users/Bebel/AppData/Local/Temp/tese\_\_ana\_cl\_udia.pdf <acesso 25 fev 2021>

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_ **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva.1986(b).

\_\_\_\_\_ **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

\_\_\_\_\_ **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. **Revista Digital Art&** - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/><acesso em março de 2020>

\_\_\_\_\_ **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014..

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas licenciaturas em dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os)docentes formadoras(es)**: o que é que essas(es) “profes”têm? Pelotas, 2019. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

<http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5606/1/M%C3%B4nica%20Corr%C3%AAa%20de%20Borba%20Barboza.pdf> <acesso em 08 jul 2020>

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica**: proposições da LDB 9.394. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Crisciúma, 2009.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 21753172

BEYER, Esther. **Idéias para a educação musical**. Porto Alegre: Mediação,1999.

BORGES, Gilberto André. **Laboratório de Ensino de Educação Musical**. Florianópolis: LEEM/UEDESC, 2002. Disponível em:

[http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/BORGES\\_GilbertoAndre\\_muiscan\\_ame\\_monografia.pdf](http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/BORGES_GilbertoAndre_muiscan_ame_monografia.pdf) <acesso em 10 abr 2019>

\_\_\_\_\_. **Educação Musical e Política Educacional no Brasil**, 2002. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos> <acesso em 10 nov 2018>

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n.1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundário no Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)><acesso em 07 set 2020>

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulamento da Instrucção primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1891%20reforma%20benjamim%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1891%20reforma%20benjamim%20constant.htm)><acesso em: 7 set 2020>

BRASIL. Presidência da república. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-)

1949/D19890.htm><cesso em 7 set 2020>

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942.** Institue o Conservatório Nacional de Canto orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id+4406>>. <acesso em 7 set 2020>

BRASIL Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)><acesso em 7 set 2020>

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)><acesso em 7 set. 2020>

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)><acesso em: 27 set 2020>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. PCN Pluralidade Cultural.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)><acesso em 7 set 2020>

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013,** aprovado em 04 de dezembro de 2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)><acesso em 17 set 2020>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2016.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de maio de 2016, seção 1, p. 42 (citação Cristovão Buarque).

BRASIL. Lei nº 13.278. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília,** DF, de 2 de maio de 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>><acesso em 13 out 2020>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) <acesso 18 fev 2021>

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação Integral da criança. Petrópolis: 2010.

CALDAS Felipe Rodrigo; HOLZER Denise Cristina; POPI Janice Aparecida. A Interdisciplinaridade em Arte: Algumas Considerações. **Rev NUPEART**, v.17, 2017.

CAMARGO, Karina Fontenella Góss. **Música nas Séries Iniciais**: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Trabalho de conclusão do Plano de Intervenção na realidade escolar, apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional na área de Arte. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2396-8> <acesso em 22 mai 2021>

CÁRICOL, Kássia. Panorama do ensino musical. In: **Revista A Música na Escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>> <acesso em 14 ago 2019>

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. **Os intelectuais na história da infância**. KUHLMANN Júnior, M.(Orgs). Cortez, 2002.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império**: descentralização ou centralização? 555f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTRO, Adriana de. **A Escola de Tempo Integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. Dissertação (Mestrado), São Carlos : UFSCar, 2009.

CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique. A beleza do morto: o conceito de cultura popular. In: REVEL, Jacques. **A invenção da sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção Docência em formação: Saberes pedagógicos.1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIQUINHA GONZAGA ACERVO DIGITAL

[https://chiquinhagonzaga.com/acervo/?page\\_id=1781](https://chiquinhagonzaga.com/acervo/?page_id=1781)<acesso em dez de 2021>

CONTIER, Arnaldo Daraya. **Música, nação e modernidade**: os anos 20 e 30. 1988. 670 f. Tese (Livre Docência em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 107 e 119, jul.-dez. 2013. Disponível em: [http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF27/6.1\\_O\\_nacional\\_na\\_musica\\_erudita\\_brasileira\\_Mario\\_de\\_Andrade.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF27/6.1_O_nacional_na_musica_erudita_brasileira_Mario_de_Andrade.pdf)<acesso em 16 out 2020>

CORREA JR. ET AL. A Educação Musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67345/51779>.

COSTA, Fabiola C. B. “A contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no ensino de arte em Santa Catarina”. **Revista Nupeart**. Florianópolis, SC, v. 8, n. 8, p. 11 – 27, set. 2010.

DAVID, Célia Maria. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação Vivências Artístico-Pedagógicas**. Música no Ensino Fundamental: Uma Experiência A Partir Da Canção. Pedagogia. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica Ltda, 2004.

DEL BEN, Luciana Marta. **A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical em um Contexto Educacional Brasileiro** (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. ISBN 978-85-61635-54-1.

DINIZ, L. N.; DEL BEN, Luciana Marte. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.15. p. 27- 37, set. 2006.

DOTTI, Corina Michelin. **Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática pedagógica**. 11ª. ed. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago., 2012.

DUPRAT, Régis. (2007) <http://www.abmusica.org.br/academico/regis-duprat/http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/><acesso em 02 de jun 2019>

DURLI, Zenilde; BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. **AMBIENTE E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**.

**Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012. Disponível em: [www.editoraunoesc.edu.br](http://www.editoraunoesc.edu.br)

EFEGÊ, Jota. Maxixe: **A dança excomungada**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e Formação de Professores**. 1.ed. Taboão da Serra: Globus Editora, 2012. Escola Normal de São Paulo - Caetano de Campos- Unicamp. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/1846\\_escola\\_normal.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_normal.pdf) <acesso em 21 nov 2019>

ESPERIDIÃO, Neide. **Saberes pedagógicos musicais necessários à educação musical do século XXI**. Oficinas Culturais do Estado de São Paulo no YouTube. 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=AmnnxUJ7uDo&t=5005s> <acesso em 20 jan 2020>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese "Interdisciplinaridade: um projeto em parceria". **Revista ANDE**, São Paulo, v.12, n.19, p.41, 1993. <https://www.scielo.br/j/er/a/zKqMqdBwZhMShYv4mcXXvJp/?lang=pt> <acesso em 27 set 2020>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11.ed. Campinas: Editora Papiro, 11ª edição, Campinas, SP, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria de F. De Resende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Ernandes Gomes. Literatura, Música Erudita e Popular no Modernismo Brasileiro. **Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba, Embap, 2011. <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/210.pdf> <acesso em dez 2021>

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez 1991. <https://www.scielo.br/j/er/a/zKqMqdBwZhMShYv4mcXXvJp/?lang=pt> <acesso 17 mai 2020>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. **Revista Nupeart**. Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347/277>>. <Acesso em jul de 2022>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Ouvir, executar e criar**: três dimensões da experiência musical. UNESCO, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. **Revista Musical Chilena**, vol. 214, p. 36-51, 2010. Disponível em <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl> <acesso 26 mar 2020>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais: ENDIPE**, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. In: Educação Musical Escolar – **Salto para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 8, junho 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical no século XX: os métodos tradicionais. In JORDÃO, G. et al (coord.). **A música na escola**. São Paulo, Allucci & Associados Comunicações, 2012. Ministério da Cultura e Vale. Disponível em <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>>acesso 09 fev 2019>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FLOR AMOROSA. Polca - música de Joaquim Antônio Callado e letra de Catulo da paixão Cearense, 1880. de Um fac-símile desta edição encontra-se disponível no site da editora Choromusic: <http://www.Choromusic.com.br/arquivos/AFlorAmorosa.pdf> (AMADO, 2014)

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005 e 2008.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, Maria. Laura. P. Barbosa. “Estudo de caso”, no falso conflito entre “pesquisa qualitativa” e “pesquisa quantitativa”. **Inter-Ação**, v. 14/15, n. 1-2, p. 1-6, jan./dez, 1990/91. <https://revistas.ufg.br/interacao/issue/view/1476><acesso em 28 abr 2022>

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 52.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUCCI AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical (Des)Caminhos Históricos e Horizontes**. Campinas: Papirus, 2010.

FUCCI AMATO, Rita. **Revista Opus** 12, 2006. <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri>

[%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Musical%20escolar%20olhar%20historico\\_Amato.pdf](#)<acesso 13 abr 2019>

FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n.2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991a. file:///C:/Users/Bebel/Downloads/3067-8790-1-SM(1).pdf<04 de nov 2019>

FUKS, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, v.2, n. 2, jun. 1993.

FUKS, Rosa. **Transitoriedade e permanência na prática musical escolar**. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, n.1, p.134-156, maio 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**, 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1988, (Coleção Novas Buscas em Educação, vol.31).

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In: WAINERMAN, Catalina (org.). **Serie "Documentos de Trabajo" Escuela de Educación**. Universidad de San Andrés. Victoria, Pcia. de Buenos Aires, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Conversas com Gerda Alexander**. São Paulo: Summus, 1997.

GALDINO, Cristiane. Formação do Professor de Música: Demandas novas e emergentes - **Salto para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 8, junho 2011.

GARCIA, Tânia da Costa. (2009). Tradição e Modernidade: Reconfigurações Identitárias na Música Folclórica Chilena dos Anos 1950 E 1960. **História Revista**, 13(2). <https://doi.org/10.5216/hr.v13i2.6648>

GALLET, Luciano. **Estudos de folclore**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1934.

GEBRAN, Raimunda Abou e TREVIZAN, Zizi. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40(2), e34534, 2018. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/34534/751375137538><Acesso em 10 jan 2020>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOS, Maria Helena Maestre. **O método de Musicalização Tônica-dó no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes. USP. São Paulo, 1983. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt0214.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt0214.pdf)<acesso 16 mar 2020>

GIROUX, Henri. Professores como intelectuais transformadores. In: Tradução de Daniel Bueno. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Wagno Macedo. **Chorando Baixinho de Abel Ferreira: aspectos interpretativos do clarinetista compositor e do clarinetista Paulo Sérgio Santos**. 82f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

GÓMEZ, Ángel I. Perez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOMÉZ, a. i. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. L. PÉREZ. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki**: semelhanças, diferenças, especificidades. Conservatório Brasileiro de Música RJ, 2000. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-susuki-kodaly.pdf> <acesso 27 fev 2020>

GRIECO, Donatello. **Roteiro de Villa-Lobos**. Fundação de Alexandre Gusmão, Brasília, 2009.

GRIFFITHS, Paul. **Enciclopédia da Música do Século XX**. Tradução: Marcos Santarrita & Alda Porto. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2007.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Heitor Villa-Lobos**: o caminho sinuoso da predestinação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GUIMARÃES, J. Geraldo M. O Processo de Transição no Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Políticos, Culturais, Estéticos e Didáticos-Pedagógicos. **Pedagogia cidadã; Cadernos de formação; Vivências Artístico-Pedagógicas/** Célia Maria David e J. Geraldo M. Guimarães, organizadores. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais**: prática musical na escola pública paulista. São Paulo: [s.n.], 2008.

GUIMARÃES, Saulo Pereira. **O Samba & a Crônica**: as formas cariocas da notícia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. [Trad. Jussara Haubert Rodrigues]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERTER, Cátia da Silva; RECH, Rose Aparecida Colognese. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. Evento: **XXVIII Seminário de Iniciação Científica**. Salão do Conhecimento, - NIJU, 2020.

JESUS, Simone Conceição Lima de; HARDER, Rejane. Uma proposta pedagógica para a educação musical nos ensino fundamental baseada nos “métodos ativos”: relato de experimento. In: XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012, p. 361-368. Disponível em <[http://abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados\\_ver.asp?id=61](http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=61)> <acesso 24 set 2019>

JUSBRASIL <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11692076/paragrafo-6-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

KATER Carlos. **Música Viva e H.J.Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Atravez/Musa, 2001a.

KEBACH, Patrícia F. C. **Musicalização Coletiva de Adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

KERR, Dorotéa. **Organistas, organeiros e órgãos** - Crônicas sobre a história da música no Brasil. São Paulo: Unesp, 2011.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. **Anais do I Simpósio Internacional de Compositores**. São Bernardo do Campo, 1977. <https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>

<acesso 24 set 2019>

KULESKA, Wojciech Andrzej. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910), v. 79 n. 193 (1998) Brasília, DF, Brasil. e-ISSN: 2176-6681

DOI:<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i193.1018>.

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243>. <acesso 17 nov 2019>

LACANALLO, Luciana Figueiredo; Sandra Salette de Camargo Silva, Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira; João Luiz Gasparin; Tereza Kazuko Teruya. **Métodos de ensino e de aprendizagem**: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR. Disponível em: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:urmqTLDIfqAJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:urmqTLDIfqAJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5). <acesso 26 mai 2020>

LANG, Henry. **Music in Western Civilization**. London: J. M. Dent, 1941.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**LEI Nº 13.278/2016**. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Edilson Vicente. Do lundu-dança ao lundu-canção. In: TELLO, Aurélio (Editor). **La danza em la época Colonial Iberoamericana**. Bolívia: Asociación Pró Arte e Cultura, 2006.

LIMA, Edilson Vicente de. **A modinha e o lundu**: dois clássicos nos trópicos. Tese de doutoramento. São Paulo: ECA-USP, 2010. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-29102010-130411/pt-br.php> <acesso em dezembro de 2021>

LINO, Dulcimarta Lemos. Pensar com sons. In: BEYER, Esther (Org.). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 57-72.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC/Minas, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Cacá. **O enigma do homem célebre: Ambição e vocação de Ernesto Nazareth**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2007.

MANGE, Ernest Robert de Carvalho. **1846- Escola Normal de São Paulo, Atual: EE Caetano de Campos, São Paulo – SP**. Depoimento ao Núcleo de Referência em Memória da Educação, do Centro de Referência em Educação Mário Covas/CRE, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2002. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846\\_Escola\\_Normal.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf) <acesso em junho de 2019>

MARIZ, Vasco. **A canção brasileira**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine Tokarski. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**. v. 16, n.1. Brasília: E-Compós, 2013.

MARX, Karl. **Das Kapital**. Kritik der politischen Oekonomie. Erster Band, Hamburg, 1867. <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/07/25.htm><acesso em jan 2022>

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. (série educação musical)

MATTA, Gildeta Mattos da. **Samba: Marginalidade e Ascensão**. Rio de Janeiro, UFRJ, IFCS, 1981.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros

Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/interdisciplinaridade/65024><acesso 22 out 2019>

MENEZES BASTOS, Rafael José de. **A “origem do samba” como invenção do Brasil (por que as canções têm música?)** file:///C:/Users/Bebel/Desktop/origens%20do%20samba.pdf <Acesso em jan 2022>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo Martins Fontes, 1996.

MICHAELIS. Editora Melhoramentos Ltda, 2020. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=neA9w> <acesso em 04 mai 2020>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In:

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Temas de educação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

MONTEIRO, José Fernando S. **A modinha brasileira**: Trajetória e veleidades (séculos XVIII-XX). Dissertação (170 pp.). Mestrado em História do Império Português, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Nova de Lisboa, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da (org); **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. **Escola Nova e Educação Musical**: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras. Teses. São Paulo, 2019.

<https://docs.google.com/document/d/1bxh0MhGpZ1Sp2GTozYHcQENz8d7o4X17/edit#> <acesso em 12 set 2021>

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Funarte, 1983.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. Professor de Música: Legislação e Formação em Questão. **Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciência e Educação**: Perspectivas Contemporâneas. 2016.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. **Simpósio Internacional Villa-Lobos**. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. USP/2009. <http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf> <acesso 13 mai 2020>

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. et al. **Vidas de professores**. Portugal, Porto editora, 2014.

OLIVEIRA, Olga Alves De; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola. **Revista Vórtex**, Curitiba, p. 1–28, 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. Relações entre “linguagens”. In: MOKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. e. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

OLIVEN, Ruben George. Cultura e Modernidade no Brasil. São Paulo **Perspec.** vol.15 no.2 São Paulo Apr./June 2001. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002) < acesso 07 nov 2020>

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PAIXÃO, Dinara Xavier da. **Análise das condições acústicas em sala de aula**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de

Santa Maria, Santa Maria, 1997.

PALMARES Fundação Cultural-Governo Federal.  
[https://www.palmares.gov.br/?page\\_id=26916](https://www.palmares.gov.br/?page_id=26916) <acesso em dez de 2021>

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX, Metodologia e Tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais**: percepção de professores. Brasília, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2005.

PELO Telefone (1916). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7091/pelo-telefone-1916>. Acesso em: 10 de setembro de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010..

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. (série educação musical)

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19, n.37.

PEREIRA. Antonio Sá. **Psicotécnica do Ensino Elementar da Música**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1937.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As Linguagens Do Componente Curricular Arte: Uma Reflexão Sobre A Lei 13.278 e a BNCC. In: IV CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2017, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande.

PIAGET, Jean, INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. v.III, set 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. <Acesso em dez de 2022>

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Portal da Câmara dos

Deputados < Acesso 19 jun 2020>

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música**: múltiplos olhares sobre a formação do professor. Dissertação, PGE, UFMG, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo - PB. **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Brasília, 2006.

QUEIROZ Christina. Villa-Lobos (quase) desconhecido - **Revista Pesquisa Fapesp**. Edição 267 mai 2018. <https://revistapesquisa.fapesp.br/villa-lobos-quase-desconhecido/> <acesso 15 set 2020>

ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiafarelli Mignone: Metodologia de iniciação musical na pré-escola e a formação do professor de música. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, out. 1998. tendências, Brasília: Musimed Editora, 2000.

ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Coleção Biblioteca Básica Brasileira. ANÍSIO EM MOVIMENTO**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequencia=4><acesso agosto/2020>

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando Sobre a Arte Na Base Nacional Comum Curricular – Bncc – Um Ponto De Vista Da Educação Musical. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476, 2016. DOI:10.7867/1981-9943.2016v10n3p476-490.

RAYNOR, Henry. **História Social da Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

RICUPERO, Bernardo. O “Original” e a “Cópia” na Antropofagia. **SOCIOL. ANTROPOL.** 8 (3) • SEP-DEC 2018 • [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/2238-38752018V836](https://doi.org/10.1590/2238-38752018V836) <Acesso Dez 2021>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, Paulo de Tarso; DUDUQUE, Norton. (org.). **Villa-Lobos um compêndio**: Novos desafios interpretativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SANDRONI, Carlos. **Transformações do samba carioca no século XX**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2013.

SANTOS, Joaquim- Telecurso: **Música**: ensino médio [Joaquim Santos].1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.

SANTOS, Micael. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 27, n. 42, p. 52–70, 2019.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte

na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

SAVIANI, Dermeval. **Leituras Brasileiras**.  
<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk&t=823s> <acesso em 12 setembro 2021>

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2001, tradução de Marisa Trench Fonterrada.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991

SCHEIBE, Leda. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: **Anais do Fórum de Educação**, Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2002.

SCHMID, Aloísio Leoni, org. Projeto CAPES-MinC – Pró-Cultura “Arquiteturas para um Brasil Musical”. **Espaços para aprender e ensinar música**: construção e adequação. Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, 2013.

SELBACH Helena Vitalina; SARMENTO Simone. A Pedagogia de Projetos de Hernández e a Pedagogia Crítica de Freire como possibilidades para uma educação humanizadora. **VI Congresso Internacional de Educação**. Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna. Santa Maria, RS. 2015. <https://doceru.com/doc/101nxse> <Acesso em dezembro 2022>

SILVA, Ana Paula da. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas Educacionais na Escola Primária Catarinense (1911-1945) - **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, UFSC, 2012.

SILVA, Marcos Vicente Almeida. Artigo 2017 - Brasil Novo, Composto por Villa-Lobos nos Anos de 1937-1945: matéria de estudos historiográficos. <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/67> <acesso 30 nov 2019>

SIVIERO, Álvaro. **João Batista e as notas musicais**. Estadão, São Paulo, 2012. <https://cultura.estadao.com.br/blogs/alvaro-siviero/joao-batista-e-as-notas-musicais/> <acesso em agosto/2019>

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Rodrigo Ribeiro de. **Eu não gosto de arte porque não sei desenhar**: o reconhecimento de outras linguagens como arte. 2009. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2009.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Educação Musical** –Um fator preponderante na construção do Ser. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2009, tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho.

TEATRO de Revista. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo614/teatro-de-revista>. Acesso em: 15 de março de 2022. Verbete da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a Democracia. **Coleção Educadores - MEC** - Fundação Joaquim Nabuco. Recife, PE. Editora Massangana. 2010.

UDF - Universidade do Distrito Federal - **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. Anos de Incerteza (1930 - 1937)**. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal> <acesso em setembro/2020>

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular de Índios, Negros e mestiços**. Petrópolis: Vozes, 1972.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**: da modinha à canção de protesto. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998 [2010].

VASCONCELOS, Ary. **Panorama da música popular brasileira na Belle Époque**. Rio de Janeiro: Liv. Sant'Anna, 1977.

VASCONCELOS, Ary. **Carinhoso, etc**: História e Inventário do Choro. Rio de Janeiro, editora do autor, 1984.

VERA E SILVA, Adriana. **Anísio Teixeira**: ele rimou ensino com democracia. Nova Escola. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998.

VIANA, Hermano. **O mistério do samba**. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Presença de Villa-Lobos**. 2.ed., Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1972.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Jornal do Brasil**, 12/01/1903.<acesso em abril de 2019>

WISNIK, José Miguel. **O coro dos contrários**: a música em torno da Semana de 22. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. Uma outra história das músicas.São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

WISNISK, José Miguel. <http://violao-cancao.com/musica-no-brasil-tradicao-escrita-e-nao-escrita/>

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZAGONEL Bernadete. Métodos ativos de educação musical. In: **Educação, concepções e teorias**, Curitiba, Editora da UFPR, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**

**MESTRADO PROFISSIONAL**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

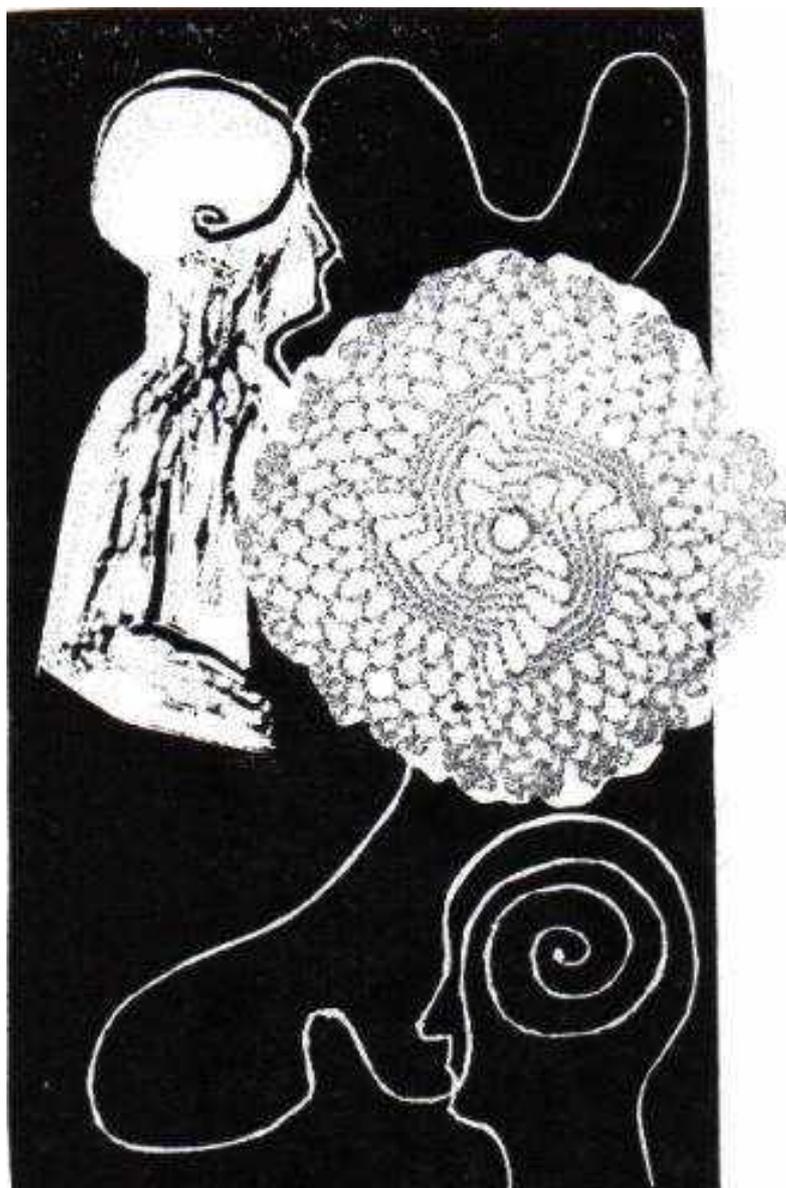
**ISABEL LORENZZO BARSOTTI**

**A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA EM NÓS**

**Guia para formação de professores não-músicos**

**Santos**

**2023**

**UM MUNDO DE TRAJETÓRIAS**

Linoleogravura - 22x13      Isabel L. Barsotti

Talvez, ou mais do que nunca, seria preciso pensar em como projetar uma riqueza de labirintos para nossa experiência. Câmaras dentro de câmaras, vias dentro de vias, todas dinâmicas, mutáveis, infindáveis, cavernas infinitamente mais ricas e irregulares que nossas atuais formações arquitetônicas... sonho apenas, de verdadeiros geradores de silêncio, de escuta e de música. (ALDROVANDI, 2014, p. 3)

## INTRODUÇÃO

E assim chegar e partir...  
São só dois lados da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem  
Da partida...

(Milton Nascimento)

Na incursão ao labirinto, encontrei caminhos que nem sempre me levaram a algum lugar. O fio de Ariadne me conduziria à saída, mas se fazia necessário encontrar o cerne da questão, o centro do labirinto. Cheguei até aqui com muita reflexão sobre a minha jornada profissional, observando a minha trajetória, que eu entendia por tragédia no labiríntico ensino da música na educação. Neste sentido, no que se refere à implantação da lei federal n. 11.769 (BRASIL 2008), que determina a obrigatoriedade da música, das artes visuais, teatro e dança. Nesse cenário, quanto à música, surgiu a questão: O profissional que não tem a devida formação na área musical pode ensiná-la?

Este trabalho está focado nos desafios que os pedagogos enfrentam em relação ao ensino da música enquanto educação, diante da exigência da lei, do ensino desta como conteúdo da disciplina Arte na Educação Básica. Conforme Sérgio Figueiredo (2004, p. 54):

Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares.

Utilizo a nomenclatura *pedagogo* englobando masculino e feminino. Senti a necessidade de pesquisar a respeito da formação musical dos pedagogos que lecionam no Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino e as dificuldades que enfrentam com o ensino da música em sala de aula.

A partir dos resultados gerados por esta pesquisa, apresento a minha

proposta de trabalho, que consiste principalmente em entender a música como área de conhecimento. De acordo com os educadores Cláudia Bellochio e Sérgio Figueiredo (2009, p.39), “A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras”. Por ser uma prática social natural em nosso cotidiano, a música, de acordo com os autores (2009, p. 39), trata-se de “uma área que nos coloca em relação com o mundo de sons e silêncios, e proporciona o desenvolvimento de nossa relação artística e estética com o mundo.” A partir desta, na prática, elaborei uma proposta pedagógica de intervenção, com a intenção de trazer orientações que possibilitem ao pedagogo o pensar e realizar atividades musicais com seus alunos a partir de conhecimentos básicos dos fundamentos da música.

A preocupação temática não deve confundir-se com método utilizável para melhorar as coisas. Deve propiciar a formulação da natureza problemática de uma determinada preocupação educativa e não aceitar ou propor acriticamente um método ou meio educativo supostamente melhor. (KEMMIS, MCTAGGART, 1988, p.14)

Acredito que, com esta modesta intervenção, conhecendo suas dificuldades na área musical, o pedagogo possa se sentir habilitado para dar início à construção de uma organização própria de conteúdos e direcionada à música na educação.

O ensino da música não ocorre isoladamente na escola. Por ser uma área do conhecimento como as outras, articula-se com as demais áreas. Os autores Bellochio e Figueiredo (2009, p.40) enfatizam que os pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “podem e devem trabalhar com música em suas atividades de docência”. Para a autora Cláudia Bellochio (2000), esses profissionais,

têm um conhecimento extenso sobre desenvolvimento humano e sobre planejamento para essa fase do desenvolvimento escolar que é fundamental e marcante na vida dos seres humanos.

Não ser especialista em música não desmerece a sua competência profissional, por ser habilitado em atuar com crianças de 0 a 10 anos.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Elaborar uma proposta pedagógica de intervenção de ensino com os elementos básicos da música é o objetivo principal para contribuir na formação do professor generalista ou pedagogo responsável pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sem a devida formação musical. Auxiliar na construção de programas pedagógicos que nortearão suas atividades em sala de aula, unindo suas afinidades com os meios apresentados, facilitando e promovendo a aprendizagem musical.

#### **2.1.1 Objetivos específicos**

- Proporcionar o interesse e o gosto pela música;
- apresentar a música como área de conhecimento;
- desenvolver os conteúdos específicos da música, o som e o ritmo, voltados à construção do conhecimento;
- desenvolver a percepção auditiva, o senso rítmico, a memória musical e a coordenação motora.
- planejar um repertório musical com base na realidade cultural, valorizando o seu conhecimento prévio;
- preparar para a capacidade de exercer a criatividade.

## **3 PROPOSTA EDUCACIONAL**

Considerando-se que a Educação Musical vai além do ensino de uma técnica instrumental e que a aprendizagem musical é muito mais do que tocar um instrumento, a compreensão do ritmo, do cantar, da expressão corporal, por meio das vivências musicais, permite o entendimento de si e do mundo que o rodeia. A música é uma linguagem de expressão, assim existe a preocupação de que seja instrumentalizada como todas as outras linguagens.

Sem a pretensão de propor fórmulas, e sim, sugerir caminhos, esta proposta pedagógica consiste na apresentação das noções básicas da música. Por meio desta, o indivíduo se atém à percepção rítmica e melódica,

desenvolvendo amplo discernimento ao reconhecer os sons, tornando-se um ouvinte consciente, percebendo e vivenciando os sons com todo o corpo.

A exploração dos elementos da música: melodia, ritmo e harmonia, por meio das qualidades do som: altura, timbre, duração, intensidade, estabelecem base sólida para a formação do pedagogo. Segundo Cecília França; Keith Swanwick (2002):

A educação musical existe para auxiliar o indivíduo a alcançar esta compreensão da música enquanto linguagem. Para o desenvolvimento, manifestação de si mesmo para a avaliação desta compreensão, a pessoa pode utilizar-se das modalidades do “fazer musical”, conhecidas como execução, onde se faz música através da execução instrumental e ou vocal, da apreciação, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa e também da composição que implica na criação musical através da manipulação dos elementos da música. (p.41)

A Educação Musical envolve várias etapas de instrução. iniciando pela musicalização em que o aprendiz de qualquer faixa etária, “embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica” (PENNA 1991, p. 53), que compreenda os elementos básicos da música, para se aventurar passo a passo em pequenas incursões.

---

### **Saiba mais**

<https://www.youtube.com/watch?v=66l6MBQgcRg&t=53s>

---

### **3.1 Primeiros passos**

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(FREIRE, 1997, p.79)

Os primeiros passos que percorrem os caminhos da alfabetização da linguagem musical são: o desenvolvimento da percepção auditiva, do senso rítmico, da memória musical e da coordenação motora, mediados pela pulsação.

É de grande importância para o desenvolvimento do senso rítmico, que se comece a trabalhar o sentido da pulsação; Esta consiste em perceber os ritmos que acontecem no corpo humano naturalmente, como o batimento do coração, a respiração e suas variantes, rápido, médio e lento.

A pulsação ocorre em intervalos iguais em uma atividade prática musical, seja uma leitura rítmica ou movimentos do corpo, mantendo sempre o mesmo andamento, isto é, sem apressar ou diminuir, andar lentamente, andar mais rápido, andar naturalmente, cantar e se acompanhar com palmas ou instrumentos de percussão, como o coco e os bastõezinhos entre outros. Ouvir música e movimentar-se livremente, utilizar jogos que utilizem canções (A Linda Rosa Juvenil, Escravos de Jó), observando a atividade para que não mude o andamento inicial, pois este deve ser mantido do início ao fim do exercício.

---

### **Saiba mais**

A linda rosa juvenil

<https://www.youtube.com/watch?v=ICr58zcZzhU>

Escravos de Jó

<https://www.youtube.com/watch?v=I6LGAY6EJxU>

---

## **3.2 Leitura de Estruturas Rítmicas com Sinais gráficos simples**

A leitura rítmica ou leitura de estruturas rítmicas podem ser executadas com a voz, batendo palmas, batendo o pé no chão, com pequenos instrumentos de percussão, individualmente ou em grupo.

- Com os sons do corpo: palmas, bater pés no chão, voz;

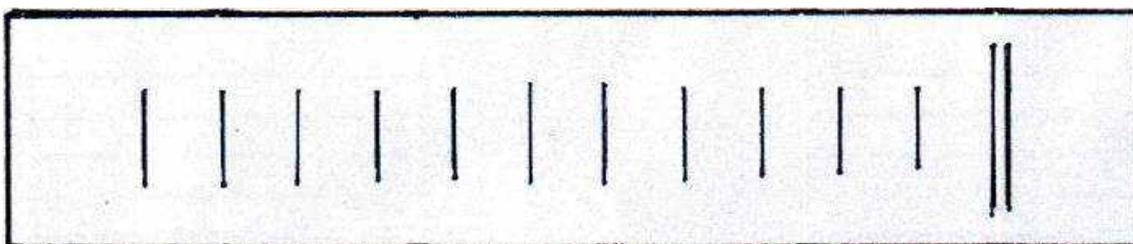
- Com instrumentos de percussão: coco, bastõezinhos, pandeiro;
- Com flauta doce: sons livres.

A partir de sinais gráficos simples, podemos trabalhar a pulsação.

1. Fazer o exercício abaixo, procurando manter a pulsação, isto é, sem apressar e nem atrasar.



Cada barra simples corresponde a um som.



fonte: Coleção Aprendendo Ensinando (p.21)

- Bater palmas em cada barra, bater os pés (direito, esquerdo);
- Falar a palavra Tá em cada barra;
- Utilizar instrumentos de percussão como o coco, por exemplo.

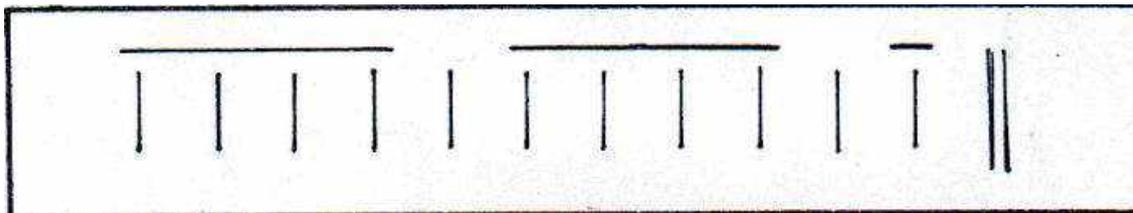
Este exercício colabora para a coordenação visuomotora, a lateralidade, a voz como forma de expressão. E prepara para a leitura das figuras musicais (veremos mais adiante).

Outro exercício:

2. Fazer o exercício abaixo, procurando manter a pulsação com os sinais gráficos simples e a ausência de som.



Utilizando-se de traços sobre a barra simples pode indicar silêncio.



fonte: Coleção Aprendendo Ensinando p.22

- Bater palmas onde houver traço sobre a barra simples e silêncio onde não houver traço;
- Bater pés onde houver traço sobre a barra simples e silêncio onde não houver traço;
- Falar a palavra “Tá” onde houver traço sobre a barra simples e silêncio onde não houver traço;
- Utilizar instrumentos de percussão para tocar onde houver traço sobre a barra simples e silêncio onde não houver traço.

Observação: As barras duplas que aparecem no final de cada exercício, indicam o seu término.

### Leitura de Estruturas Rítmicas Estruturas com figuras 4 ( ♪ ) e pausa ( ♫ ) de figura 4

Depois de assimilados os sinais gráficos simples, substituem-se as barras simples com traço  pela figura 4  e a barra , pela pausa da figura 4 

Exemplo: 

Exemplo de leitura:

- Bater palma quando houver a figura 4 e abrir a palma (sem som) quando houver a pausa da figura 4;

- Bater os pés quando houver a figura 4 e abrir a palma (sem som) quando houver a pausa da figura 4.
- Falar a palavra “Tá” quando houver figura 4 e fazer silêncio onde houver pausa de figura 4;
- Tocar instrumentos de percussão onde houver figura 4 e fazer silêncio onde houver pausa de figura 4.

As estruturas simples  e as figuras 4  apresentam o mesmo resultado para o som na leitura rítmica, porém, visualmente, são distintas.

O pedagogo deve ficar atento ao andamento dos exercícios, para que se mantenha a pulsação do início ao final, sem atrasar ou adiantar, podem ser executados de variadas maneiras.

### **Saiba mais**

<https://www.youtube.com/watch?v=oppyJ30QYao>

A leitura dessas estruturas tem a função de desenvolver a percepção visual e auditiva. As estruturas rítmicas em forma de leitura ou audição andam juntas com a pulsação ou pulso. Antes da leitura de partituras, existe a necessidade de compreender o ritmo, pois o som antecede o código musical.

Perceber o pulso é tornar-se capaz de executar os ritmos de forma adequada, interiorizando no corpo as estruturas rítmicas e depois associá-las aos códigos. Os ritmos e suas subdivisões devem ser praticados primeiro para depois serem identificados na escrita em forma de figuras ou estruturas simples.

Essas noções devem ser bem trabalhadas desde o início da aprendizagem musical em todas as idades. Os sons, ao serem vivenciados com o corpo e a voz em forma de exercícios rítmicos, jogos musicais, histórias encenadas e danças,

visam promover a compreensão do pedagogo para construir projetos e desenvolver uma metodologia ou dinâmica de trabalho em sala de aula. Alguns exemplos para esta prática então discriminados no item 4. O repertório.

### 3.3 As noções básicas da música

- Altura: grave e agudo

Na prática, o som agudo é fino, exemplo: flauta, apito e a voz feminina. O som grave é um som grosso, exemplo: contrabaixo e violoncelo e a voz masculina.

Exemplo de sons graves e agudos:

<https://www.youtube.com/watch?v=ne6tB2KiZuk>

e <https://www.youtube.com/watch?v=pvjCOqTJVKw>

- Intensidade: forte / fraco

Na prática podemos considerar o som forte como um som bem alto, exemplo: o trovão, a porta batendo, um grito. O som fraco é um som bem baixinho, exemplo: o motor da geladeira, o cochicho, canções de ninar para o bebê dormir.

Exemplo de sons fortes e fracos:

<https://www.youtube.com/watch?v=OrN7ILIpUD0>

e

<https://www.youtube.com/watch?v=cZBZvri4QH4>

- Duração: longo / curto

Na prática, podemos considerar que os sons longos são aqueles que duram mais e os sons curtos menos tempo.

Exemplo de sons longos e curtos:

<https://www.youtube.com/watch?v=sInQftRmuEM>

---

**Saiba mais**

<https://www.youtube.com/watch?v=IDFtdw3TdXs>

Atente para que as noções básicas da música, apresentadas anteriormente, sejam bem trabalhadas, para que não haja confusão em sua compreensão. A falta de entendimento delas pode gerar a ideia de que o som grave, o forte e o rápido, são a mesma coisa. O tocar ou cantar lento pode ser confundido com tocar fraco.

---

Outra noção básica da música é o timbre, que definimos como qualidade do som. De acordo com Juliana Troll e Silvia Mitiko Nishida (s.d.), “está relacionado à nossa percepção dos sons complexos. Dois instrumentos diferentes (violão e flauta), mesmo quando tocando exatamente a mesma nota fundamental, soam diferente [...]”

Exemplo:

Instrumentos da orquestra

<https://www.youtube.com/watch?v=FFqEcr3dQfc>

Vozes - Barbatuque

<https://www.youtube.com/watch?v=Tz7KROhuAw>

**Saiba mais**

[https://www2.ibb.unesp.br/nadi/Museu2\\_qualidade/Museu2\\_corpo\\_humano/Museu2\\_como\\_funciona/Museu\\_homem\\_nervoso/Museu2\\_homem\\_nervoso\\_audicao/Museu2\\_qualidade\\_homem\\_nervoso\\_audicao\\_som.htm](https://www2.ibb.unesp.br/nadi/Museu2_qualidade/Museu2_corpo_humano/Museu2_como_funciona/Museu_homem_nervoso/Museu2_homem_nervoso_audicao/Museu2_qualidade_homem_nervoso_audicao_som.htm)

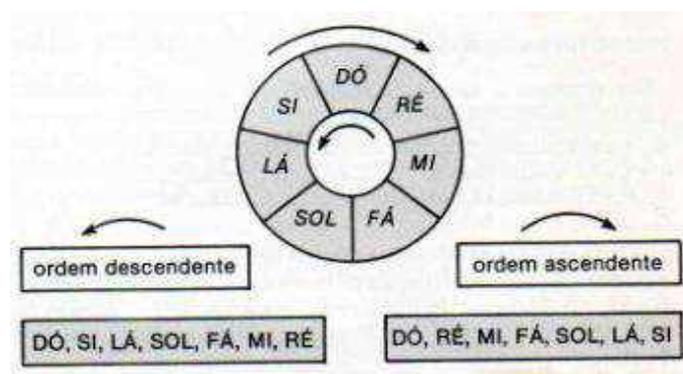
---

As propriedades do som são elementos básicos para o entendimento da linguagem musical e devem ser trabalhadas desde o início da aprendizagem musical. Quanto mais desenvolver a percepção auditiva, mais condições o indivíduo terá de identificar e classificar os sons. Ouvir gravações musicais contribui para a percepção dos sons dos instrumentos musicais, da voz grave,

média ou aguda, do andamento (se é rápido ou lento), em que parte a música tem o som mais forte (som alto) ou som mais fraco (som baixo). Todos os elementos contribuem para a expressividade da música.

### 3.4 Nome das notas

#### Círculo das Notas



fonte: Coleção Aprendendo Ensinando (p.25)

Movimento das notas musicais:

Ascendente

Dó - Ré - Mi - Fá - Sol - Lá - Si

Descendente

Dó - Si - Lá - Sol - Fá - Mi - Ré - Dó

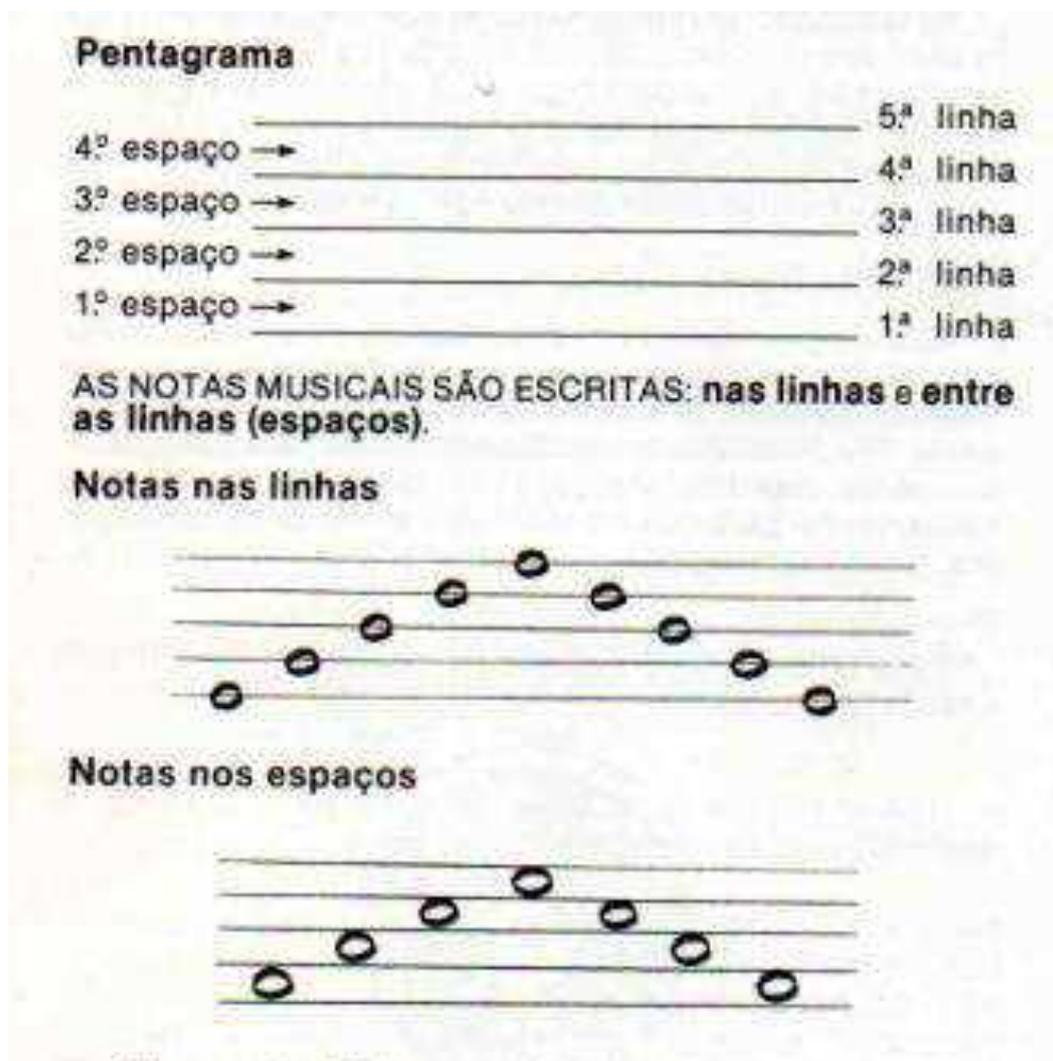
Exemplo:

Minha canção (Chico Buarque)

<https://www.youtube.com/watch?v=x48PNj7EXr0>

- Linha e Espaço

Pentagrama ou pauta é o conjunto de cinco linhas e quatro espaços, local em que se escrevem as notas musicais. A leitura das notas musicais é realizada de baixo para cima.



Fonte: Coleção Aprendendo Ensinando (p.26)

Vivemos em um mundo com uma infinidade de sons, ruídos e timbres diferentes. A base para percepção da pulsação está no ritmo do nosso corpo, com a respiração, as batidas do coração, está em várias coisas ao nosso redor: em casa, na rua, no toque do celular.

Quase sempre, somos capazes de identificar cada ruído, cada barulho, cada som que acontece. Ao ouvir uma música, podemos distinguir com facilidade o som do piano, da guitarra ou da bateria, entre outros.

Quanto mais desenvolvemos nossa percepção auditiva, mais condições teremos de discriminar, identificar e classificar os sons. Tais percepções, observações, corroboram para obtermos desenvolvimentos de:

- Percepção auditiva;
- Senso rítmico;
- Memória musical;
- Coordenação motora.

O processo de ouvir músicas e canções desconhecidas ao cotidiano do indivíduo leva à compreensão de novos padrões musicais, estimulando e enriquecendo seu repertório.

A utilização das músicas do repertório comum e conhecidas da escola a serem trabalhadas nas aulas de Educação Musical, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, geram o cantar pelo hábito, no automático, sem que aconteça o processo da aprendizagem.

Proporcionar audição de gravações musicais para identificar as vozes humanas:

- agudo e grave;
- as vozes dos instrumentos musicais, tais como: flauta, piano, violão, bateria;
- deve-se observar o andamento, para mantê-lo igual do início ao fim da atividade, não atrasar e nem adiantar.

Para auxiliar nessa prática, podemos recorrer ao metrônomo<sup>17</sup>, que é um aparelho que marca com precisão um determinado andamento ou pulsação, em diferentes velocidades.

---

<sup>17</sup> No metrônomo mecânico, um mecanismo à corda, semelhante ao de um relógio despertador, utiliza uma haste metálica com um peso deslizante para ajuste da velocidade. Quanto mais próximo o peso está do eixo, mais rápido é o período do pêndulo. Quanto mais longe, mais lento. Um mecanismo interno produz um som a cada pulsação do pêndulo, e cada oscilação corresponde a um tempo do compasso. (<https://blog.fritzdobbert.com.br/tecnicas/metronomo-o-amigo-da-precisao/>)

**Saiba mais**

<https://www.youtube.com/watch?v=JWTig1RKnRc&t=24s>

[https://www.youtube.com/watch?v=V\\_OF1OPSIXw](https://www.youtube.com/watch?v=V_OF1OPSIXw)

<https://www.youtube.com/watch?v=5v5eBf2KwF8>

Esta intervenção pedagógica, como foi anunciado na apresentação deste produto, é voltada para o pedagogo e sua formação musical. Gostaria de sugerir, antes de qualquer compreensão dos conteúdos sobre as noções básicas da construção musical, uma pequena lista de composições de vários cantos do nosso país.

Vários compositores, várias épocas, sons e ritmos, sem se ater à regionalidade, mas à diversidade da música brasileira, pois somos um povo musical com influências diversas.

Proponho neste quesito inicialmente a escuta, o saborear das melodias, a resposta do corpo ao entrar em contato com o mundo musical que advém da cultura popular. Como sugestão de repertório, uma pequena mostra de músicas instrumentais e músicas cantadas.

**4. O repertório****MÚSICA INSTRUMENTAL**

Quinteto Armorial: Toque dos Caboclinhos (tradicional)

[https://www.youtube.com/watch?v=7sLafICNGVo&list=RDEMymlGiH-8wGCa48rm-74xnQ&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=7sLafICNGVo&list=RDEMymlGiH-8wGCa48rm-74xnQ&start_radio=1)

Barbatuques: Baião descompensado

<https://www.youtube.com/watch?v=euewFsMy0Pc>

Tom Zé: Xiquexique

[https://www.youtube.com/watch?v=ejPP\\_jcKoQA](https://www.youtube.com/watch?v=ejPP_jcKoQA)

Yamandu Costa: Choro para Metrônomo

<https://www.youtube.com/watch?v=mNj0RZXXKC4>

Hermeto Pascoal: Bebê

<https://www.youtube.com/watch?v=a-S7iJ56VIQ>

Egberto Gismonti: Lôro;

<https://www.youtube.com/watch?v=htGX4D9LJJc>

H. J. Koellreutter: Acronon;

<https://www.youtube.com/watch?v=lk1jllgaOME>

### MÚSICA CANTADA

João Donato e Joyce : Amazonas;

<https://www.youtube.com/watch?v=JFaHEN8wZ8g&list=RDtJit3WTdJu0&index=2>

Gilberto Mendes: Coral Paulistano: "Moteto em Ré Menor - Beba Coca-Cola";

<https://www.youtube.com/watch?v=Ch39jEeN-us>

Cacuriá de Dona Teté: Mariquinha / Jabuti / Jacaré / A Cana;

<https://www.youtube.com/watch?v=o-YBQtj8Kik>

Raízes do nordeste - Trio Bodocó

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_SQppIMRWkM](https://www.youtube.com/watch?v=_SQppIMRWkM)

Itamar assumption: Beleléu, leléu, eu;

[https://www.youtube.com/watch?v=2-sl-CULy\\_o&t=1016s](https://www.youtube.com/watch?v=2-sl-CULy_o&t=1016s)

Sugestão de repertório para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Toquinho - Casa de brinquedo

<http://www.toquinho.com.br/album/casa-de-brinquedos/>

Vinicius de Moraes - A arca de Noé

<https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe>

Chico Buarque - Os Saltimbancos

<https://www.youtube.com/watch?v=pavn5wbL2xA>

MPB4 - Adivinha o que é

<https://music.youtube.com/watch?v=LYB-r8nQWHE>

MPB4 - O sono dos bichos

<https://www.youtube.com/watch?v=XDfSrdKwtZE>

Pia Fraus - Bichos do Brasil

<https://www.youtube.com/watch?v=PI8JGd3cCio>

e

<http://piafraus.com.br/site/bichos-do-brasil/>

Grupo Palavra Cantada Oficial

<https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1ohFhDzeHbYeJIsAA>

Villa-Lobos: Bachianas - prelúdio nº 4

<https://www.youtube.com/watch?v=wD17RsKSfs>

Dorival Caymmi - Maracangalha

<https://www.youtube.com/watch?v=fr9-2Wjy2RY>

Os Paralamas Do Sucesso - Uma Brasileira

[https://www.youtube.com/watch?v=Z\\_Frz977Ss4](https://www.youtube.com/watch?v=Z_Frz977Ss4)

Uirapuru

[https://www.youtube.com/watch?v=px\\_btpTlbl](https://www.youtube.com/watch?v=px_btpTlbl)

Boi bumbá

<https://www.youtube.com/watch?v=iqknWw0bHa8>

Coleção Música Popular Brasileira - Samba de Samba

<https://www.youtube.com/watch?v=TsartrIbPX8&list=RDTsartrIbPX8&index=1>

Coleção Música Popular Brasileira - Ritmo Manhoso

<https://www.youtube.com/watch?v=w2aMwTQyvHg&list=RDTsartrIbPX8&index=2>

## **5. Sugestões de atividades para alunos do primeiro e segundo ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental**

- Escuta musical - com mídia e/ou ao vivo.

Exemplo: Rato, palavra cantada

<https://www.youtube.com/watch?v=MeDBP8OU6q4>

- Sonorizar histórias - ouvir / refletir.

Exemplo:

<https://www.youtube.com/watch?v=GWFqSpUwKuA>

- Sons - chuva, trovão, rio, mar, bichos variados como: aves, baleias, golfinhos, sons da floresta, sons domésticos: motor da geladeira, ventilador, panela de pressão, aparelho de ar condicionado e tantos outros.

Exemplo: Trovão

<https://www.youtube.com/watch?v=00U4jkuG7mQ>

Desenhar os sons que escutam: instrumentos musicais.

Exemplo: a primeira flauta

<https://www.youtube.com/watch?v=U98blcScuFI>

Muppet percussão

<https://www.youtube.com/watch?v=WBOohuZIAiM>

Muppet sax e sino

<https://www.youtube.com/watch?v=CgfZVNv6w2E>

Explorar novas sonoridades: imitando os sons com o corpo.

Sons da chuva

<https://www.youtube.com/watch?v=PxkV7ArtFzw>

### 5.1 Exploração dos movimentos do corpo

- Vôlei com bexiga, automassagem com as pernas, esponja, pente de madeira, penas e outros materiais. Em roda, um aluno de costas para o outro: massagear as costas do colega com as mãos e com bolinhas de plástico ou borracha;
- Utilização de luvas-personagens, para contação de histórias e personagens musicais;
- Quebra-cabeça: montar as partes de um instrumento musical;
- Construção de instrumentos de percussão (com embalagens de iogurtes e outros pequenos recipientes).

## 6. Exemplo de um projeto para os alunos dos anos iniciais do Ensino

### Fundamental

Brincadeira sonora: Sons da caverna

- Dividir a turma em grupos e propor que se comuniquem por meio de mímicas e sons semelhantes a grunhidos, como supomos que era a comunicação entre a população pré-histórica;
- Vibração do som: propor aos alunos que encostem seus ouvidos nas costas uns dos outros, enquanto emitem os sons / grunhidos;
- O corpo como suporte sonoro: o professor demonstra um padrão rítmico simples para ser executado a princípio com palmas, depois com os pés e quando os alunos estiverem confortáveis com a vivência, alternar pés e mãos.

Na sequência, continuando com o mesmo padrão rítmico, estalar os dedos indicadores e ir acrescentando os outros dedos, fazer sons com a boca, estalar a língua e, assim que forem assimilando os movimentos, deixá-los fluir naturalmente.

A atividade tem por objetivo geral:

- Desenvolver a percepção auditiva, o senso rítmico, a memória musical e a coordenação motora;
- concentrar-se no trabalho, participando de atividades em conjunto;
- proporcionar aos alunos o interesse para realização de atividades com criatividade, descontração e alegria;
- favorecer a capacidade de memorização e concentração por meio do ritmo, pela assimilação corporal;
- promover a criatividade para a produção de sons e movimentos que podem ser trabalhados com o corpo, estimulando o autoconhecimento.

Nesta atividade, foram explorados: o espaço ambiente, o corpo como instrumento musical, a coordenação motora e o senso rítmico. Serão mais produtivas se forem desenvolvidas em clima de brincadeira, mas com plena ciência de respeito aos colegas e ao professor.

## **7. A construção de novos caminhos**

A música contribui para a formação integral do ser humano e deve fazer parte do processo educacional, ainda que a ausência desta na formação pessoal e acadêmica do pedagogo seja uma realidade.

É fundamental a formação musical continuada para os pedagogos responsáveis em ministrar aulas de música na escola. Segundo Bellochio e Figueiredo (2009, p.36) deve haver “a necessidade de a professora estar em constante processo de formação profissional, aprendendo e desafiando-se na aquisição de conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais”, ou seja, conhecer os saberes essenciais para a construção de sua identidade, favorecendo a estes a oportunidade de desenvolver habilidades e competência.

Ao vivenciar o canto, tocar e percutir um instrumento e outras atividades próprias da música, constroem-se ligações diretas em sua formação pedagógico-musical. Para Bruno D’Amore (2005, n.p.), “Nos processos de ensino, portanto, o aspecto central é a pessoa, e não o objeto em si; a relação com o saber, e o não saber; e a relação sempre depende do sujeito.” Acolher a variedade de músicas, incluir repertórios voltados à diversidade sonora que nos

envolve, na visão de Queiróz (2011, p. 19), “constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade.” O reconhecimento da diversidade musical nos faz perceber as inúmeras possibilidades educacionais.

A aplicação das sugestões de audição musical apresentada nesta proposta foi direcionada para um desenvolvimento auditivo antes do desenvolvimento musical, contribuindo na formação dos pedagogos sem o prévio conhecimento musical.

Estes devem repensar as suas práticas e preparar-se continuamente, compreender a sua função que acontece durante a sua trajetória docente e não isoladamente em sua formação. Deve, pois, observar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto. (PCN, 1998)

Esta é a primeira abordagem pedagógica musical preparatória para que o pedagogo e pessoas de todas as idades se interessem em conhecer a linguagem musical. Muitos acreditam que a música é uma linguagem universal, porém universal é a sua presença em todos os cantos de civilização que têm uma cultura. Para se conhecer uma linguagem, é necessário capacitar-se ou alfabetizar-se nessa área de conhecimento.

Este trabalho não se encerra aqui, inicia-se aqui. Foi o primeiro passo na trajetória de conhecimento básico, em um caminho guiado pelo fio que conduz à saída, sabendo o trajeto que será percorrido. Somente com a preparação necessária conseguiremos visualizar de onde partimos e aonde chegaremos.

A metáfora do labirinto desperta em si outros labirintos de escolhas e construções de caminhos conectados com os nossos próprios labirintos. O fio de Ariadne possibilitará as idas e vindas, caminhos perdidos, achados, modificados a cada passo.

Deixo como sugestão, para aqueles que pretendem percorrer novos caminhos na formação musical e pedagógico-musical, esta proposta educacional. Por meio das experiências musicais como tocar, cantar e outras atividades, estabelecem-se ligações diretas com a música. A visão dos autores Cláudia Ribeiro Bellochio e Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo (2009), indica: “Chamamos a atenção para a necessidade de a professora estar em constante processo de formação profissional, aprendendo e desafiando-se na aquisição de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais”. (p. 01) A importância do convívio de professores especialistas e não especialistas em música, segundo os autores (Idem) “podem e devem trabalhar, em conjunto, na tarefa de incluir a música na escola. Para isso, precisam querer e querer implica em compreender a função”. Compartilho as indicações de algumas leituras propostas pelos autores acima citados (p. 45):

- BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p.115-123, 2006.
- BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al (Org.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: **EdiPUCRS**, 2008. v. 2. p. 217-230.
- \_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 41- 48, 2002.
- \_\_\_\_\_. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.

- BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FIGUEIREDO, S. L. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.
- \_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- HENTSCHKE, L., DEL BEN, L. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- JOLY, I. Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 158-162, 1998.
- PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SOUZA, C. V. C. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 39-44, 1998.
- SOUZA, C. V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: uma visita à literatura de educação musical. Linhas Críticas: **Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 59-70, 2002.
- SPANAVELLO, C. da S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, 2005.

.....

## REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 21753172

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dez. 2002, p. 5-41.

D'AMORE, Bruno. **Epistemologia e didática da matemática**. São Paulo: Editora Escrituras, 2005.

DEL-BEN, Lucimara Marta. Música nas escolas. **Salto para o Futuro**. Educação Musical Escolar. Rio de Janeiro. Ano XXI Boletim 08 - junho 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, 2002.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

HENTSCHKE, L., DEL BEN, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, I. Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 158-162, 1998.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1991.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

QUEIROZ, SILVA, Luis Ricardo. Diversidade musical e ensino de música. Em: **Salto para o futuro**. Educação musical escolar. São Paulo. Ano XXI Boletim 08, Junho. P.17-23. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro**. Educação Musical Escolar. Rio de Janeiro. Ano XXI Boletim 08 - junho 2011.

SACRISTÁN J. Gimeno e GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2007.

SIVADON, Paul; ZOILA, Adolfo Fernandes. **Corpo e terapêutica**: Uma psicopatologia do Corpo. Tradução Regina Stenffen. Campinas: Papirus, 1986.

SOUZA, C. V. C. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 39-44, 1998.

SOUZA, C. V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: uma visita à literatura de educação musical. Linhas Críticas: **Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 59-70, 2002.

SPANAVELLO, C. de S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, 2005.

SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Método de Iniciação Musical para Crianças**. Caderno de aplicação. São Paulo. Zimbo Edições Musicais Ltda. (sem data)

## APÊNDICE

Com o produto educacional desenvolvido, ofereci ao professor - herói (professor de música do estudo de caso) a leitura para a sua apreciação. Segue o seu depoimento:

A proposta educacional desenvolvida pela autora apresenta vivências e experiências musicais que contribuem para o processo de aprendizagem do profissional que não tem a formação em música. A utilização de diversas sonoridades, sejam produzidas pelo corpo e outros timbres, colaboram para que sua audição fique mais apurada. Escutar músicas de diferentes gêneros, estilos e nacionalidades e conhecer as noções básicas da música, assim como apresentou a autora, deveria fazer parte da formação continuada desse profissional. Na minha visão, o professor deveria tocar um instrumento melódico para trabalhar a afinação e todos os elementos básicos da música. O ideal seria a licenciatura na área, ou, pelo menos, a realização de cursos de capacitação, assim como este. De acordo com a atual legislação, todo profissional que ministra a linguagem musical, especialista ou não, deveria ter conhecimento da área, mesmo não sendo músico. Acontece que a demanda escolar é maior do que os profissionais com formação. Fiquei feliz em participar do estudo de caso com a autora, acreditei na sua pesquisa e participei com boa vontade dessa experiência. Mesmo depois das reviravoltas involuntárias que seu trabalho passou na escola em que trabalho, estive com ela em todas as etapas. Desejo sucesso para a autora nessa fase de sua proposta.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### Questionário

##### INFORMAÇÕES COMO MÚSICO

- O que você entende por música? Toca algum instrumento?
- Como foi a sua trajetória na aproximação com a música?
- Sendo músico, como você vivencia a música em seu cotidiano?
- Além da música, você tem algum tipo de envolvimento com as outras linguagens artísticas?

##### INFORMAÇÕES COMO PROFESSOR

- Descreva sobre a sua formação acadêmica na área da música. Onde estudou ou estuda? Tem outra formação?
- Você costuma participar de cursos, encontros, formação continuada e outros?
- Como você acredita que deva ser a formação do professor de música para atuar na escola na atualidade?
- Em sua opinião quais os saberes/conhecimentos necessários para ser um profissional ideal para atuar na educação musical?

##### INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- Há quanto tempo atua profissionalmente como professor de música?
- Você trabalha ou trabalhou em escolas (particulares / públicas) como professor na educação musical?
- Desde que você atua como professor de música, como descreveria a sua prática em sala de aula na Educação Básica?
- Sendo músico atuante na escola de Educação Básica, como foi construída a sua identidade de professor de música na escola formal?

#### INFORMAÇÕES PROFESSOR / ESCOLA / SALA DE AULA

- Qual a sua opinião sobre trabalhar com música na escola utilizando instrumentos musicais? Comente.
  - Você teria sugestões de trabalhar a música em escolas que não possuem recursos financeiros para incluir instrumentos musicais em sala de aula?
  - Em sala de aula quais os fatores que levam os alunos a elegerem um determinado tipo de instrumento ou a não elegerem. Comente.
  - Pedagogicamente como músico professor, de que maneira você organizaria uma sala de aula apropriada para a prática das aulas de música?
  - Qual a sua opinião quanto à localização, a ambientação, o espaço e seus recursos na(s) sala(s) de aula(s) de música que você utiliza na escola?
  - Você acredita que as aulas de música só devam acontecer em salas

apropriadas? Comente.

## INFORMAÇÕES: PROFESSOR / ALUNOS

- Tendo conhecimento dos diversos assuntos que envolvem o desenvolvimento global do aluno, quais critérios você elege para definir o conteúdo e o planejamento das suas aulas?
- Você utiliza métodos musicais em seus planos de aulas? Comente.
- Quanto ao conteúdo das aulas, existe uma sequência didática? Se positivo, como se dá?
- Você tem acompanhado o repertório musical criado para as crianças atualmente? Qual a sua opinião a respeito?
- Quanto à diversidade musical e de estilos, quais os critérios você utiliza na escolha do repertório para trabalhar a música em sala de aula?
- Qual a ação/reação dos alunos quanto ao repertório?
- Você costuma utilizar o movimento do corpo e o canto em suas aulas? Se positivo, qual é a receptividade dos alunos?
- Geralmente as escolas promovem apresentações musicais nos dias comemorativos do calendário escolar. Se de fato ocorre na(s) escola(s) que você trabalha, como é a organização desses eventos, da preparação até a apresentação? Existe o envolvimento da comunidade escolar? Como é escolhido o repertório das festas? Outras disciplinas participam?
- Comente sobre a sua participação como músico professor nesses eventos. A continuação da pergunta, para você comentar a sua participação como músico, não como professor, nessas festividades.

- A sua participação nessa proposta é como professor de música, como músico nunca aconteceu?

## REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO

- Por meio da nossa atuação como educadores musicais, observamos em conversas com colegas da área e em nossa convivência escolar, o desinteresse de grande parte das escolas em não dar a devida importância à formação musical dos alunos, ela (escola) é a única responsável? Qual a sua opinião?
- E como músico que você é, a sua formação primeira é músico, depois professor de música que você conquistou esse título, mas como músico, qual o seu sentimento em relação a isso também?
- Muitas vezes na mesma escola, o músico licenciado em música se depara com outro professor sem qualificação musical, mas atuando na mesma área. Como você avalia o resultado dessas aulas de música entre os alunos desse professor e os seus?
- A implantação da Lei n.13.278/2016 em vigor, será gradativa estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar os componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Sendo músico professor licenciado e acostumado com o ambiente escolar, como você poderia colaborar com esses professores que atuam na área sem a qualificação musical e os que estão chegando com essa qualificação, mas sem experiência alguma de trabalhar com grande número de alunos em sala de aula?
- Para encerrar, em relação às aulas de música na escola e as artes de um modo geral, como seria a escola dos seus sonhos?

## Transcrição da Entrevista

## INFORMAÇÕES COMO MÚSICO

EU: O que você entende por música? Toca algum instrumento?

Professor: *Música eu entendo que é a linguagem da alma. É aquilo que a gente não consegue descrever falando, para dar mais ênfase, a gente coloca nome nas notas musicais. Eu toco sim alguns instrumentos, mas a minha especialização é no piano. Toco violino, violão.*

EU: Como foi a sua trajetória na aproximação com a música?

Professor: *Minha mãe e meu pai, sempre participaram de coral. Quando eles iam para o ensaio, eu ficava de olho na pianista. Foi aí que começou a minha trajetória na música, porque eu me interessava quando eu via uma mulher que tocava e eu ficava olhando o pedal, eu era pequeno e via as teclas apertadas e sempre me interessei. E minha irmã fazia aula de piano, daí eu a tirei do piano e foi para mim as aulas.*

EU: Sendo músico, como você vivencia a música em seu cotidiano?

Professor: *Todo dia eu dou aula de música, então eu vivencio o ensinar da música. As vezes em casa, eu prefiro ficar em silêncio, é engraçado isso, porque*

*todo mundo gosta de fazer as coisas com música, eu prefiro ficar no silêncio, porque no dia a dia, é cem por cento música. Quando eu faço a minha folga, é no silêncio. Mas em casa, às vezes eu vou para o piano, então eu gosto de tocar Chopin, apesar de achar superdifícil de tocar. Para ouvir, eu gosto muito de Debussy, quando eu ouço em casa é mais música clássica. Agora, no carro, eu gosto de ouvir sertanejo para não dormir dirigindo (risos). Porque como eu moro em Itanhaém, eu venho trabalhar aqui em Santos, então eu coloco o rádio bem animado para eu não dormir, para não ter perigo.*

EU: Além da música, você tem algum tipo de envolvimento com as outras linguagens artísticas?

Professor: *Não, já tive, mas no momento não. Eu fiz um grupo de teatro por um três, quatro anos eu fazia teatro. Eu era o responsável, pela colocação no palco, aqueles exercícios, e, recentemente, tem um projeto aqui da escola que chama "Drama Club", e eu trabalho nesse projeto também, a partir de março*

*até outubro. É um projeto, que são musicais, então entra a parte também do teatro. Eu dou um 'pitaco' ali outro lá, mas não é que eu esteja me envolvendo tanto assim como um dia eu já me envolvi. Então eu vejo mais essa parte musical. No momento em que eu trabalhei com teatro, eu busquei algumas informações e busquei cursos também para dominar mais essa linguagem.*

## INFORMAÇÕES COMO PROFESSOR

EU: Descreva sobre a sua formação acadêmica na área da música. Onde estudou ou estuda? Tem outra formação?

Professor: *Então, a minha formação musical acadêmica, começou no conservatório, mas antes dela, eu fazia aula desde cinco anos, numa professora em Itanhaém. Ela não era registrada pelo MEC, nada assim, mas ela tinha um ensinamento muito próximo ao conservatório sem eu saber, né? Mas ela era muito boa, ela tem muitos alunos até hoje lá. E eu fiquei muitos anos com ela, isso foi em 1995, comecinho de 95. Paralelo com ela, eu fazia aula de teclado, eu gosto de criar, então eu queria aprender cifras, então eu fiz em 96, 97, fiz o piano e o teclado para aprender o erudito e o popular, né? Daí mais tarde eu senti a necessidade de ter alguma coisa mais, assim, digamos, formal e aí eu vim para o conservatório Villa-Lobos. Aí começou a ficar mais próximo do que eu queria, porque aqui eu tinha que fazer provas, e eu gostava de fazer, para me desafiar. Isso foi em 2012, por aí, não foi 2009, 2010, 2012, todos esses anos eu fiz conservatório e aí em 2012 eu comecei a faculdade, aí eu fazia faculdade nos dias de semana e tinha aula de sábado e saindo da faculdade, todo sábado eu ia pro conservatório, até encerrar esse período do conservatório, depois fiquei só com a faculdade de música e agora eu comecei um curso de pós-graduação em educação especial, pela necessidade que eu vejo, assim, por ter muitos alunos que são inclusão e pra fazer eles participarem da aula de música, sendo assim digamos uma aula agitada e as vezes as professoras tentam controlar aquele aluno, e senti essa necessidade de como agir com eles, tô indo pra esse lado. A faculdade que eu estudei foi a Universidade Católica de Santos, Unisantos, o conservatório foi o Villa-Lobos e agora a pós-graduação que estou fazendo é na faculdade São Luiz, à distância em São Paulo.*

EU: Você costuma participar de cursos, encontros, formação continuada e outros?

Professor: *Sim, gostaria de participar mais, mas eu participo, vou atrás de alguns cursos de musicalização, mas também alguns cursos sobre educação especial, quando aparece, a gente está indo atrás.*

EU: Como você acredita que deva ser a formação do professor de música para atuar na escola na atualidade?

*Professor: É uma pergunta difícil, porque eu acredito que para dar aula de música, o professor teria que tocar pelo menos um instrumento, e melódico, para facilitar a afinação das crianças. Não é que o harmônico não iria funcionar, mas eu acredito que até mesmo na hora de brincar de que 'música é essa', essas brincadeiras, a gente precisa de um instrumento melódico, né? Então acredito que ele tem que ter uma licenciatura, de preferência em música, mas se não for possível, ter a formação por fora ou um curso de capacitação, alguma coisa, que ele tenha de música, de algum instrumento, porque o que a gente vê as vezes, são professores ensinando música desafinados. Então eles não estão afinando as crianças, eles estão desafinando as crianças, né? Às vezes eu já escutei quando eu fiz estágio o professor cantando uma música, as cantigas conhecidas pelas crianças, mas não parecia música, porque era tão desafinado, tão diferente, que eu acredito que ele tenha que ter uma formação musical, além da formação acadêmica, se não for licenciado em música, que ele tenha a capacitação para exercer essa matéria.*

EU: Em sua opinião quais os saberes/conhecimento necessários para ser um profissional ideal para atuar na educação musical?

(Respondido na pergunta anteriormente)

## INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

EU: Há quanto tempo atua profissionalmente como professor de música?

Professor: *Eu dei aula há ano, de música, depois eu me afastei da sala de aula e aí eu fui trabalhar em um escritório e aí em 2011 eu voltei e desde então há nove anos.*

EU: Você trabalha ou trabalhou em escolas (particulares / públicas) como professor na educação musical?

Professor: *Pública não.*

EU: Desde que você atua como professor de música, como descreveria a sua prática em sala de aula na Educação Básica?

Professor: *Então, eu gosto muito de trabalhar com aquilo que eles já sabem para incluir conhecimentos, porque às vezes a gente afasta muito a aula de música da realidade deles, do que eles ouvem em casa, do que está no carro dos pais, então depende da faixa etária, mas o que eu costumo mesmo fazer com os pequenos, até com os grandes, é trazer primeiro o que eles já sabem, para depois ir apresentando aos poucos o novo. E fazer principalmente com os pequenos, muitas brincadeiras com essas músicas que eles já têm de repertório no cotidiano. Por exemplo, a música 'a dona aranha' que eles gostam de cantar, então a gente vai bater palmas propriamente dito, que a batida exata da música, então tudo isso faz eles perceberem mais rápido que música que é, na batida, as vezes na flauta também eu costumo tocar essas músicas mais conhecidas, eles vão identificar mais rápido quais são essas músicas, mas a minha prática começa assim e depois eu vou apresentando o novo e também a minha aula eu costumo falar que é uma aula aberta, porque as vezes eu planejo, planejo, planejo e não sai nada de acordo com aquilo que eu planejei porque as vezes um assunto que o aluno entra falando, um problema, eu vejo que os alunos hoje*

*em sala de aula, eles têm muita dificuldade em aceitação de algumas coisas, então como a musicalização traz essa sensibilização da pessoa, eu trabalho muito com isso também, os alunos até os maiores, que eu dou aula até o nono ano, então eles falam que eu sou psicólogo às vezes, porque eu trabalho isso, a realidade, alguns temas que estão no cotidiano, então eu lembro que no ano passado a gente conversou muito sobre a questão da pessoa tirar a vida, em que ponto ela estaria passando na sua mente, como estaria a mente dela pra ela querer tirar a própria vida, querer se matar, né? Então com os maiores, eu trabalho muito com essas realidades extremas assim, né porque eu acredito que a música é aquilo que a gente representa a alma, o que está sentindo dá alma, então até uma atividade que eu fiz, foi qual a música que representaria aquilo que você está vivendo hoje? Daí você tem a oportunidade de se aceitar como você é, você como pessoa, né? Assim transformar também a aula, eu gosto de transformar nesses momentos de reflexão, porque eu acredito que música é isso. Não só ficar na semibreve que vale quatro tempos, também, mas eles vão conhecer através da partitura, mas acredito que isso não seja o foco principal da música na escola e sim, quando você vai procurar uma escola de música, aí sim, você vai se aprofundar em coisas que você antes talvez fazia e não sabia o que que era, mas na sala de aula, na educação básica, eu acredito que seriam esses temas que eu teria que trabalhar em sala de aula.*

EU: Sendo músico atuante na escola de Educação Básica, como foi construída a sua identidade de professor de música na escola formal?

*Professor: Aos poucos, né? (risos). Eu acredito que a gente vai percebendo o que o aluno pede, as vezes a gente vai oferecendo o que eles pedem também, né? Porque nem sempre eu dei aula assim, quando eu comecei eu comecei sendo o professor que falava dos tempos, e aí eu percebia que os alunos não se interessavam tanto, era cansativo, não era todo mundo que tinha a vontade de estar na minha aula por conta disso. Então eu acredito que a minha identidade foi sendo construída aos poucos, é, todo mundo eu acredito né? Para ser o*

*professor que eu sou hoje, passando pelas experiências que... de coisas que deram certo e outras que deram errado.*

## INFORMAÇÕES PROFESSOR / ESCOLA / SALA DE AULA

EU: Qual a sua opinião sobre trabalhar com música na escola utilizando instrumentos musicais? Comente.

Professor: *Então, eu acredito que a gente precise de instrumentos musicais, a gente precisa de instrumentos musicais na sala, apesar que o corpo já é um instrumento, né? mas é legal eles colocarem em prática aquilo que eles estão aprendendo não só no cantar, igual, aqui nessa escola, eu trabalho a flauta doce que ajuda muito na afinação, porque a flauta, você coloca aquela quantidade de ar pra aquela nota, se você parar pra pensar, aquela quantidade de ar você precisa para atingir aquela nota também cantando. Então acaba fazendo uma coisa só, um pensamento só construindo, mais, instrumento de percussão, para que eles queiram entender o ritmo, e eu sempre começo assim, dá prática para a teoria. Então, isto que vocês tocaram agora, que vocês acharam legal, olha, na partitura se constrói assim, então é necessário a gente ter instrumento. Quando não tem instrumento, a gente criar.*

EU: Você teria sugestões de trabalhar a música em escolas que não possuem recursos financeiros para incluir instrumentos musicais em sala de aula?

Professor: *Ah sim... Instrumentos recicláveis como, tambor com lata, é, a clave de rumba que é fácil de fazer, porque a gente pode cortar os canos de PVC, reco-reco, e até legal porque os alunos constroem o material que eles vão usar, né?*

EU: E continuando o que você está falando, o resultado, o que você acha que importa, o efeito da afinação desses instrumentos, obviamente não é igual ao instrumento construído com essa definição. Você acha que isso interfere ou não na qualidade deles entenderem a música?

Professor: *Quanto ao instrumento de percussão, eu acredito que não, apesar deles terem os tons, né? Eu acredito que não tanto, se for agora uma flauta, que seja um brinquedo, aí sim, teria uma certa diferença na afinação. Mas eu acredito que no instrumento de percussão eles não sentem tanto.*

EU: Mas no global, a gente falando de música, você acredita que o efeito para aprender música, é bom ou não é?

Professor: *Teria que ter instrumentos, né? Bons. Porque a qualidade vai interferir, acaba interferindo, mas se não tiver, aí... apresentar talvez um vídeo ou qualquer coisa assim, o real e depois mostrar o que a gente conseguiu chegar próximo, né? Fazer uma comparação entre o instrumento real e o produto que a gente construiu.*

EU: Em sala de aula quais os fatores que levam os alunos a elegerem um determinado tipo de instrumento ou a não elegerem. Comente.

EU: Às vezes a criança, você comentou sobre a flauta, o reco-reco, isso depende do que? Do momento da criança, ou a sua apresentação dos instrumentos?

Professor: *Geralmente é na apresentação do instrumento, eles acabam tendo contato com todos, dependendo da idade, né? Assim por exemplo: A partir do 2º ano a gente tem aula de flauta doce, e eles ainda têm contato com outros instrumentos. Mas o 5º ano é pouco, têm algumas aulas que são de apresentação de instrumentos musicais, então eles experimentam a vivência com aquele instrumento, mas acaba sendo mais a flauta doce. Agora as demais não, as demais é conforme eu vou elegendo no dia.*

EU: Pedagogicamente como músico professor, de que maneira você organizaria uma sala de aula apropriada para a prática das aulas de música?

Professor: *Não entendi.*

EU: Numa determinada aula que você já planejou, no geral, cada aula tem o seu tema, mas pode usar um exemplo de uma atividade que você vai fazer, como você planejaria?

Professor: *Quando eu trabalho com ritmo, eu trabalho com Kodaly, método Kodaly, daí eu trabalho com fichas rítmicas, e quando os alunos entram, as fichas estão no meio e alguns grupos de instrumentos em volta, no chão. Por exemplo: em um lado tem tambor, triângulo, do outro tem a clave de rumba, tem o reco-reco e ali a gente acaba formando sem eles perceberem uma banda rítmica, né? Porque no primeiro momento, eles irão ler as fichas rítmicas que eu estou organizando, depois a gente vai invertendo, eles acabam construindo, para eles tocarem mesmo, e num outro momento, eu toco e eles vão construir o ritmo como se fosse um ditado rítmico. Mas assim, a organização de algumas aulas, quando eles entram é essa outra é quando é aula de coral eu coloco cadeiras para que eles fiquem mais retos, depende da proposta do dia, do instrumento.*

EU: Qual a sua opinião quanto à localização, a ambientação, o espaço e seus recursos na(s) sala(s) de aula(s) de música que você utiliza na escola?

Professor: *Eu não gosto porque ela é perto do pátio, ela dá em frente ao pátio, a escola é grande, tem muitos intervalos, então acaba tendo muito barulho vindo de fora e, também quando tem aula de educação física, do outro lado é a quadra, a gente fica praticamente embaixo da arquibancada, então também vem barulho de lá. Então eu não gosto da localização por conta disso. Em relação aos instrumentos, têm bastante aqui, os alunos acabam trazendo também; então essa parte é boa, só a localização que eu mudaria.*

EU: Você acredita que as aulas de música só devam acontecer em salas apropriadas? Comente.

Professor: (Risos) *Eu acredito que as aulas de música deveriam ter uma sala apropriada para quando a proposta exigir uma sala, né? Por exemplo: É... quando a gente trabalha com o ritmo da bateria, os professores que estão ao meu redor, eles reclamam um pouco, porque faz barulho... Porque a sala não tem isolamento acústico, eu acredito também se a escola tem condição deveria ser investido nisso. Mas a aula de música, pode acontecer no corredor, pode acontecer no pátio, como algumas vezes aconteceu, os pequenos, na música do trem, a gente sai pela escola fingindo que é um trem, então é assim, porque a música está em todo lugar, tudo o que a gente ouve, pode ser considerado música, depende da nossa intenção de escutar aquilo como música ou não... Então a gente não pode ficar sempre só em sala de aula.*

#### INFORMAÇÕES: PROFESSOR / ALUNOS

EU: Tendo conhecimento dos diversos assuntos que envolvem o

desenvolvimento global do aluno, quais critérios você elege para definir o conteúdo e o planejamento das suas aulas?

Professor: *Eu sempre trabalho as propriedades do som sem falar delas, então eu acredito assim, que em todo ano, seja da educação infantil ao fundamental II, (que agora não é fundamental II mais, né?) eu trabalho sempre com as propriedades do som, as qualidades do som, então as atividades que eu faço são relacionadas a isso. Nem sempre eu falo: “Olha, isso que vocês estão falando é a qualidade do som”, mas acaba envolvendo todas as atividades que eu faço, seja no tocar, seja na percepção sonora, para você prestar atenção, reproduzir aquilo que você ouviu, você teve que desenvolver a escuta, então você percebeu sobre a duração, que cada tempo que você vai tocar. Eu toque um ritmo, o aluno vai reproduzir, então ele teve que prestar atenção na duração de cada tempo, de cada som na intensidade, se foi forte se foi fraco, então assim, eu vou desenvolvendo sempre atividades diferentes, mas sempre envolvendo as propriedades do som. Então o meu planejamento, assim, comum, de todas as salas que eu trabalho, é as propriedades do som, que a gente trabalha com som, mas aí conforme o ano, a gente vai desenvolvendo habilidades diferentes com essa ferramenta.*

EU: Você utiliza métodos musicais em seus planos de aulas? Comente.

Professor: *Sim, na verdade todo ano eu começo com dois métodos assim, mais, eu trabalho muito é o Kodaly e o Dalcroze. Dalcroze com todas as idades e Kodaly também com todas, mas como Kodaly trabalha as palavras rítmicas, ele trabalha a afinação através da mano-solfa, então conforme a idade, conforme a sala, eu vou trabalhando algumas áreas dos métodos, mas sempre eu começo com eles. E é interessante, porque o meu TCC, quando eu fiz, eu apliquei método, eu fiz um TCC de comparação entre duas escolas, estudo de caso, então em uma eu apliquei o método e na outra, não. Então, assim, a diferença*

*foi muito grande, a que eu tinha aplicado o método, eles entendiam muito mais rápido, muito melhor, de uma maneira muito mais prazerosa para eles, então sempre eu trabalho métodos nas aulas, sempre.*

EU: Quanto ao conteúdo das aulas, existe uma sequência didática? Se positivo, como se dá?

EU: Por exemplo: Você trabalha com os métodos Kodaly, do 1º ano, e durante aquele semestre, durante um período, você tem hábito de trabalhar uma sequência didática?

Professor: *Sim! Por exemplo, no 1º ano, só trabalho placas rítmicas. Eu penso assim, até o 1º ano, eu trabalho muito a parte do ritmo, e aí a partir do 2º, eu começo a trabalhar a afinação. Eu sei que tudo acaba envolvendo, se eu canto afinado no 1º ano, eles vão querer reproduzir também afinados, mas eu não falo sobre isso, eu não falo sobre afinação, não faço exercícios sobre isso, até o 1º ano, eu trabalho com ritmo, depois eu vou entrando, o 2º ano quando eles começam com a flauta, então eles vão perceber afinação, se eles não conseguem atingir a nota apertando totalmente os orifícios da flauta com os dedos, eles sabem que está desafinado, então é quando eu começo a trabalhar com a parte das notas, mas que o ritmo já tenha sido dominado, mas não abandonando, só complementando. Também aqui na escola tem aula de música na grade, a educação infantil inteira, a partir do G2, não tem no berçário, é a partir do grupo 2, que são as crianças que já completaram 2 anos, até o 1º ano. Quando chega no 2º ano até o 5º, tem aula de música, só que é no período ampliado, então eles não são obrigados a participar, são como oficinas, e do 6º ao 9º, eles trabalham com o drama, que acaba sendo música, mas não diretamente aula de música. Não é do currículo também, é tudo oficina.*

EU: Você tem acompanhado o repertório musical criado para as crianças atualmente? Qual a sua opinião a respeito?

Professor: *Então, eu tinha um certo preconceito, alguns grupos infantis, tipo Patati Patatá, e outras coisas assim, mas era por falta de conhecimento, porque eles acabam nos auxiliando, porque é isso que as crianças ouvem em casa, né? E tem um grupo que ultimamente eu sigo e pego muito para minha aula, que é o Mundo Bitá, é um grupo em que eles trazem músicas antigas, MPB, transformam em vídeo para criança e ao mesmo tempo eles fazem semanalmente, apresentam uma música nova, músicas inéditas deles, e sempre com temas, de trocar roupa, até de inclusão, tem uma música de inclusão, músicas de qualidade, agora nós temos alguns outros cantores, o Jair, o Jairzinho filho, né? Que eu sigo muito e trabalho algumas músicas dele, eu acredito que vem melhorando essa parte musical para as crianças, assim, na mídia.*

EU: Continuando essa pergunta, que eu acho interessante, agora, o que você está me mostrando o que você conhece, nós tivemos uma época que o Toquinho, o Vinícius, Adriana Calcanhoto...

Professor: *É que esses agora já fazem parte das nossas aulas, né? A gente já os traz assim conosco, já é repertório acredito, O professor de música, eu uso esses cantores, esses compositores na minha aula, mas fazia tempo que eu não via algo novo e agora eu estou vendo que tem surgido coisas mais voltadas e de qualidade.*

EU: Quanto à diversidade musical e de estilos, quais os critérios você utiliza na escolha do repertório para trabalhar a música em sala de aula?

Professor: *Eu deixo os alunos escolherem e...*

EU: Mas eles escolhem, a partir de: você dá um leque de opções ou eles trazem da casa deles?

Professor: *Da casa, do repertório deles, como eu falei numa resposta anterior, como eu trabalho o repertório vindo deles, não que eu não apresente o novo, eu vou apresentar, mas eu trabalho muito músicas e estilos musicais que eles estão ouvindo no momento, depois eu vou apresentar para eles alguns outros.*

EU: Qual a ação/reação dos alunos quanto ao repertório?

Professor: *Depende da idade, né? Geralmente eles gostam muito até o 6º ano. O 7º já não quer cantar, não quer fazer muita coisa, até o 9º ano, eu tenho essa dificuldade, na outra escola que eu trabalho que é até o 9º lá. Mas por exemplo, aqui nessa escola, o 9º ano já gosta, porque eles estão vindo para a oficina porque eles gostam de música, acabam vindo abertos, digamos assim, para o novo, mas eu acredito que até o 6º ano eles têm uma aceitação muito boa, rápida, sem dificuldades.*

EU: Você costuma utilizar o movimento do corpo e o canto em suas aulas? Se positivo, qual é a receptividade dos alunos?

Professor: *Sim, daí que eu trabalho com o método Dalcroze, que é a movimentação do corpo. Como eu falei que eu começo sempre com o método ativo nas aulas, nas primeiras aulas, eu começo sempre com Dalcroze também, que aí eles fazem uma dança que é criação deles, através do que eles estão ouvindo, então o som parou, eles têm que ficar em estátua, a música está rápida,*

*eles têm que fazer movimentos mais rápido, então movimentação sim, e gestos também para as músicas, e eles acabam criando, então, todas as apresentações que a gente faz, eles não cantam parados, eles cantam fazendo gestos, e aí, eu vou pegando um gesto daqui, outro de lá que eles vão me trazer, e aí eu faço um só, como é pra escola inteira, não dá pra gente se reunir um dia pra fazer o gesto da música, não dá, então eu pego um pedacinho de cada sala e crio uma coreografia só pra eles fazerem, mas quando é trabalhado o método Dalcroze, eles ficam muito à vontade pra fazer, então eles acabam na hora de cantar, fazendo aquilo que não está combinado, mas que dá certo com a música porque eles já estão envolvidos, né? Na melodia.*

EU: Geralmente as escolas promovem apresentações musicais nos dias comemorativos do calendário escolar. Se de fato ocorre na(s) escola(s) que você trabalha, como é a organização desses eventos, da preparação até a apresentação? Existe o envolvimento da comunidade escolar? Como é escolhido o repertório das festas? Outras disciplinas participam?

Professor: *Sim! Aqui nesta escola, a gente faz junto, eu como professor de música vou trazer a música da apresentação para o dia das mães, eu trago a música, mas todos criamos o que fazer com ela, aí todos, por exemplo: eu dou aula para o grupo 2, então todas as quatro professoras do grupo 2, o grupo 3 já é outra coisa, porque são horários diferentes de apresentações, como são muitos alunos, aqui as apresentações são feitas individuais, por turma de sala, então tem esse envolvimento porque eles acabam também ensaiando não só na minha aula, eles se preparam nas outras aulas também, em outros momentos.*

EU: E como que é, você já falou que traz as músicas, mas como que é escolhido o repertório das festas? Vamos falar sobre o fundamental I, o primeiro ano do fundamental, como você escolhe uma música para o momento deles? Para essas crianças dessa idade?

Professor: *Aqui as festas da escola, sempre a direção junto com a coordenação, eles definem temas, então por exemplo, é Natal, a música é de Natal, mas é Natal o quê? Como por exemplo: no ano passado, era Natal das inclusões, as músicas que a gente escolheu, foram falando sobre isso, sobre esses temas, e a gente cantou: 'Maria, Maria', a gente cantou a música 'A diferença que nos une', 'Por um mundo melhor', então a gente vai trabalhando pelo tema proposto para a escola, a gente vai escolhendo o repertório de acordo com o tema escolhido pela escola para cada festa.*

EU: Eu tive a oportunidade de assistir ao vídeo que você postou no *facebook* da festa do final do ano, ela envolve a escola toda, eu vi você regendo, essa preparação como que funciona? Aí a escola, eu acredito pelo que eu vi, muitos alunos, com crianças de vários anos.

Professor: *A festa, por exemplo, de Natal, ela acontece do 1º até o 5º ano, na quadra, no ginásio, então, chega no final de outubro e novembro, nós temos ensaios semanalmente, então a gente escolhe o repertório depois de uma reunião com a direção, em que a gente define o tema, então vai ser esse tema e a gente separa as músicas e começam os ensaios. Daí os ensaios são feitos conforme as janelas que o professor tem. Se o 2º ano está numa apostila que acabou, então ele vai encontrar comigo no auditório para que eu possa ensaiar aquela turma e aí depois, na última semana só que tem ensaio geral no ginásio.*

EU: Comente sobre a sua participação como músico professor nesses eventos. A continuação da pergunta, para você comentar a sua participação como músico, não como professor, nessas festividades.

Professor: *Depende da proposta! A gente tem as vezes algumas festas que os alunos não cantam, só dançam, então nessas que eles só dançam, eu não sou tão ativo, eu estou lá, eu os ensaio, mas não é comigo, porque a escola tem professora de balé, então aí é ela que é solicitada para aquela festa. Já teve momentos que Natal aqui não teve canto, só dança, daí o meu envolvimento foi menor, aí eu passo a exercer outra função, seja na ajuda da iluminação, na mesa de som, e aí ela assume mais esse outro lado. Agora, assim, nunca, aconteceu de eu ser convidado para tocar num evento em que eu não estaria à frente, geralmente a minha participação maior é quando a música está envolvida na proposta.*

EU: A sua participação nessa proposta é como professor de música, como músico nunca aconteceu?

Professor: *Não!*

## REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO

EU: Por meio da nossa atuação como educadores musicais, observamos em conversas com colegas da área e em nossa convivência escolar, o desinteresse de grande parte das escolas em não dar a devida importância à formação musical dos alunos, ela (escola) é a única responsável? Qual a sua opinião?

Professor: *Eu acredito que ela não é a única responsável, mas ela tem uma grande importância, uma grande parte da responsabilidade, porque as vezes, se a escola não dá a devida importância à música, o aluno não vai se sentir motivado, ele não vai se sentir curioso, então eu acredito assim, que o papel da escola é apresentar o novo, o papel da escola é aprofundar os conhecimentos e*

*algumas coisas que a gente já sabe, mas que não tiveram momentos de reflexão, então eu acredito que a escola tem muito a melhorar, até mesmo a obrigatoriedade, pelo menos até o 5º ano, eu acredito que teria que existir, porque a gente sabe que a música desenvolve outras áreas do cérebro, pra tudo na vida, o pensamento lógico, a coordenação motora, e limitar isso até o 1º ano, é muito triste, porque é como se acabasse o período de criação do aluno, como se não acreditasse na força que a música tem, né? Eu acredito que não é o único responsável, mas teria que dar mais importância a esta área musical.*

EU: Uma coisa que eu observo... Na convivência de escolas que eu já trabalhei, inclusive nesta escola onde estamos aconteceu um fato interessante que eu observei. Como você acabou de dizer, a escola não dá importância, não sei qual é o motivo, mas ela não dá importância devida. Eu estava em uma sala de espera e peguei uma revista de variedades daqui de Santos, e tinha uma propaganda de meia página desta escola, com uma fotografia de vários jovens da escola em uma cena de uma peça teatral, como um musical. Na escola, no dia a dia a gente vivencia que o teatro, a música, talvez seja alguma coisa que esteja além ou aquém, mas para fazer propaganda, não só está escola que você trabalha, mas outras que eu vejo, para chamar aluno, a escola tem música, a escola tem teatro, dança, tem poesia ou talvez alguma coisa desse tipo. Isso chama, mas na hora que o aluno está na escola, na realidade, não existe. Essa é uma das angústias que trago comigo. Como você disse, até o 5º ano, seria muito interessante que a música estivesse presente, seria uma base para o(a) aluno(a), pelo menos aprenderiam a ouvir, a escolher um repertório, e se despertar interesse, ingressar em aulas de música / instrumento em locais voltados para esse fim.

Professor: *Eu acredito que a música vai ajudar numa redação, no processo de criação da redação, a imaginação das crianças, que estudam música desde pequenas, é muito diferente das que não estudam. Às vezes a gente recebe aqui alunos que eles não fizeram aula de música, se vê que eles estão se posso dizer: travados, porque não teve esse trabalhar na época escolar deles, né? E*

*realmente, às vezes eu vejo que a música é muito utilizada em outras escolas como meio de propaganda, 'ah, tem aula de música', como se fosse assim: 'ah, aqui tem aula de matemática', matemática é obrigatório, e a música também deveria ser obrigatório, porque não é um diferencial, é necessidade, assim como as outras matérias.*

EU: Em relação à questão acima, qual o seu sentimento sobre essa situação?

*Professor: É triste ver que a música ainda não está no patamar que deveria estar, porque como você mencionou, quando a música é tratada para chamar alunos, como uma propaganda, é como se ali fosse o diferencial, mas na realidade às vezes não é. E a música está ali só para dar um intervalo para o professor, uma aula vaga para o professor de sala, então, é triste ver a desvalorização que a música vem sofrendo em algumas escolas.*

EU: E como músico que você é, a sua formação primeira é músico, depois professor de música que você conquistou esse título, mas como músico, qual o seu sentimento em relação a isso também?

*Professor: Eu acredito que eu sou mais professor de música do que músico, que eu gosto mais de atuar nessa parte de dar aulas, de lecionar do que músico, então acaba sendo o mesmo sentimento eu acredito para mim, porque é triste. Mas como músico eu acredito que a gente poderia somar melhor em algumas propostas que a escola às vezes faz e a gente não fica sabendo. Por exemplo: Mesmo que algumas propostas não sejam musicais, eles acabam usando alguns fundos musicais em alguns momentos de reflexão e eles 'soltam' um play back, sendo que nós tocamos aqui, tem gente que toca, então a gente poderia ser chamados para participar, com uma música ao vivo, para também mostrar um pouco do nosso trabalho, do que a gente é capaz de fazer, né? E porque acredito*

*que acrescentaria muito mais, você ouvir a música e ver alguém tocar, do que ouvir um som, uma música tocada por um play back.*

EU: Muitas vezes na mesma escola, o músico professor licenciado em música se depara com outro professor sem qualificação musical, mas atuando na mesma área. Como você avalia o resultado dessas aulas de música entre os alunos desse professor e os seus?

Professor: *Então, nesta escola nunca aconteceu, mas eu já recebi alunos em outra escola que fazia aula de música anteriormente, não na escola que ele estava no momento, até era uma escola de outra cidade, que se dizia professor de música e dava aula de flauta, mas quando eu fui ver ali o aluno, eu falei: Legal, que bacana você já toca flauta, e eu falei: toca uma música então, que você já sabe, pra entender até a gente avaliar o aluno que eu estava recebendo para ver de onde eu iria continuar ou não, né? Que os outros alunos já estavam numa sequência comigo, e aí ele estava com a mão errada na flauta, então, eu não conheço o outro professor, mas eu tenho certeza de que ele não tinha formação e não era o que o aluno estava fazendo errado, porque no caderno do aluno estava escrito que a mão direita era em cima, então, só se o aluno também errou isso (risos) na hora de escrever, mas folheando o caderno, quem sou eu para avaliar, né? Folheando o caderno, eu percebi que aquele professor não tinha tanto conhecimento, e aí, eu percebi o processo de desconstrução do errado pra construir o novo ele é demorado, porque o aluno acaba viciando em algumas coisas, foi pouca coisa, assim, foi na aula de flauta, mas eu acredito que as vezes acaba até atrapalhando, foi frustrante pra criança porque ela estava empolgada ali em mostrar o que ela conhecia, e eu não cortei ela, esperei ela terminar e perguntei: mas não é a outra mão em cima? Ela respondeu: Não, não é. Eu nem sei tocar com essa mão. Professor: mas a flauta é planejada, é feita com a mão esquerda em cima, como isso? Olha os buraquinhos, não é uma reta é planejado para o dedo, não tem canhoto, destro, nada disso, ele foi entendendo e aí eu senti uma frustração dele ali naquele momento, então já aconteceu nesse aspecto.*

EU: A implantação da Lei n. 13.278/2016 em vigor, será gradativa estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar os componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Sendo músico professor licenciado e acostumado com o ambiente escolar, como você poderia colaborar com esses professores que atuam na área sem a qualificação musical e os que estão chegando com essa qualificação, mas sem experiência alguma de trabalhar com grande número de alunos em sala de aula?

*Professor: Eu acredito que o caminho seja trabalhar com projetos, porque aí a gente teria alguns objetivos num curto prazo para serem alcançados, e assim que esse objetivo fosse alcançado, entraria outro projeto, porque nós que somos professores há um tempo, conseguimos fazer essa costura de uma coisa na outra de tudo o que aconteceu na aula, depois você sentar e ligar os pontos e tudo, e envolver com a música, mas esses professores não teriam esse conhecimento, essa capacidade, se é que eu posso dizer, de fazer isso, esse link, esse juntar, então eu acredito que no primeiro momento até eles conseguirem obter isso, eles teriam que trabalhar com projetos, de envolvimento, até nas minhas aulas talvez, comigo, com outros professores que já estão atuando algum tempo para que eles possam começar entender como teria que funcionar uma aula de música.*

EU: Então esse professor, você estaria disposto a trabalhar uma formação continuada com esse professor, ou ele ir à alguma escola fazer algum curso, de uma formação continuada em música, na área de música para pelo menos, poder aprender a tocar um instrumento, que fosse a flauta para que ele possa interagir com os alunos, para que ele possa ter uma base para poder conversar e ensinar os alunos nessa área.

*Professor: Sim! Eu acredito que com a busca do professor, o professor teria que buscar cada vez mais esse conhecimento, principalmente um instrumento,*

*e eu estaria disposto a ajudar, dentro das possibilidades, ajudá-lo a ter, a ganhar essa facilidade, aptidão.*

EU: Porque de acordo com a lei, futuramente, até 2021, todo o professor de música deverá ter essa licenciatura em música para poder atuar como professor de música, não necessariamente sendo músico, mas com a licenciatura em música, conhecendo música. Mas nós sabemos que não é assim tão rápido que isso acontece, você vendo essa situação, você teria alguma ideia do que esse professor que não tem esse conhecimento poderia aplicar com os alunos no 1º ano? A princípio o que você acredita que seria compatível para esse professor trabalhar com as crianças que elas não sintam isso, que não afete o conhecimento musical das crianças.

*Professor: Acho que ele deveria trabalhar com alguns objetivos, e aí volta o que eu falei sobre o projeto, então, por exemplo: Eu acredito que ele poderia trabalhar com batidas, mas aí depende do professor, porque ele teria que ter o ritmo, tem pessoa que ainda não desenvolveram o ritmo. Se ele for um professor que já tem um ritmo, vamos dizer assim, eu acredito que poderia começar com isso, com batidas, ele faz e o outro repete. Na questão do 1º ano, que aí eu acredito que a gente pode fazer atividade como, estátua, você ligar a música, você pausar, você sentir o som, você sentir o silêncio. Algumas atividades também de escuta musical que o aluno possa se expressar, até mesmo da arte, desenhar a música que ele está ouvindo, uma música que não tenha letra, que seja uma música clássica, aquilo que ele está ouvindo, aquilo está representando o que para ele? O que que ele está imaginando com aquela melodia? Então eu acho que eles poderiam trabalhar nesse sentido, nesse aspecto, mas sempre voltado*

*pro projeto, por exemplo essa atividade de desenhar a música, então a gente vai conhecer um compositor, e aí a gente vai ouvir a música dele, que será que aquilo lá que o compositor fez, aquelas notas escolhidas, ele queria representar e vai do conhecimento do professor também buscar a informação daquela música pra ele saber depois explicar para o aluno, mas depois comparar o que o aluno sentiu quando ouviu a música, qual foi a intenção do compositor ao fazer aquela música, atividades assim, que envolveriam a música para o aluno não ser desfalcado, não ser prejudicado na verdade, mas algumas coisas mais simples que dariam pra fazer.*

EU: É como você citou das propriedades da música, então eu acredito que sendo professor de música, mesmo sem a capacitação, ele tenha que saber discernir e junto com os alunos, você acredita que seria viável?

Professor: *Não! O certo eu acredito que não seria viável eu acredito que teria que ter professores de música, é o mais correto, mas pela realidade que nós estamos vivendo, da quantidade de escolas para a quantidade de profissionais, essa conta não fecha, então nesses primeiros anos em que já era para ter criado adaptação, mas não vejo que foi feita muita coisa quanto a isso. O que a gente vê, foi a abertura de cursos em faculdades em que a música já tinha sido abandonada e a volta deles, mas na realidade de sala de aula, de capacitação de professor, ainda está sendo insuficiente, então, eu acredito que os alunos, eles vão ser às vezes as cobaias desses novos professores, né? Está tendo aquela aula, mas o aluno está ali, e as vezes nem sabe o porquê.*

EU: Para encerrar, em relação às aulas de música na escola e as artes de um modo geral, como seria a escola dos seus sonhos?

Professor: *Aí eu vou puxar para a música, né? (risos) A música é matemática, a música é português, a música é história, poesia... Então, se a gente trabalhasse mais essa parte de música com as crianças eu acho que a música não estaria tão desvalorizada ao meu ver no Brasil, porque algumas letra, eu não sou contra estilos musicais, mas eu sou contra o aluno que as vezes está no 1º ano e ouve letras que não são pra idade dele, ele nem sabe o que está cantando, então se tivesse mais essa parte do envolvimento musical o aluno saberia discernir o que ouvir, ele iria ouvir aquilo e entender que aquilo é uma poesia que ele está cantando, mas o que essa poesia é boa pra eu falar? Para eu cantar? E aí não entraria só no ritmo. O aluno diz: ah! Mas esse ritmo é legal!*

Professor: *O ritmo é legal, mas o que você está falando, o que essa música está falando? E aí eu acho que se tivesse essa escola ideal em que a música estaria em todas as disciplinas, eu sei que não daria para ser o tempo inteiro, né? Mas eu acho que a escola ideal seria uma escola interdisciplinar, que tenha algumas ferramentas de todas as matérias, mas que cria o aluno não para ser matemático, não para ser professor de português, mas para ser um indivíduo na sociedade que sabe escolher aquilo que é bom para ele, aquilo que ele sabe discernir, que ele tem conhecimento, o porquê ele está estudando aquilo, porque ele tem que saber daquilo. Na questão de música, voltando, na aula de música pra essa escola ideal, teria que ser uma escola em que a escola investisse em materiais, assim como investe no material dourado na matemática, que o pai tem que trazer pra escola o material escolar, então as vezes assim, se a música fosse tão valorizada como outras matérias eu acho que a gente não estaria nesse aspecto, vivendo isso que a gente está vivendo em relação à música, acho que estaria como era antigamente, e acabou se perdendo, e até mesmo pior.*

EU: Mas você acredita que a música vai encontrar o lugar dela na educação?

Professor: *Estudando agora a BNCC, é um sonho, porque a música pode estar vinculada em todas as matérias, mas isso na realidade, eu acho que ainda é um sonho. Um sonho que não é impossível de se realizar, mas que ainda está um pouco longe de acontecer, infelizmente.*

## ANEXO B



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**ANEXO B**

**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:

Pesquisador:

Documento de Identidade:      Sexo:

Cargo/Função:

**III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:**

Esta pesquisa tem por objetivos

**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:

Av. CEP:      Telefone:      e-mail:

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](mailto: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 C**

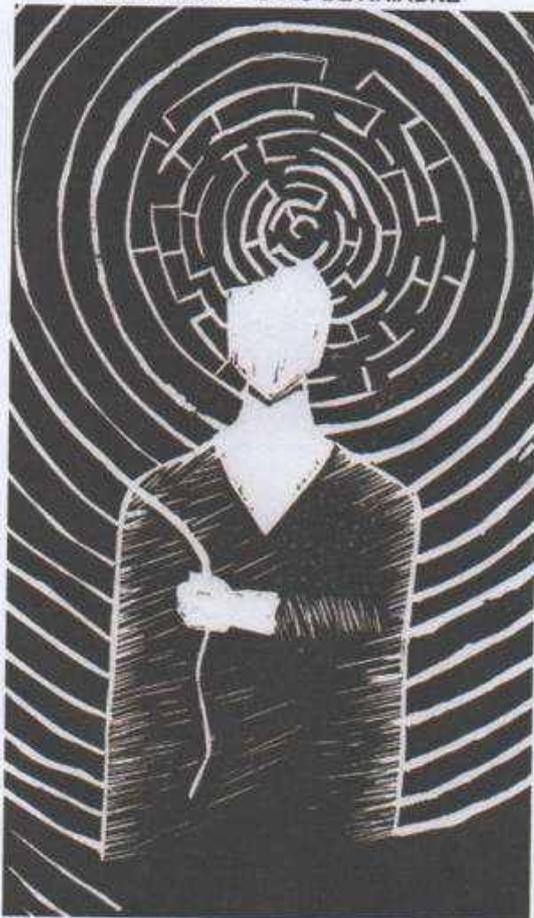
**PORTFÓLIO**

**CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO**

**SETEMBRO 2020**

**MAIO 2023**

## CAPÍTULO 1 – O FIO DE ARIADNE



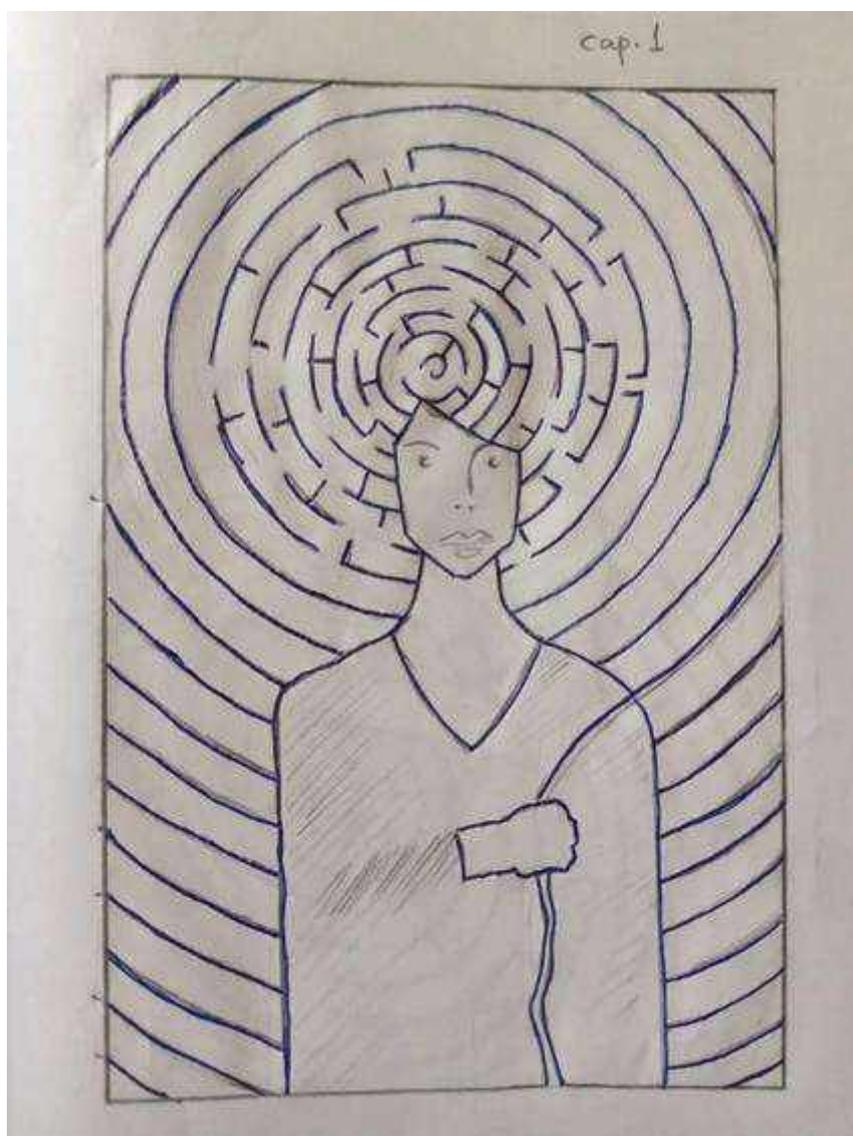
Linoleogravura 22x13

Isabel Barsotti

Ponteio, fuga, fermata. Tantos são os nomes que a própria música sugere como experiência labiríntica. Rondó, rapsódia, *da capo*. Arte milenar do contraponto: rede de linhas que se combinam ou trama de sonoridades dada pela construção de trajetórias sonoras que ora se fundem, ora se articulam, ora se desfazem.

(ALDROVANDI, 2014, p. 16)

## Esboço da gravura



## Placa de Linóleo



## CAPÍTULO 2 - O LABIRINTO



Linoleogravura 22x13

Isabel Barsotti

Podemos encontrar tantas potências significativas para o labirinto quanto se queira. Viver seus volteios, enredar-se em sua armadilha, tecer um trajeto delirante e errático, tudo isto parece nos alimentar. Nenhum olhar científico, estético, histórico, antropológico ou social parece satisfazer nossa curiosidade por completo.

(ALDROVANDI, 2014, p. 13)

## Esboço da gravura

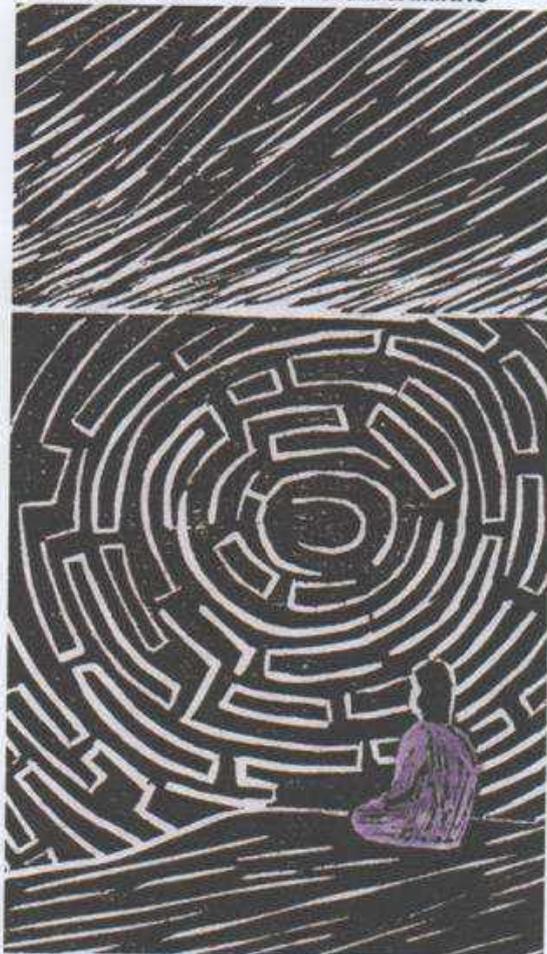




Placa de Linóleo



## CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO UM CAMINHO



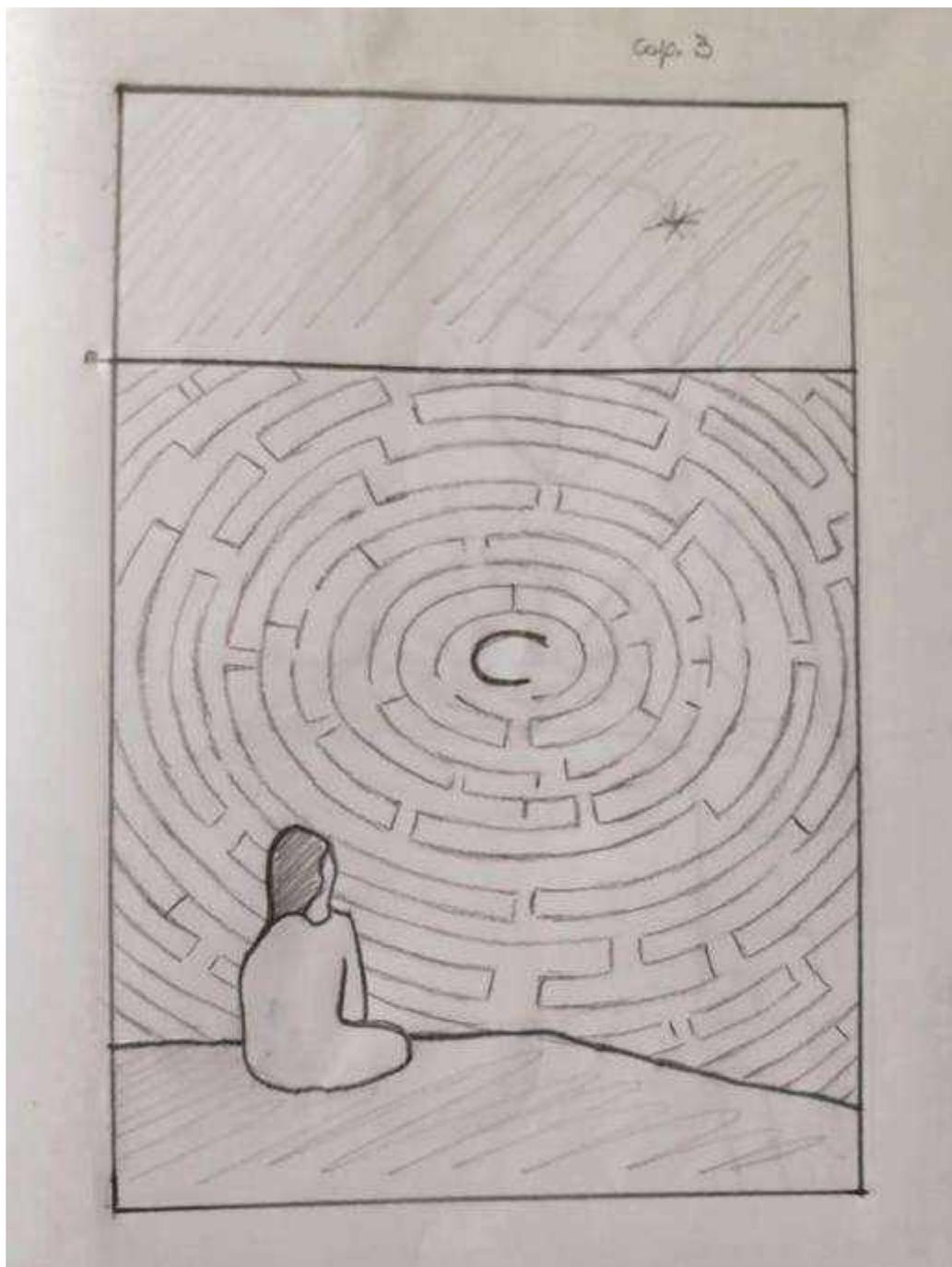
Linoleogravura 22x13

Isabel Barsotti

Escutar é como entrar num labirinto.  
Percorrer entre-vias, entornos, reentrâncias, pausas e volteios. A música é vivida e criada como labirinto; arquitetura para o esforço de uma viagem efêmera. Viagem efêmera como razão de um esforço construtivo.

(ALDROVANDI, 2014, p. 11)

## Esboço da gravura



## Placa de Linóleo



## CAPÍTULO 4 - TECENDO OS FIOS



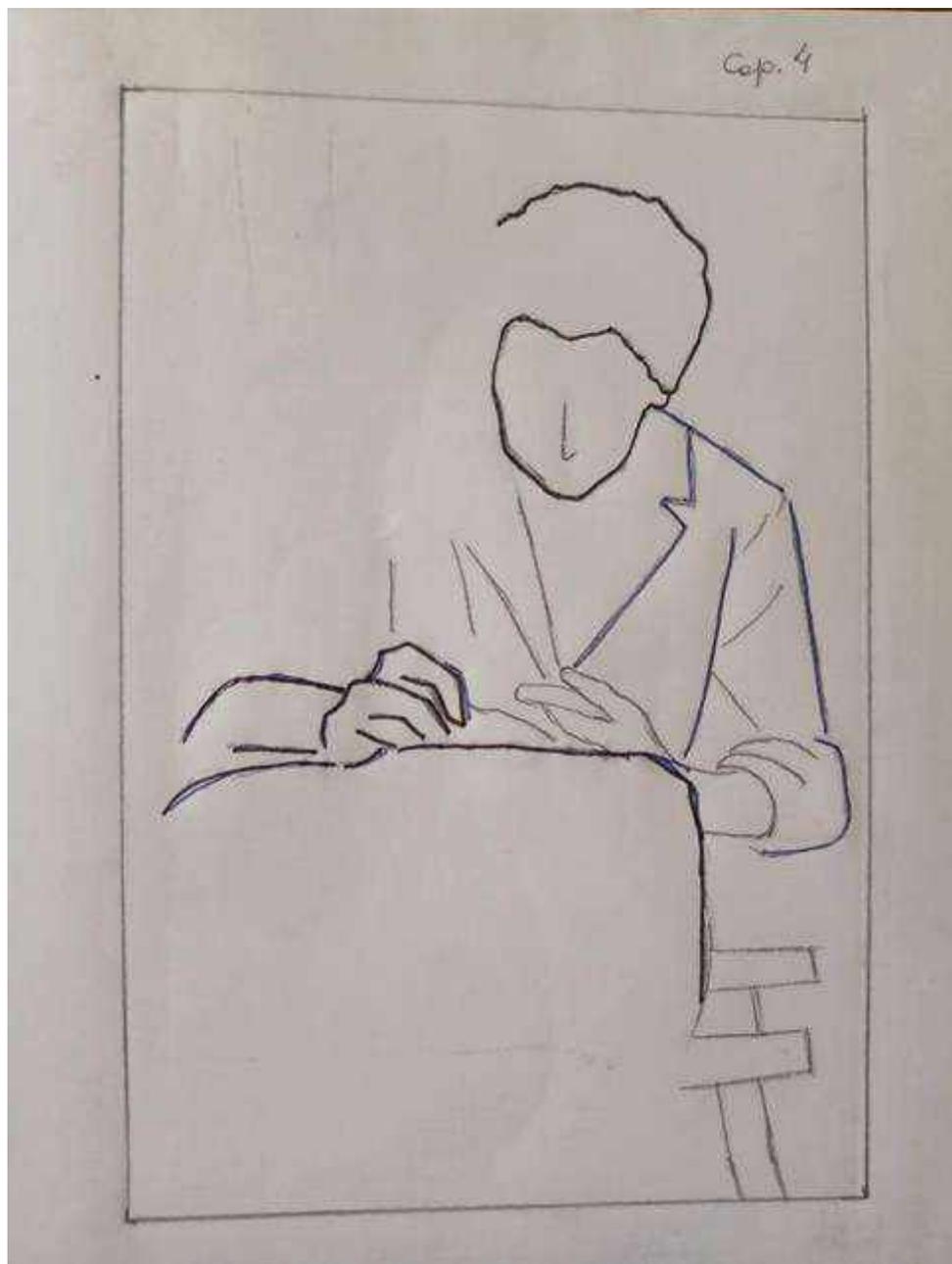
Linoleogravura 22x13

Isabel Barsotti

O labirinto nunca é um objeto, simples cenário ou palco de um herói e suas feras. Ele não é vivido diante de nós e sim no seu interior. A ideia de desafio só existe ali, na medida em que o herói está em foco, especialmente para o discurso glorioso da cidade.

(ALDROVANDI, 2014, p. 17)

## Esboço da gravura

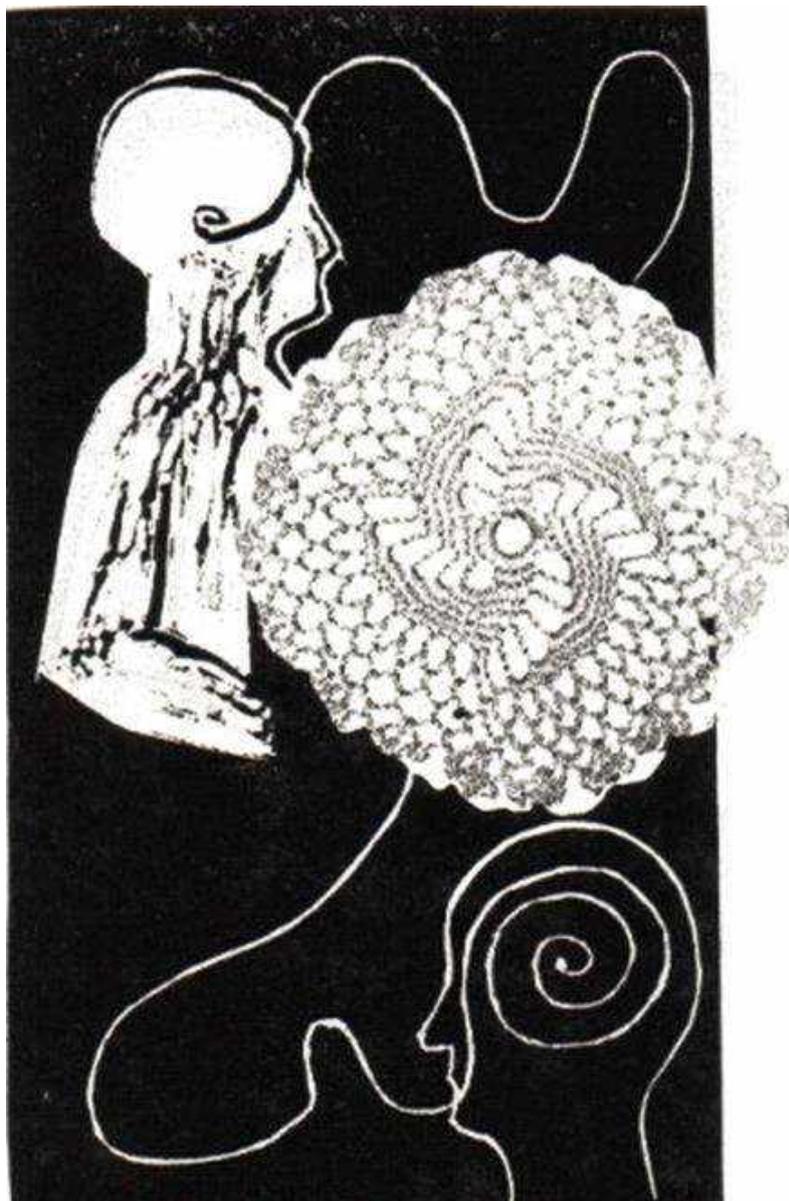


Placa de Linóleo



PROPOSTA EDUCACIONAL

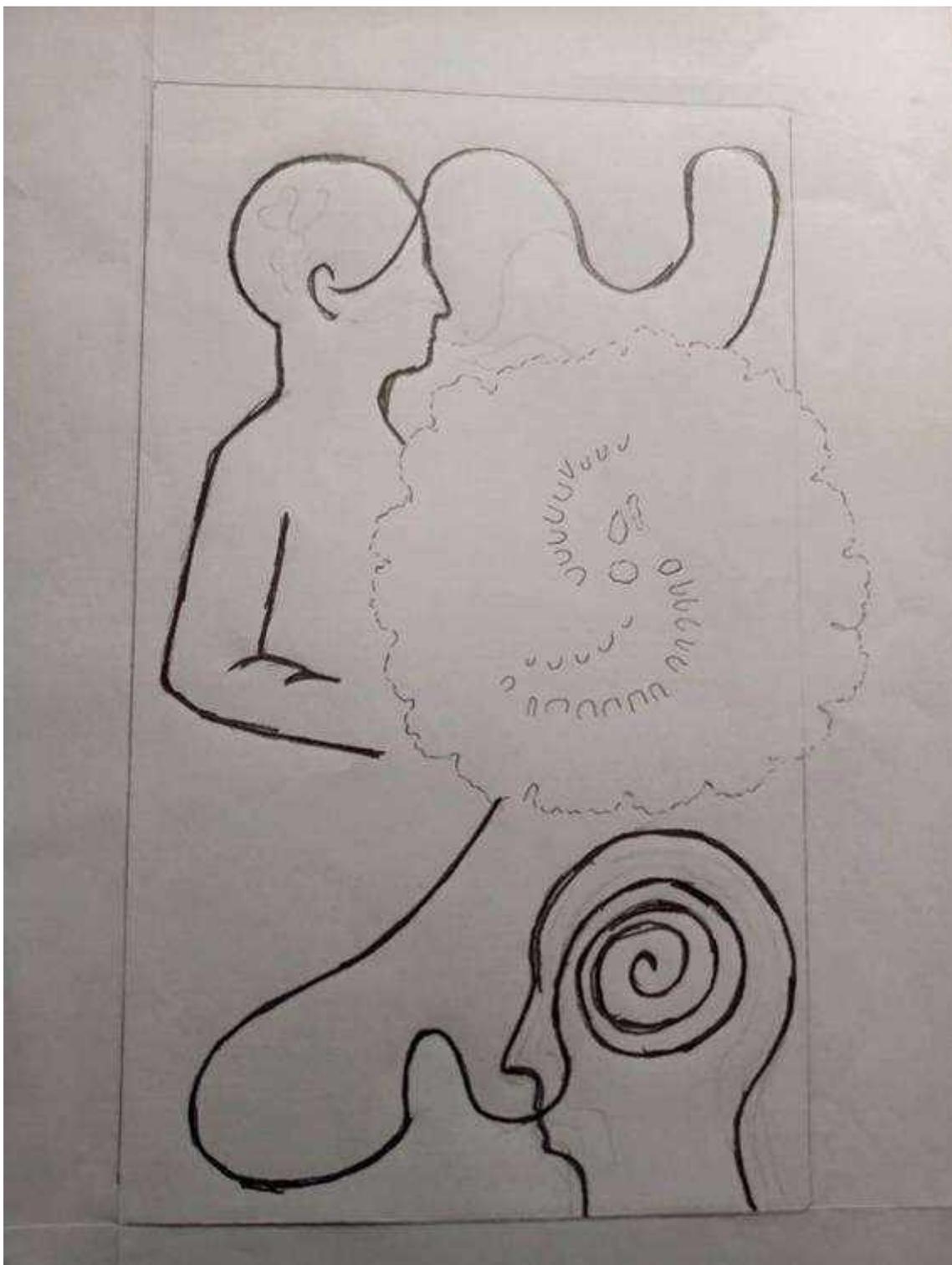
UM MUNDO DE TRAJETÓRIAS



Linoleogravura - 22x13 Isabel L. Barsotti

Talvez, ou mais do que nunca, seria preciso pensar em como projetar uma riqueza de labirintos para nossa experiência. Câmaras dentro de câmaras, vias dentro de vias, todas dinâmicas, mutáveis, infindáveis, cavernas infinitamente mais ricas e irregulares que nossas atuais formações arquitetônicas... sonho apenas, de verdadeiros geradores de silêncio, de escuta e de música. (ALDROVANDI, 2014, p. 3)

Esboço da gravura



Placa de Linóleo



O labirinto – renda de crochê

