

# Arte, Educação Musical e a Formação de Pedagogas e Pedagogos:

*experiências formativas no Instituto de  
Educação de Angra dos Reis*

Luciana Requião



# Arte, Educação Musical e a Formação de Pedagogas e Pedagogos:

*experiências formativas no Instituto de  
Educação de Angra dos Reis*

Luciana Requião



**Arte, Educação Musical e a Formação  
de Pedagogas e Pedagogos:**  
*experiências formativas no Instituto de  
Educação de Angra dos Reis*

Luciana Requião

Ed. do Autor  
Rio de Janeiro, 2021

**Projeto gráfico e diagramação**

Carol Noury

**Arte da capa**

Carol Noury

**Revisão do texto**

Luciana Requião



Grupo de estudos em cultura, trabalho e educação  
Instituto de Educação de Angra dos Reis  
Universidade Federal Fluminense

**Coordenação**

Luciana Requião

1ª edição, dezembro de 2021

© Luciana Requião

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Requião, Luciana

Arte, educação musical e a formação de pedagogas e pedagogos [livro eletrônico]: experiências formativas no Instituto de Educação de Angra dos Reis / Luciana Requião. -- Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2021.

PDF.

ISBN 978-65-00-36494-1

1. Artes 2. Educação 3. Educação musical 4. Experiências - Relatos  
5. Práticas educacionais 6. Pedagogia I. Título.

21-94239

CDD-780.7

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação musical 780.7

Às pedagogas e aos pedagogos, atuantes e em formação,  
da Costa Verde Sul Fluminense.

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir 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 nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*

**Jorge Larrosa Bondía**

# Nota introdutória

Escrevi esse conjunto de textos entre os anos 2011 e 2021. Todos eles representam o caminho que percorri desde meu ingresso como professora do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), e as reflexões ali realizadas.

Junto com outras e outros colegas, tive a oportunidade de participar da criação do IEAR e colaborar na reestruturação do curso de pedagogia que já existia por meio de um convênio entre a prefeitura de Angra dos Reis e a Faculdade de Educação da UFF em Niterói/RJ. Isso oportunizou à nós pensar e repensar o currículo. Por meio de inúmeras ações de ensino, extensão e pesquisa, do qual os textos apresentados neste livro dão conta, a arte e a música foram tomando o seu lugar. Hoje tenho orgulho de dizer que o curso de pedagogia do IEAR/UFF é um dos poucos cursos de pedagogia presenciais no Brasil que tem a música como componente curricular obrigatório.

E não poderia ser diferente.

Não vou me estender aqui, e, por hora, basta dizer que a arte em toda a sua especificidade – como uma forma de conhecimento sensível e de pensamento estético – é parte intrínseca do trabalho de pedagogas e pedagogos e, pode-se dizer, constitui sobremaneira sua prática docente (ou pelo menos deveria).

Cada capítulo que compõe a presente obra foi publicado em revistas, livros ou apresentados em eventos acadêmico-científicos. É parte de uma trajetória que ainda não findou, mas que comemora uma década de existência. Fica aqui o meu agradecimento a toda equipe técnica, gestores/as e professores/as do IEAR/UFF. Em especial aos meus alunos e alunas, estudantes do IEAR ou docentes atuantes na região da Baía da Ilha Grande.

Sou muito grata pela parceria que tive em alguns desses textos com as professoras Silmara Lídia Marton e Adriana Manzolillo Sanseverino, parceria esta que não se expressa apenas nesses textos e que em muito enriqueceu o meu caminho. Agradeço pelo convívio virtual, no período pandêmico, com as estudantes Bárbara Canuto e Dayane Fernandes Barcellos, minhas orientandas de iniciação científica que contribuíram com o texto que encerra o livro. Agradeço ainda a designer e companheira de vida Carol Noury, que com sua arte gráfica deu forma a este trabalho.

O livro é dedicado aos e às estudantes da Baía da Ilha Grande, fonte de inspiração, mas também festeja a prática *simpoiética*, de trocas, afetos, experiências e compartilhamento de saberes com todas as pessoas que cruzaram este caminho e que me atravessaram. Como diria Larrosa Bondía, mais que nunca, é preciso cultivar a arte do encontro!

Luciana Requião

Rio de Janeiro, verão de 2021/2022

# Prefácio

## Compromisso e Paixão nas Notas da Educação Musical

Conheço Luciana Requião há 11 anos, desde que ingressamos como professoras doutoras no Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Para além da amizade, temos como fonte de interesse a arte e, em especial, a música e o seu valor estético, ético e epistemológico na formação humana. Eu havia feito estudos sobre a relação entre “paisagens sonoras” e autoformação, enquanto Luciana, com um amplo conhecimento e experiência profissional no campo da música. A afinidade foi imediata em 2010, quando iniciamos os trabalhos em conjunto, sendo parceiras em projeto de pesquisa, curso de extensão, oficina de formação, participando de seminários e, nos últimos anos, compartilhando em escritos as experiências educativas de disciplinas do curso de graduação em Pedagogia do IEAR/UFF “Arte e Educação”, “Educação Musical” e “Filosofia e Educação”.

Alguns dos textos que compõem esse livro de autoria de Luciana eu já conheço. Porém, ao realizar a sua releitura para esse prefácio, provei o sabor e saber daquela experiência da leitura evocada por Jorge Larrosa, quando este filósofo da educação se dirige ao valor genuíno presente na relação que se estabelece com o texto como produção de sentidos a partir de sua escuta. Esse sentido nunca se esgota porque cada leitura é sempre única, algo que se sente como a primeira vez. Além dessa experiência de leitura como encontro e reencontro, se confirmou para mim algo que venho testemunhando na trajetória profissional de Luciana: a percepção da importância fundamental do seu trabalho, tanto no que diz respeito a sua atuação no IEAR-UFF e na região da Costa Verde Sul Fluminense, como em nível nacional, compartilhando os processos e resultados de suas ações acadêmicas e, em sintonia com desafios e questões compartilhadas com outros pesquisadores e professores do campo da educação musical, estabelecendo com os mesmos um diálogo permanente.

Ler todos os capítulos na sequência como se apresentam nessa obra me permitiu acompanhar o processo de amadurecimento de sua autora e ratificar a sua incansável disposição de trabalho por uma causa – a arte e, em especial, uma formação em educação musical que seja devidamente qualificada para aqueles(as) que já atuam como professores(as) nas escolas e para aqueles(as) que estão em cursos de graduação em Pedagogia e que, num futuro próximo, se tornarão professores(as), tanto em nível de educação infantil como ensino fundamental. Há quase uma década atrás, Luciana já afirmava em um dos seus escritos sobre a necessidade de projetos em escolas nos quais a música não se sustentasse apenas em leis, mas em estudos para compreender as manifestações musicais locais, com suas dinâmicas. Enfatizava ser primordial a formação inicial e continuada dos professores e a valorização da música enquanto conhecimento que tem uma especificidade.

Como vem demonstrado nos dezessete capítulos que compõem este livro, podemos acompanhar uma longa, diversificada, permanente e crescente trajetória de Luciana em ensino, extensão e pesquisa, com quatro projetos de pesquisa e seis cursos

de extensão. Os textos destacam ações de escuta e mapeamento das necessidades dos professores das redes dos municípios de Angra dos Reis e vizinhos localizados na região em relação à sua formação em educação musical; oficinas de formação e capacitação de professores de artes e generalistas que já atuam na educação básica; criação e implantação de disciplinas obrigatórias de “Arte e Educação” e de “Música e Educação” no curso de Pedagogia do IEAR/UFF; produção do material didático livro/ CD “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” e sua distribuição para cerca de 700 professores da Educação Infantil nos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Mangaratiba; curso de extensão à distância sobre o tema; e, outras ações educacionais musicais.

Vejo nesta obra a tônica da consciência permanente da valorização da música na educação como conhecimento, forma de expressão e pensamento, e não como mercadoria, como bem afirma Luciana, e a sua urgente inserção na formação inicial e continuada dos professores, reconhecendo que “a lei não basta”. Uma caminhada de paixão pela Educação Musical e grande compromisso com a educação.

Este livro trará grande contribuição a professoras e professores de educação infantil e ensino fundamental de escolas desse país, a pesquisadores do campo da arte e da educação musical, a também àqueles que, mesmo não apresentando um interesse específico nesses campos, são professores, estudantes e/ou pesquisadores que poderão encontrar na trajetória de Luciana como pesquisadora e em sua prática pedagógica inspiração para seguir em seus caminhos com a mesma obstinação, entusiasmo e seriedade.

Concluo agradecendo a Luciana por me chamar generosamente para a escrita desse prefácio. Enquanto cúmplice de suas ações e ideias, expresso o meu desejo de que esse livro chegue ao público despertando curiosidade e interesse. Fica o convite para uma escuta atenta, sensível e o mais perto possível da plenitude que tal livro oferece como horizonte! Façamos a experiência.

*Silmara Marton*

# Sumário

<b>17</b>	CAPÍTULO 1 Educação Musical e Escuta Sensível: uma proposta de formação de professores <i>Escrito com Silmara Lídia Marton</i>
<b>25</b>	CAPÍTULO 2 Educação Musical: das ruas para as escolas, e das escolas para a vida <i>Escrito com Silmara Lídia Marton</i>
<b>35</b>	CAPÍTULO 3 Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008
<b>47</b>	CAPÍTULO 4 Música e Educação: antigas questões, novos desafios
<b>60</b>	CAPÍTULO 5 Sons e Pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão
<b>68</b>	CAPÍTULO 6 Música nas escolas: mercadoria ou formação humana?
<b>80</b>	CAPÍTULO 7 Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense
<b>88</b>	CAPÍTULO 8 Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música
<b>98</b>	CAPÍTULO 9 Sons e Pulso: formação inicial em música e educação
<b>102</b>	CAPÍTULO 10 A Educação a Distância como uma possibilidade de formação inicial em música para professores da Educação Básica: caminhos apontados por um percurso de pesquisa e extensão



- 110** CAPÍTULO 11  
"Educação Musical, conteúdo e método": pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia
- 118** CAPÍTULO 12  
Educação musical a distância: experiências iniciais com professores unidocentes
- 133** CAPÍTULO 13  
Políticas públicas e educação musical: ações e reações a partir da lei 11.769/2008
- 146** CAPÍTULO 14  
A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis
- 157** CAPÍTULO 15  
Música na educação básica e a formação do pedagogo: um estudo a partir de materiais didáticos  
*Escrito com Adriana Manzolillo Sanseverino*
- 170** CAPÍTULO 16  
Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos
- 184** CAPÍTULO 17  
Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência
- 200** CAPÍTULO 18  
Os sentidos da música na EJA: experiência, memória, expressão e forma
- 211** CAPÍTULO 19  
E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto: experiência em aulas de Arte, Filosofia e Educação  
*Escrito com Silmara Lídia Marton*
- 225** CAPÍTULO 20  
Intervenções Musicais na Educação Infantil: um relato de duas pedagogas em formação  
*Escrito com Bárbara Canuto e Dayane Fernandes Barcellos*
- 232** Referências Bibliográficas
- 247** Fontes originais dos capítulos

# Educação Musical e Escuta Sensível: uma proposta de formação de professores

## Nosso Encontro

A fusão das diferenças pode promover, pela complementaridade, o encontro. Foi assim que as duas professoras que ora apresentam essa comunicação mostram ser possível o vínculo entre profissionais de formações disciplinares e interesses temáticos distintos através de uma experiência única de formação pela educação musical e pelo exercício da escuta sensível.

Esse texto é um desdobramento de um projeto maior de pesquisa, que tem como finalidade o desenvolvimento de uma proposta de formação na área da educação musical para professores da rede pública de um município, de forma inicial e continuada, de modo a auxiliar o desenvolvimento do ensino musical nas escolas da Rede Pública.

Como primeira fase do projeto, realizamos o curso de extensão “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível”, que é o objeto essencial desse relato. Para tanto, de início, pretendemos apresentar a relevância por nós reconhecida no ensino da música no seu aspecto estético e afetivo, primordiais à formação humana. Aprofundando essa dimensão, trazemos à tona uma noção que consideramos imprescindível para o exercício da escuta musical que é a “escuta sensível” e, finalmente, socializamos o relato de nossa primeira experiência de formação por meio do curso de extensão realizado junto aos professores da rede de certo município e alunos em formação, além do público em geral.

## A Importância do Ensino da Música no Contexto Escolar

Em especial, há aspectos da música que justificam sua importância na formação humanística e que podem influenciar no ambiente escolar e na vida das crianças. Como bem destacado pelo musicólogo, compositor e educador Carlos Kater (2002), o valor formador da música está em promover a

revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência); experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime; suspensão da percepção cotidiana e utilitária; instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo. (KATER, apud SEKEFF, 2002)

Partimos, pois, de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e sentir que, por sua vez, são condições necessárias para a construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presente no universo cultural de nossa contemporaneidade. Neste sentido, leva-se em conta que a prática musical deva promover condições para a compreensão desse patrimônio de ideias e para a expressão

de emoções, permitindo que os educandos criem formas abertas de significação pela linguagem aconceitual e metafórica da música imputando sentidos em suas vidas.

Dada sua essência, a linguagem musical não exprime situações unívocas. Aconceitual, ela é marcada pela ambigüidade; aconceitual, é incapaz de determinar a formação de idéias claras e categóricas; aconceitual, ela é polissêmica, permitindo múltiplas leituras. (SEKEFF, 2002, p. 33)

No caso da escuta musical, há, como enfatizado pela filósofa Susanne K. Langer (1971), um aspecto primordial na escuta musical que pode se tornar uma experiência extremamente rica, passível de ser vivenciada por todas as pessoas, que é o ato da apreciação musical, ou seja, estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa. Assim,

tudo que for feito neste sentido – ouvir estilos e ritmos de música diversificados, participar de atividades culturais que unem música à prática de movimentos corporais, assistir concertos, cantar, assobiar, etc. - pode propiciar uma escuta mais apurada e sensível das sonoridades, que não somente se restringe ao âmbito musical como aguça os sentidos para a viabilização de um possível elo que unifique o ser humano e o cosmos, resgatando a compreensão das redes invisíveis que unem o pensamento real e o pensamento imaginário presentes na complexa condição humana. (MARTON, 2005, p. 124-125)

Há elementos constitutivos da estrutura musical que se fazem necessários em nossas escolas. Estas instituições, argumenta Sekeff, ainda privilegiam muito o português e a matemática, deixando de lado sua interface musical, que possui uma função poética, operando pela metalingüística, pluralidade e densidade semântica. A música, assim como o português e a matemática, é também um tipo de linguagem, não verbal, mas que se constitui como condição do ato de conhecer e de ordenar o pensamento. Especialmente, a música ordena o pensamento porque auxilia na maturação intelectual do educando. Sua percepção requer um mínimo de participação da inteligência humana, solicitando estados de prontidão e alerta que garantam o movimento de operações mentais que levem à apreensão e compreensão de formas e sentidos transmitidos musicalmente. Na sua relação com a matemática, especificamente, e sendo a música dotada de representações sonoras, a saber, duração, compasso, pulso, proporcionalidade e andamento, possibilita ela o desenvolvimento do pensamento lógico, assim como seus parâmetros feitos de medida e representação por meio de signos permite, como a

matemática, construir critérios de solução de problemas do cotidiano.

Há que considerar outro ponto essencial, o de que a música trabalha com ideias. Sendo assim, “como o matemático, o músico é um criador de padrões que tendem a durar, porque as idéias apagam com menor facilidade do que as palavras” (SEKEFF, 2002, p. 123). O campo aberto e fértil de produção de pensamento propiciado pela arte musical vem a projetar no espaço escolar uma atmosfera contínua de criação e emoção.

Tratando-se de uma atividade semiótica, a música faz contraponto com outras linguagens que igualmente fazem uso do ritmo e gesto, da harmonia, melodia, forma e emoção. Assim, a mesma impressão musical pode ser experimentada por meio da representação de uma peça de teatro, de uma pintura no quadro, através de um desenho, ou ainda por meio do ensaio de determinada coreografia. De certo modo, mesmo que não possamos transpor de modo verbal e exato determinada música, podemos também pela via dessas expressões experimentar estados difusos de sensibilidade extremamente gratificantes e marcantes.

Essa dimensão estética promovida pela música na sua interface com as outras disciplinas atinge os indivíduos na sua inteireza, evidenciando assim sua criatividade e singularidade.

### **Pela Escuta Sensível na Educação Musical**

A experiência da escuta musical tem uma dinâmica própria porque se define pelo ritmo interno e contínuo da ação. Escutando, o ouvinte experimenta a alternância entre som e silêncio, subidas e descidas, consonâncias e dissonâncias. O tempo da escuta não é cronológico, porque não se mede pelo que vem antes e depois, mas pelo que vai surgindo de forma difusa e insistente. Algo de novo sempre acontece com aquele que escuta, porque experimenta, pelo modelo musical, como que a estrutura oculta do mundo que lhe é consubstancial, guiada pelo circuito recursivo entre ordem, desordem e reorganização. Esse circuito está presente na natureza, que pede outro tipo de escuta, a *escuta perto da natureza*, pautada na “lógica do sensível”, propugnada e discutida por Claude Lévi-Strauss (2004).

Hoje, à exceção de algumas sociedades tradicionais que resistem aos ritmos do processo civilizatório do mundo contemporâneo, não se sabe mais o que é conhecer no sentido mais pleno que recruta a experiência vivida, a que Lévi-Strauss chama de “ciência do concreto”. Essa escuta emerge de uma atitude cognitiva atenta, firme, disciplinada, curiosa, interessada nas sutis distinções dos fenômenos do mundo. Essa escuta expressa o tempo do espírito que rumina, vagueia e digere conhecimentos com parcimônia. Tal escuta é norteadada pela escuta das *paisagens sonoras*.

*Paisagens sonoras* é a tradução do neologismo “soundscape”, criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música,

um som natural ou artificialmente produzido pela cultura. Mediante suas pesquisas, o estudioso verificou que, historicamente, evoluiu a paisagem sonora do mundo e, proporcionalmente, isso afetou o comportamento humano. Argumenta que a tecnologia, à medida que se diversificou, ampliou e se desenvolveu, trouxe consigo a superpovoação de sons do mundo e sua homogeneização e, em conseqüência, o domínio e o monopólio de certa paisagem sonora ocultando e diminuindo a variedade de outros sons, que são justamente as “espécies em extinção” na contemporaneidade, em sua maioria, os sons da natureza. O autor afirma, então, pela necessidade de proteção desses sons e pela nossa clariaudiência – audição clara -, e não ensurdecimento. Ao perguntar sobre “*que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar?*” (SCHAFER, 2001, p. 18), Schafer convida à reflexão sobre o mundo sonoro em que vivemos e sobre o modo que com ele nos relacionamos e, por extensão, à tomada de ações que contemplem com maior proximidade os modelos ideais sonoros da humanidade.

A escuta sensível é, pois, o estímulo ao exercício de uma escuta como forma de pensar o mundo que emerge da conjugação de estados de sensibilidade promovidos pela música, pela *escuta perto da natureza* e pela atenção acurada às *paisagens sonoras*. Desejamos que a educação musical seja preenchida por essa escuta.

### **Proposta de Educação Musical e Escuta Sensível na Formação de Professores: relato de uma experiência**

Tendo como perspectiva a ideia da educação musical como um campo de possibilidades para uma formação mais ética e estética, unimos nossos desejos, esforços, afinidades e particularidades profissionais para a realização de um curso de extensão gratuito voltada para a capacitação de professores da rede de um município e alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação sediado no mesmo local, no qual já atuamos como docentes com dedicação exclusiva.

Tínhamos como horizonte maior fazer desse curso de extensão um projeto piloto para o desenvolvimento, a partir de 2011, de cursos de extensão com módulos mais específicos e com conteúdos aprofundados, além de cursos de especialização na área da Educação Musical. O curso visava também atender às demandas da Lei 11.769/08, que altera a Lei 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.<sup>1</sup>

Foi assim então que o curso de extensão “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível” aconteceu, tendo iniciado em agosto e finalizado em dezembro de 2010, com uma turma formada, em sua maioria, por professores da rede pública, um número

<sup>1</sup> A Lei 11.769/08 pode ser encontrada em <http://www.leidireto.com.br/lei-11769.html>, página consultada em 29 de junho de 2011.

relativamente menor de estudantes do curso de pedagogia e alguns profissionais da área musical da cidade. A turma era bem heterogênea, considerando que havia entre os alunos aqueles que não detinham nenhum conhecimento de música, os que tinham um relativo contato e aqueles que eram profissionais na área.

O conteúdo do curso foi dividido em três unidades distintas, focando: 1) os fundamentos da música ocidental, a definição e os tipos de *paisagens sonoras*; 2) as relações entre música e educação; as relações entre *paisagem sonora*, escuta e educação; 3) práticas musicais; e, oficinas de escuta sensível. O curso se dividiu em aulas semanais de duas horas de duração, num total de quinze aulas, em trinta horas. Todas as aulas tratavam tanto das temáticas teóricas quanto da parte prática, que eram sempre articuladas entre si. Dessa forma, com o uso de uma abordagem bem ampla, conseguimos investigar qual a formação musical desses professores e adjacências, assim como os estudantes do curso de pedagogia.

As atividades desenvolvidas promoveram a discussão em torno de questões contemporâneas e relevantes acerca do ensino da música nas escolas, em especial o desenvolvimento da música ocidental e a proposta do educador musical Keith Swanwick e seu modelo CLASP. Os alunos conheceram as ferramentas básicas da prática da música (parâmetros musicais; métrica; alturas; representações gráficas; etc.). Foram trabalhados diferentes tipos de *paisagens sonoras*, através de exemplos práticos, vídeos, músicas, entre outras atividades, possibilitando múltiplas escutas norteadas pela sensibilidade musical e pela mudança de percepção do mundo. Os alunos tiveram a oportunidade de criar suas próprias *paisagens sonoras*. Ao final do curso, eles realizaram uma atividade de *composição empírica*, através da qual puderam exercitar toda a experimentação desenvolvida no curso<sup>2</sup>. Foi, inclusive, elaborado um vídeo (formato digital) com parte da produção dos alunos desenvolvida durante o curso.

Se a heterogeneidade da turma dificultou um maior aprofundamento das temáticas, por outro lado, possibilitou o desenvolvimento de um curso que atendeu aos diferentes níveis e interesses, tendo em vista que os conteúdos e as práticas utilizadas em sala de aula foram acessíveis a todos. Para os alunos profissionais na área, o curso trouxe propostas inovadoras.

Assim, o curso proporcionou, através de suas atividades, a ampliação dos conhecimentos prévios de alunos na área da música e da educação musical, oferecendo a oportunidade de uma maior qualificação profissional nessa área, assim como serviu de estímulo a continuidade dos estudos de música para parte dos alunos que não tinham até então acesso a essa área.

<sup>2</sup> Composição Empírica é um processo desenvolvido pelo educador musical John Paynter que possibilita a experimentação diversificada de uma mesma fonte sonora por meio de atividades de composição e criação.

Além disso, considerando que a articulação entre os conteúdos da música e o estímulo a uma escuta sensível é uma primeira experiência produzida no contexto da Educação Musical, achamos que pode ser o início de um processo de formação permanente de grande amplitude na vida dos alunos que passem por nós.

Outra importante meta atingida através do desenvolvimento dessa extensão foi a oportunidade de termos um primeiro contato com os professores da rede municipal, o que nos deu a oportunidade de iniciar um mapeamento das necessidades desses professores em relação a sua formação na área da educação musical. Como resultado, elaboramos projeto de pesquisa apresentado a FAPERJ, aprovado recentemente, com o objetivo de aprofundar esse estudo e dar continuidade à extensão na área da educação musical. Como vimos, o curso contou com significativa participação de professores da rede municipal da cidade, nosso público alvo principal, contribuindo para sua capacitação na área da educação musical, de acordo com os dispositivos da Lei 11.769.

Tendo em vista nossas histórias específicas de formação, o curso previa uma integração entre as áreas da filosofia, educação e música. Na realização do curso foi possível articular essas três áreas enfatizando o aspecto estético e ético da escuta e suas possibilidades educativas, propiciando assim uma discussão ampla e qualificada do tema. Nossa parceria de trabalho ainda é embrionária. Mas, nós, professoras, sentimos que crescemos em nossas pesquisas, em nossas aulas e, principalmente, em nossos diálogos.

Ao final das quinze semanas de atividades do curso, pedimos aos alunos que fizessem uma avaliação do mesmo. Segundo eles, de modo geral, as atividades e temáticas propostas corresponderam ao objetivo de capacitação inicial e continuada de recursos humanos, promovendo a circulação e a ampliação de conhecimentos voltados à área da Educação Musical na escola. Especificamente, nos chamou a atenção a avaliação feita por eles acerca da composição empírica, considerada muito importante para a formação. Segundo eles, ajudou a desenvolver a concentração, o autocontrole; abriu horizontes através do estímulo ao exercício de uma escuta sensível; propiciou a vivência direta dos elementos musicais; propiciou o desenvolvimento da percepção, socialização e criatividade; estimulou o desenvolvimento mental e da coordenação motora no uso dos objetos musicais; promoveu uma maior interação da criação do que no modelo tradicional de ensino de música; incentivou a liberdade criativa; ajudou no raciocínio lógico; estimulou a observação de sons até então desconhecidos; aumentou a perspectiva de melhoria no rendimento escolar; incentivou a escuta de sons diversos, de forma mais atenta; e, promoveu a formação global.

Percebemos que este curso não termina aqui. Abre possibilidades para fortalecermos os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão. Uma vez que a disciplina Educação Musical ainda não se encontra formalizada no currículo do curso de Pedagogia, através da extensão universitária pretende-se não só suprir essa falta como promover a atualização dos professores que já atuam na rede. O curso de Educação Musical proposto

pretende ser o primeiro passo no desenvolvimento de linhas de pesquisa associadas com a música e a estética musical na região.

Ainda como resultado e desdobramento do curso de extensão, tivemos um projeto aprovado por um edital da universidade que apóia professores jovens pesquisadores da casa, com o qual obtivemos equipamentos e instrumentos musicais que nos auxiliarão nas propostas de pesquisa no município com professores sobre as necessidades de formação na área da educação musical; a inclusão da disciplina optativa “Educação Musical” no curso de pedagogia do Instituto; a continuidade do curso de extensão no segundo semestre de 2011; e, a ampliação da extensão na forma de um curso de pós- graduação *lato sensu*.

A Lei 11.769 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Para tanto, precisamos focar nossos esforços no sentido de trabalhar com professores já atuantes na rede de ensino pública e alunos em formação as atividades que promovam suas habilidades musicais e que forneçam bases para sua atuação na área da Educação Musical, tanto na teoria quanto na prática musical.

Nesse sentido, entendemos que a implementação de uma Lei como a 11.769 deve não apenas garantir que “alguma” atividade musical seja desenvolvida na escola, mas fundamentalmente garantir as condições para que os professores tenham a devida formação, as escolas os recursos necessários, e os alunos a possibilidade de um real desenvolvimento musical no âmbito escolar.

Nosso intuito não foi cultivar o domínio formal de certas técnicas musicais e nem o exercício de obras bem feitas, belas, mas levar os alunos a projetar seus sentimentos por meio da experimentação musical, seja escutando, interpretando e/ou compondo, e assim promover o desenvolvimento e equilíbrio de suas vidas afetiva, intelectual e social.

Para nós, a avaliação feita pelos alunos nos trouxe maior convicção de que a Educação Musical, mais do que servir a uma exigência legal, deve ser ensinada, porque, de fato, potencializa aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida.

## **2** **Educação Musical:** **das ruas para as escolas, e** **das escolas para a vida**

## Breve Histórico da Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>

A prática da educação musical na história do estado do Rio de Janeiro sempre se fez presente, seja através de processos de formação musical formal, perpetuado pelos registros escritos e visuais da partitura, seja através da transmissão oral das tradições urbanas e rurais.

No Brasil colonial, por exemplo, o ensino de música era destinado aos nativos indígenas, a cargo dos jesuítas, e posteriormente aos escravos africanos. As Irmandades e Confrarias formavam músicos para os serviços religiosos, e com o incremento das cidades surge a fabricação e comercialização de instrumentos musicais, as primeiras tipografias para edição de partituras, os clubes e as sociedades musicais. Em 1841 o ensino de música foi oficializado no Brasil com a criação de um conservatório de música na corte, apontado como o embrião do que se tornaria mais tarde a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 130)<sup>2</sup>

Bem mais tarde, nos anos 1930, foi criada uma política cultural e educacional para as escolas públicas e para os conservatórios e escolas particulares do então Distrito Federal.

Para cumprir os objetivos do Canto Orfeônico implantado por Decreto de 1931 (decreto que instituiu a reforma no ensino de música), cria-se, em 1932, a Superintendência (ou Serviço) de Educação Musical e Artística (SEMA). O método do Canto Orfeônico, a instituição SEMA e seu idealizador Heitor Villa-Lobos exerceriam papel crucial na então capital do Brasil, na Era Vargas (1930-45), preparando professores para a prática da música na escola (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 131).

Fucks (2007) indica que já na década de 1920, seguida pelos anos 1930, a escola brasileira se utilizaria de duas metodologias musicais: o canto orfeônico e a iniciação musical (p.21). “O canto orfeônico e a iniciação musical são de origem modernista. Os dois conviveram com a escola da década de 1930 e com o Estado Novo de Getúlio Vargas” (idem). Porém, o canto orfeônico, adotado nas escolas públicas, era destinado a uma grande massa de alunos, enquanto a iniciação musical, restrita ao Conservatório Brasileiro de Música e à Escola Nacional de Música, era limitada a grupos menores. Apesar do aparente sucesso da proposta de Villa-Lobos, Oliveira (2007) observa que a educação musical nas escolas entrou em declínio na década de 1940, após o desligamento de Villa-Lobos com o SEMA (p.6).

<sup>1</sup> Para um maior aprofundamento no tema ver SANTOS, Regina Márcia Simão e REQUIÃO, Luciana. A Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p.129-144.

<sup>2</sup> O Conservatório foi inaugurado em 13 de agosto de 1848.

Não foram poucos os educadores musicais que se dedicaram a elaborar concepções de ensino voltadas a realidade brasileira. Além de Villa-Lobos, destacamos o trabalho de iniciação musical proposto por Sá Pereira e de Liddy Chiafarelli Mignone, também desenvolvidos nos anos 1930.

Proposto inicialmente por Sá Pereira à Escola de Música, esse método alternativo é implantado efetivamente no Conservatório Brasileiro de Música, em 1936, sob a liderança de Liddy, que investirá na educação musical através do rádio, à distância, tendo em Cecília Conde sua discípula (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 132).

Foi ainda o Rio de Janeiro o palco onde foi lançado o Manifesto de 1932 pela Educação Nova. Contrariando a formalidade da educação musical européia, principal referencial para o ensino de música formal até então, o Manifesto apresenta a música como meio de expressão e produto da vida social. Nesse sentido, em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil e o ideário escolanovista de liberdade, atividade e criatividade, a educação musical incorpora um novo modo de pensar o fazer musical, influenciada por músicos brasileiros e educadores estrangeiros que até os dias de hoje são referência para a educação musical: Emile Jaques Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály, Briam Dennis, John Paynter, Murray Schafer, Violeta de Gainza e Conrado Silva (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 132).

Outra grande influência na forma de se ensinar música no Brasil, e em particular no Rio de Janeiro, foi a do músico e professor alemão Hans J. Koellreutter. Junto com músicos brasileiros Koellreutter criou em 1957 os Seminários de Música ProArte.

Os anos 60, através do movimento de contra-cultura e os ideais da “arte-educação” de Herbert Read, dá forma ao Movimento de Educação pela Arte (MEA).

Do MEA ao que se instituiu a partir dele - uma prática polivalente alicerçada numa legislação que se mostrou pouco clara, e na formação de docentes que não mais tinham o SEMA como órgão controlador e ditador -, os anos 70 abdicaram da orientação anterior, para estabelecerem-se sob a égide de uma Lei [...] (5692/71) que criou a disciplina de Educação Artística (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p.132).

Segundo Arroyo (2002), o relativismo cultural, objeto de estudo da Etnomusicologia ou Antropolgia da Música, e que entende “a música como cultura” (MERRIAN apud ARROYO, 2002, p.20), ganhou força entre os anos 1950 e 1970, dando à cultura um sentido mais amplo, como uma “teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais” (ARROYO, 2002, p.20). Ainda segundo a autora

esta postura relativista foi propiciando à Etnomusicologia a superação de uma visão eurocêntrica de música, isto é, uma visão que tomava como referência de análise e valor a música européia de concerto, e o reconhecimento de que já não seria possível falarmos de música no singular. [...] As musicologias, as pedagogias e a Educação Musical não ficaram imunes a todo esse movimento (ARROYO, 2002, p.20).

Apesar dessa tendência, a Lei 5692/71<sup>3</sup> previa um ensino tecnicista, reduzindo o ensino da arte, entendido como uma “atividade educativa”, em técnicas e habilidades a serem adquiridas<sup>4</sup>. O professor de Educação Artística deveria ser polivalente, capaz de lidar com qualquer das linguagens artísticas, não garantindo a prática musical nas escolas.

Em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, em seu Art. 26, § 2º, prevê que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”<sup>5</sup>, e no § 6º que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”<sup>6</sup>. Passar de atividade educativa a componente curricular poderia garantir ao ensino das artes em geral, e da música em particular, uma melhora qualitativa. Porém, diversos autores, entre eles Penna (2004), entendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte não expressam de forma específica sua proposta, permitindo leituras variadas. Segundo a autora citada essa situação exigiria uma polivalência ainda maior e mais inconsistente por parte do professor de arte.

Assim, vemos que a presença da música nas escolas é uma preocupação (porém não uma garantia) desde o projeto do canto orfeônico de Villa-Lobos. Hoje, apesar de alguns avanços, também ainda não é uma realidade plena.

Em 2008, após um longo tempo de debate, finalmente se chega à elaboração de um documento que pretende garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Trata-se da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases, para dispor sobre a

3 <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

4 Para um maior aprofundamento no tema ver LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

5 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

6 Vale notar a observação de Borges: “É preciso estar atento, neste período, ao projeto privatista das elites brasileiras, as quais acenam com investimentos estatais e renúncia fiscal para projetos educativos não governamentais enquanto vemos minguar os investimentos para a educação (e, por extensão, para a Educação Musical) na escola pública. Tal processo caminhou fortemente nos anos noventa através de iniciativas como os ‘Amigos da Escola’ e as leis de incentivo à cultura”. Artigo intitulado “Educação musical e política educacional no Brasil” de Gilberto André Borges, encontrado em [http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges\\_educacaomusicalpoliticaeducacional.pdf](http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalpoliticaeducacional.pdf) consultado em dezembro 2010.

obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A referida Lei em seu artigo 1º, inciso 6º, decreta que a música deverá ser conteúdo obrigatório. A Lei também prevê que os sistemas de ensino terão três anos para se adaptar a essa exigência e, através de veto ao artigo 2º, fica definido que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Nesse sentido, reconhecemos que se faz necessário um projeto para a institucionalização da música na escola que não se sustente apenas por um conjunto de documentos, parâmetros e diretrizes, mas também de estudos que busquem compreender as diversas manifestações musicais de cada região, com sua lógica e dinâmica própria. A formação dos professores, de forma inicial e continuada, e o reconhecimento da música como área de conhecimento específico, são pontos fundamentais para o enfoque do ensino da Arte, e da música, que se pretende nas escolas em nosso país.

### A importância do ensino da música no contexto escolar

Em especial, há aspectos da música que justificam sua importância na formação humanística e que podem influenciar no ambiente escolar e na vida das crianças. Como bem destacado pelo musicólogo, compositor e educador Carlos Kater no prólogo do livro “Da Música: Seus usos e recursos” (2002) de autoria da musicista e pesquisadora Maria de Lourdes Sekeff, o valor formador da música está em promover a “revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência), experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime, suspensão da percepção cotidiana e utilitária, instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo”. (KATER, apud SEKEFF, 2002)

Partimos, pois, de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e sentir que, por sua vez, são condições necessárias para a construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presente no universo cultural de nossa contemporaneidade. Neste sentido, leva-se em conta que a prática musical deva promover condições para a compreensão desse patrimônio de ideias e para a expressão de emoções, permitindo que os educandos criem formas abertas de significação pela linguagem aconceitual e metafórica da música imputando sentidos em suas vidas. “Dada sua essência, a linguagem musical não exprime situações unívocas. Aconceitual, ela é marcada pela ambigüidade; aconceitual, é incapaz de determinar a formação de idéias claras e categóricas; aconceitual, ela é polissêmica, permitindo múltiplas leituras.” (SEKEFF, 2002, p. 33)

No caso da escuta musical, há, como enfatizado pela filósofa Susanne K. Langer (1971), um aspecto primordial na escuta musical que pode se tornar uma experiência

extremamente rica, passível de ser vivenciada por todas as pessoas, que é o ato da apreciação musical, ou seja, estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa.

Tudo que for feito neste sentido – ouvir estilos e ritmos de música diversificados, participar de atividades culturais que unem música à prática de movimentos corporais, assistir concertos, cantar, assobiar, etc. - pode propiciar uma escuta mais apurada e sensível das sonoridades, que não somente se restringe ao âmbito musical como aguça os sentidos para a viabilização de um possível elo que unifique o ser humano e o cosmos, resgatando a compreensão das redes invisíveis que unem o pensamento real e o pensamento imaginário presentes na complexa condição humana. (MARTON, 2005, p. 124-125)

Há elementos constitutivos da estrutura musical que se fazem necessários em nossas escolas. Estas instituições, argumenta Sekeff, ainda privilegiam muito o português e a matemática, deixando de lado sua interface musical, que possui uma função poética, operando pela metalingüística, pela pluralidade e pela densidade semântica. A música, assim como o português e a matemática, é também um tipo de linguagem, não verbal, mas que se constitui como condição do ato de conhecer e de ordenar o pensamento. Especialmente, a música ordena o pensamento porque auxilia na maturação intelectual do educando. Sua percepção requer um mínimo de participação da inteligência humana, solicitando estados de prontidão e alerta que garantam o movimento de operações mentais que levem à apreensão e compreensão de formas e sentidos transmitidos musicalmente. Na sua relação com a matemática, especificamente, e sendo a música dotada de representações sonoras, a saber, duração, compasso, pulso, proporcionalidade e velocidade, possibilita ela o desenvolvimento do pensamento lógico, assim como seus parâmetros feitos de medida e representação por meio de signos permite, como a matemática, construir critérios de solução de problemas do cotidiano.

Há que considerar outro ponto essencial, o de que a música trabalha com ideias. Sendo assim, “como o matemático, o músico é um criador de padrões que tendem a durar, porque as idéias apagam com menor facilidade do que as palavras” (SEKEFF, 2002, p. 123). O campo aberto e fértil de produção de pensamento propiciado pela arte musical vem a projetar no espaço escolar uma atmosfera contínua de criação e emoção.

Tratando-se de uma atividade semiótica, a música faz contraponto com outras linguagens que igualmente fazem uso do ritmo, da melodia, do gesto, da harmonia, forma e emoção. Assim, a mesma impressão musical pode ser experimentada por meio da representação de uma peça de teatro, de uma pintura no quadro, através

de um desenho, ou ainda por meio do ensaio de determinada coreografia. De certo modo, mesmo que não possamos transpor de modo verbal e exato determinada música, podemos também pela via dessas expressões experimentar estados difusos de sensibilidade extremamente gratificantes e marcantes.

Essa dimensão estética promovida pela música na sua interface com as outras disciplinas atinge os indivíduos na sua inteireza, evidenciando assim sua criatividade e singularidade.

### Propostas de educação musical na formação de professores: relato de uma experiência

Tendo como perspectiva a idéia da educação musical como um campo de possibilidades para uma formação mais ética e estética, unimos nossos desejos, esforços, afinidades e particularidades profissionais<sup>7</sup> para a realização de um curso de extensão gratuito voltada para a capacitação de professores da rede municipal de Angra dos Reis e alunos do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis, no qual já atuamos como docentes com dedicação exclusiva. O curso visava também atender às demandas da Lei 11.769, referida anteriormente.

Tínhamos como horizonte maior fazer desse curso de extensão um projeto piloto para o desenvolvimento, a partir de 2011, de cursos de extensão com módulos mais específicos e com conteúdos aprofundados, além de cursos de especialização na área da Educação Musical.

Foi assim então que o curso de extensão “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível” aconteceu, tendo iniciado em agosto e finalizado em dezembro deste ano, com uma turma formada, em sua maioria, por professores da rede, e um número relativamente menor de estudantes do curso de graduação do Instituto. A turma era bem heterogênea, considerando que havia entre os alunos aqueles que não detinham nenhum conhecimento de música, os que tinham um relativo contato e aqueles que eram profissionais na área.

O conteúdo do curso foi dividido em três unidades distintas, focando os fundamentos da música ocidental, a definição e os tipos de paisagens sonoras; as

7 A Profa. Luciana é licenciada em Educação Artística, com habilitação em música. Tem larga experiência com o ensino de música além de ter grande atuação como instrumentista. É mestre em música pela UNIRIO e doutora em Educação pela UFF. Tem dois livros na área publicados, sendo um deles sobre o trabalho do músico-professor (Editora Booklink, 2002). A Profa. Silmara é licenciada em filosofia e doutora em educação. Suas pesquisas de mestrado (título da dissertação: “Música, Filosofia e Formação: por uma escuta sensível do mundo”) e de doutorado (título da tese: “Paisagens sonoras, Tempos e Autoformação”), defendidas, respectivamente, em 2005 e 2008 junto ao Gecom (Grupo de Estudos da Complexidade) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vêm contribuir para pensar a educação como um processo de autoformação de cada educador e educando pela via da construção de suas próprias paisagens a partir do uso do operador cognitivo da escuta das paisagens sonoras do seu contexto escolar.



relações entre música e educação; as relações entre paisagem sonora, escuta e educação; práticas musicais; e, oficinas de escuta sensível. O curso se dividiu em aulas semanais de duas horas de duração, numa total de quinze aulas, em trinta horas. Todas as aulas tratavam tanto das temáticas teóricas quanto da parte prática, que eram sempre articuladas entre si. Dessa forma, com o uso de uma abordagem bem ampla, conseguimos investigar qual a formação musical desses professores e adjacências, assim como os estudantes do curso de Pedagogia do IEAR.

Nossa avaliação de todo o processo é positiva, pois percebemos que alcançamos grande parte dos objetivos por nós desejados. As atividades desenvolvidas promoveram a discussão em torno de questões contemporâneas e relevantes acerca do ensino da música nas escolas, em especial o desenvolvimento da música ocidental e a proposta do educador musical Keith Swanwick e seu modelo CLASP. Os alunos conheceram as ferramentas básicas da prática da música (parâmetros musicais; métrica; alturas; representações gráficas; etc.). Foram trabalhados diferentes tipos de paisagens sonoras, através de exemplos práticos, vídeos, músicas, entre outras atividades, possibilitando múltiplas escutas norteadas pela sensibilidade musical e pela mudança de percepção do mundo. Os alunos tiveram a oportunidade de criar suas próprias paisagens sonoras. Ao final do curso, eles realizaram uma atividade de Composição Empírica, através da qual puderam exercitar toda a experimentação desenvolvida no curso. Foi, inclusive, elaborado um vídeo (formato digital) com parte da produção dos alunos desenvolvida durante o curso, disponibilizado aos professores da rede e aos alunos do curso de pedagogia do IEAR.

Se a heterogeneidade da turma dificultou um maior aprofundamento das temáticas, por outro lado, possibilitou o desenvolvimento de um curso que atendeu aos diferentes níveis e interesses, tendo em vista que os conteúdos e as práticas utilizadas em sala de aula foram acessíveis a todos. Para os alunos profissionais na área, o curso trouxe propostas inovadoras.

Consideramos que o objetivo geral do curso foi cumprido na medida em que proporcionou, através de suas atividades, a ampliação dos conhecimentos prévios de alunos na área da música e da educação musical, oferecendo a oportunidade de uma maior qualificação profissional nessa área, assim como serviu de estímulo a continuidade dos estudos de música para parte dos alunos que não tinham até então acesso a essa área.

Uma outra importante meta atingida através do desenvolvimento dessa extensão, foi a oportunidade de termos um primeiro contato com os professores da rede municipal de Angra dos Reis, o que nos deu a oportunidade de iniciar um mapeamento das necessidades desses professores em relação a sua formação na área da educação musical. Como resultado, elaboramos projeto de pesquisa apresentado a FAPERJ, com o objetivo de aprofundar esse estudo e dar continuidade à extensão na área da educação musical. O curso contou com significativa participação de professores da rede municipal

de Angra dos Reis, nosso público alvo principal, contribuindo para sua capacitação na área da educação musical, de acordo com os dispositivos da Lei 11.769.

Tendo em vista nossas histórias específicas de formação, o curso previa uma integração entre as áreas da filosofia, educação e música. Na realização do curso foi possível articular essas três áreas enfatizando o aspecto estético e ético da escuta e suas possibilidades educativas, propiciando assim uma discussão ampla e qualificada do tema. Nossa parceria de trabalho ainda é embrionária. Mas, nós, professoras, sentimos que crescemos em nossas pesquisas, em nossas aulas e, principalmente, em nossos diálogos.

Percebemos que este curso não termina aqui. Abre possibilidades para fortalecermos os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão. Inicia-se agora um processo de formação inicial e continuada, de forma presencial, na área de Educação Musical oferecido pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis. Uma vez que a disciplina "Educação Musical" ainda não se encontra formalizada no currículo do curso de Pedagogia, através da extensão universitária pretende-se não só suprir essa falta como promover a atualização dos professores que já atuam na rede. O curso de Educação Musical proposto pretende ser o primeiro passo no desenvolvimento de linhas de pesquisa associadas com a música e a estética musical na região da Costa Verde Sul Fluminense.

Ainda como resultado deste curso, tivemos aprovado pelo Edital Jovens Pesquisadores 2010 da PROPP-UFF um projeto, com o qual obtivemos equipamentos e instrumentos musicais que nos auxiliarão nas propostas de pesquisa no município de Angra dos Reis com professores sobre as necessidades de formação na área da educação musical; a inclusão da disciplina optativa "Educação Musical" no curso de pedagogia do IEAR (turno da tarde e da noite); a continuidade do curso de extensão no segundo semestre; e, a ampliação da extensão na forma de um curso de pós-graduação *lato sensu*.

Ao final das quinze semanas de atividades, pedimos aos alunos que fizessem uma avaliação do curso. Segundo eles, de modo geral, as atividades e temáticas propostas corresponderam ao objetivo de capacitação inicial e continuada de recursos humanos para atender aos dispositivos da Lei 11769, promovendo a circulação e a ampliação de conhecimentos voltados à área da Educação Musical na escola. Especificamente, nos chamou a atenção a avaliação feita por eles acerca da composição empírica, considerada muito importante para a formação porque ajuda a desenvolver a concentração, o autocontrole; abre horizontes através do estímulo ao exercício de uma escuta sensível; propicia a vivência direta dos elementos musicais; propicia o desenvolvimento da percepção, socialização e criatividade; estimula o desenvolvimento mental e da coordenação motora no uso dos objetos musicais; promove uma maior interação da criação do que no modelo tradicional de ensino de música; incentiva a liberdade criativa; ajuda no raciocínio lógico; estimula a observação de sons até então desconhecidos; aumenta a perspectiva de melhoria no rendimento escolar; incentiva a escuta de sons diversos, de forma mais atenta; e, promove a formação global.

Nosso intuito não foi cultivar o domínio formal de certas técnicas musicais e nem o exercício de obras bem feitas, belas, mas levar os alunos a projetar seus sentimentos por meio da experimentação musical, seja escutando, interpretando e/ou compondo, e assim promover o desenvolvimento e equilíbrio de suas vidas afetiva, intelectual e social.

Para nós, essa avaliação só nos trouxe maior convicção de que a educação musical, mais do que servir a uma exigência legal, deve ser ensinada, porque, de fato, potencializa aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida.

A Lei 11.769 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Para tanto, precisamos focar nossos esforços no sentido de trabalhar com professores já atuantes na rede de ensino pública e alunos em formação as atividades que promovam suas habilidades musicais e que forneçam bases para sua atuação na área da educação musical, tanto na teoria quanto na prática musical<sup>8</sup>.

Nesse sentido, entendemos que a implementação de uma Lei como a 11.769 deve não apenas garantir que “alguma” atividade musical seja desenvolvida na escola, mas fundamentalmente garantir as condições para que os professores tenham a devida formação, as escolas os recursos necessários, e os alunos a possibilidade de um real desenvolvimento musical no âmbito escolar.

# 3

## Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008

---

<sup>8</sup> Vale notar que foi vetado o artigo da Lei que previa que apenas professores com formação específica em música poderiam lecioná-la.

*O professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino e sobre as suas decisões, e pode sucumbir facilmente diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira.*

Rosa Fuks

## Introdução

Começamos nosso texto tendo como epígrafe uma fala da professora Rosa Fuks que sintetiza a sensação que tivemos ao desenvolver uma pesquisa de campo em escolas da rede pública de quatro municípios da Costa Verde Sul Fluminense. Essa pesquisa teve como motivação maior a necessidade de compreender os impactos da Lei 11.769/08 em escolas públicas, uma vez que naquele momento, agosto de 2011, findava o prazo de três anos para a sua implementação.<sup>1</sup> Partíamos da hipótese que seriam necessários recursos materiais e humanos para que a lei pudesse efetivamente sair do papel e se tornar uma realidade. Nesse sentido, como docentes de uma universidade pública localizada em um município da Costa Verde Sul Fluminense, tomamos como parte de nosso trabalho o desenvolvimento de uma pesquisa que pretendia, a partir de um mapeamento inicial onde se daria a observação e análise de se e como a educação musical vinha se desenvolvendo em escolas públicas da região, nos proporcionar a compreensão dos impactos das determinações da Lei 11.769/08. A dúvida inicial era a de quem seriam esses professores: músicos locais, professores licenciados em educação musical, professores já atuantes na disciplina artes? O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/08 que previa que “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”<sup>2</sup>, deu margem para que tivéssemos dúvidas sobre o perfil profissional desse professor.

Outra importante questão que se impôs no decorrer de nossos estudos foi: qual a compreensão que se tem nas escolas sobre a educação musical? Entendemos que mediante o desafio político-acadêmico que nos impõe a Lei 11.769/08, de acordo com Fuks, é necessário que a escola conheça a trajetória histórica que levou a educação musical a ser reconhecida como área de conhecimento. Mais do que professores habilitados, é necessária uma formação que contemple essa trajetória, e que ela

<sup>1</sup> A Lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, altera o artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que a música deva ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular artes, na educação básica. A lei pode ser encontrada 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 1 de novembro de 2012.

<sup>2</sup> Encontrado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm). Acesso em 1 de novembro de 2012.

seja conhecida e reconhecida em todos os seus aspectos.<sup>3</sup> Podemos adiantar que foi justamente o total desconhecimento da trajetória da educação musical no Brasil, a luta para seu reconhecimento como área de conhecimento, além das especificidades e diversidade de suas propostas pedagógicas, o que encontramos nesse percurso. Por outro lado, encontramos também uma grande motivação por parte das escolas e de seus professores por uma formação na área da educação musical.

Esse era o horizonte que tínhamos a frente e as noções que nortearam nossa busca. Através do presente artigo, pretendemos relatar as etapas percorridas pela pesquisa e os resultados obtidos como forma de trazer subsídios para o atual debate sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras.

## Antecedentes

Em 2009, quando tivemos nossa primeira experiência como docentes na região da Costa Verde Sul Fluminense, nos perguntávamos como as escolas daquela região estariam dando conta da recém-implementada da Lei 11.769/2008. Em uma primeira aproximação com uma escola em particular, que se deu pela proximidade com o Instituto onde atuávamos como docentes, percebemos a inexistência de qualquer atividade musical. Pensamos então em oferecer um curso de extensão intitulado “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível” aos professores da rede pública local buscando uma capacitação inicial na área da educação musical e a promoção de um debate acerca do papel da educação musical nas escolas de ensino básico. Através do curso pretendíamos ainda conhecer os professores da região e o que eles esperavam de uma educação musical como um processo de formação próprio e também como um projeto a ser desenvolvido nas escolas.

O curso (que teve 15 encontros de duas horas de duração cada) foi realizado no segundo semestre de 2010 com cerca de 40 alunos inscritos, entre professores da rede pública das mais diversas disciplinas, alguns professores de música, músicos profissionais e alunos universitários. Em nosso programa de curso priorizamos atividades que envolvessem a experimentação com diversos materiais sonoros, a improvisação e a composição. Algumas noções foram trabalhadas, como os parâmetros musicais e o pulso.

O que norteou nosso trabalho em aula foram propostas como a de John Paynter e seu processo de *composição empírica* e as *paisagens sonoras* de Murray Schafer. Nas

<sup>3</sup> Para conhecer a história da educação musical no Brasil, a trajetória que vai desde o impacto da chegada dos jesuítas ao continente sul-americano, passando pelo movimento modernista dos anos 1920 e o projeto de educação musical de Villa-Lobos nos anos 1930, as influências estrangeiras através dos trabalhos de Emile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, John Paynter, Murray Schafer e Violeta de Gainza, entre outros, além das especificidades de cada região brasileira, entre outras questões, ver Oliveira e Cajazeira (2007).

palavras dos alunos, o trabalho realizado “foi bastante interessante, nunca tinha ouvido falar em *paisagem sonora* [...] Gostei muito das atividades lúdicas, no primeiro dia a gente já foi para o pátio com uma venda nos olhos, e as outras experiências de composição, de audição”. O modelo TECLA de Keith Swanwick nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na tentativa de articular a execução, a composição e a audição com técnica e literatura. Trabalhamos com materiais alternativos como latas, copos plásticos além do próprio corpo.<sup>4</sup>

Através de entrevista realizada com os alunos ao final do curso, nos ficou claro que os professores das mais diversas disciplinas tinham como objetivo poder utilizar recursos musicais em suas aulas. “Quando vi o *folder* sobre o curso que era de iniciação na área da música, me interessei em ver se poderia aproveitar alguma coisa para trabalhar em sala de aula”, nos relatou um professor de matemática. Outro relato foi de uma professora de história que disse sempre ter trabalhado com música em suas aulas. Não obstante considerarmos a possibilidade da música se fazer presente nas escolas como auxiliar ao desenvolvimento de outros conteúdos, nos preocupou a preponderância desse tipo de pensamento presente na fala de alunos de um curso que pretendia formar, ainda que de forma inicial, professores de música.

Assim, pensamos em realizar uma pesquisa que nos mostrasse de forma mais ampla o que pensam os professores e diretores sobre a educação musical nas escolas, se atividades musicais ocorrem e como elas são desenvolvidas. O prazo para a implementação da Lei 11.769 findaria em agosto de 2011, e buscávamos observar qual o impacto desse prazo nas escolas da região. Dessa forma, pensamos como objetivo final da pesquisa, e como desdobramento dela, a possibilidade de elaboração de cursos de extensão ou especialização, mas (ao contrário dessa primeira experiência) a partir de um conhecimento mais aprofundado da região, a partir do conhecimento *in loco*.

## A pesquisa

Nosso projeto de pesquisa intitulado “*Implementação da Lei 11.769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da Rede Pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical*” teve início em julho de 2011 e término em junho de 2012, e foi desenvolvido em cinco etapas distintas.<sup>5</sup>

A primeira delas previa o levantamento das escolas e a observação de atividades musicais desenvolvidas pelos professores da rede pública, estadual e municipal, de

<sup>4</sup> Para conhecer melhor as propostas de John Paynter e Murray Schafer ver o livro “Pedagogias em Educação Musical” (MATEIRO e ILARI, 2011). Sobre o modelo TECLA de Keith Swanwick ver o livro do autor “Ensinando música musicalmente” (SWANWICK, 2003).

<sup>5</sup> O projeto teve apoio da FAPERJ na modalidade APO1.

quatro municípios da Costa Verde Sul Fluminense: Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro e Mangaratiba.<sup>6</sup> Contando com um grupo de pesquisa composto por duas professoras pesquisadoras e sete estudantes de pedagogia voluntários, visitamos diversas escolas a partir de um primeiro contato telefônico com o diretor ou coordenador da escola que concordasse em nos receber.<sup>7</sup> Preparamos um questionário que foi distribuído aos professores e diretores que demonstraram interesse pela pesquisa, com o intuito de obter dados que nos possibilitasse analisar a forma como a educação musical é compreendida e a percepção que se tem sobre a formação do professor de música, entre outras questões. Não pudemos observar atividades musicais, ou por elas inexistirem ou por não nos ser permitido acesso a tais atividades. Em uma segunda etapa reunimos, organizamos e analisamos todo esse material.

Cerca de 100 questionários foram respondidos na presença das pesquisadoras e, associados a entrevistas realizadas, pudemos observar três concepções sobre o papel da educação musical nas escolas:

a) 45% considera a música como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas, como química, matemática, português e história. Nesse caso os professores entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas “musicais” que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula.

b) 36% considera a música como um elemento lúdico no espaço escolar. Nesse sentido o papel da música na escola, e das artes em geral, seria o de proporcionar aos alunos um momento de descontração, para que os conteúdos das demais disciplinas possam se tornar menos “pesados”. O professor de música é entendido como aquele capaz de desenvolver atividades práticas, como a criação de bandas musicais ou coros.

c) 19% considera a música como uma área de conhecimento específico. Nessa concepção o professor de música necessitaria de formação específica e o objetivo da educação musical seria colaborar para uma formação mais ampla do aluno, desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno.

<sup>6</sup> Em princípio a ideia seria a de realizar a pesquisa somente no município de Angra dos Reis. Porém, no desenvolvimento da pesquisa, vimos que seria possível estender a municípios vizinhos, como Paraty, Rio Claro e Mangaratiba.

<sup>7</sup> A pesquisa teve como colaboradora a Profa. Dra. Silmara Lídia Marton.

Entre as falas obtidas através das entrevistas destacamos as seguintes:

Professor 1 - *"As crianças aprendem muito com a música, é até mais fácil aprender cantando do que fazendo cópias. [...] É preciso melhorar a formação dos professores para usarem mais a música em sala de aula."*

Professor 2 - *"O professor de espanhol sempre procurou focar a música. Eu quando estava em sala de aula sempre procurei focar a música, atrelar a música a um texto [...]. Pegava uma letra para trabalhar a gramática [...]. Eu só tenho o gostinho pela música, agora, conhecimento nenhum."*

Professor 3 - *"A ideia do colégio é essa: não existe um professor [de música]. Tem um professor de história que colocou a letra "Que país é esse?" do Legião Urbana [...]. Isso [a educação musical na escola] cabe ao professor de história? Não, cabe a todo mundo."*

Professor 4 - *"E a música não vai servir só para cumprir a Lei, é pro dia-a-dia mesmo. Tá tão difícil manter o aluno em sala de aula. [...] Eu acho assim, que a música consegue prender. [...] Dando aula de história, dando aula de português mais ainda né?"*

Professor 5 - *"A gente tem um professor voluntário, ele vem aqui e ensina mais ou menos alguns tons, faz algum trabalho com as crianças, mas não é coisa efetiva não. Quando tá perto de 7 de setembro ou quando a gente tem alguma comemoração pra fazer, esse professor dá noção."*

Mais uma vez ficamos instigadas com a representação do que seria uma educação musical na fala dos professores. O resultado da pesquisa, onde uma concepção da música como auxiliar foi predominante, correspondeu ao resultado encontrado anteriormente na avaliação feita com os alunos do curso de extensão mencionado. Apesar disso, a maioria dos professores entende que é necessária uma formação em música para aqueles que desejam utilizá-la em sala de aula, destacando entre os conteúdos a teoria musical e a história da música.<sup>8</sup>

Buscando viabilizar uma formação inicial para atender a necessidade de conhecimento da área da música, mas que também explicitasse o propósito da educação musical nas escolas não como um elemento coadjuvante, mas como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, considerando toda a sua especificidade, passamos para a terceira e quarta etapas do projeto.

Nesse momento realizamos oficinas que nos serviriam também como projeto piloto para futuros cursos. As oficinas foram realizadas no município de Mangaratiba

<sup>8</sup> Corroborando com esse resultado, Subtil, Sebben, e Rosso (2012) em sua pesquisa sobre a representação da arte indicam que "há uma redução e uma atribuição utilitarista à arte na escola especialmente por parte dos professores" (p.359).

e atenderam a um público composto de cerca de 60 professores de artes.<sup>9</sup> A demanda pela formação dos professores da disciplina artes, em sua grande maioria com formação em artes plásticas, partiu da própria Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, que, em sua interpretação sobre a Lei, entendeu que seriam os professores já lotados na disciplina artes aqueles que seriam os responsáveis pela efetiva implementação da Lei 11.769/08.

Vale notar que uma das principais questões que norteiam as discussões sobre a implementação da Lei 11.769 é a questão de quem seria o profissional habilitado a ser o responsável pelo conteúdo música na disciplina artes, nos currículos da educação básica. Autores como Sobreira (2008) e Subtil (2009) indicam a falta de docentes com a formação necessária para dar conta dos dispositivos da Lei que torna a música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, da disciplina artes. Como consequência da "falta de formação específica dos professores, a ausência de concepção de trabalho artístico e, em decorrência, um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar" (Subtil, 2009, p.185), o que seria, segundo a autora, um resquício da Lei 5.692/71 que traz a "visão da arte como atividade, polivalência e livre-expressão" (idem).<sup>10</sup>

O veto ao artigo 2º da Lei 11.769, que previa formação específica para o professor de música, acirra ainda mais o debate. Autores como Alvarenga e Mazzotti (2011), entendem que "ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura" (p.69) e concluem que, nesse caso, "distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la". Já autores como Figueiredo e Pereira (s.d.) observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto ao artigo que trata sobre a obrigatoriedade da formação específica ao professor não indicaria a não necessidade dessa formação,

<sup>9</sup> Como nessa fase da pesquisa não tínhamos tempo hábil nem condições materiais para realizar as oficinas nos quatro municípios que abrangem o escopo de nossa pesquisa, optamos pelo município de Mangaratiba que, através de sua Secretaria de Educação Municipal, nos facilitou o acesso e as condições básicas para sua realização (transporte e local).

<sup>10</sup> Segundos cálculos realizados seriam necessários oitenta anos para se ter um número suficiente de licenciados em música para suprir a demanda das escolas brasileiras. Essa informação nos foi dada pelo músico Felipe Radicetti, coordenador da campanha "Eu quero educação musical na escola", em reunião onde estive presente, realiza no Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro em 8 de novembro de 2012. A informação foi ratificada em seminário sobre a implementação da Lei 11.769, realizado no auditório do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da UNIRIO nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, com a participação do Conselho Nacional de Educação, através da fala da representante do Ministério da Cultura e Técnica em Assuntos Culturais na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE - MinC) Maya Suemi Lemos.

uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB. A conclusão dos autores é a de que “segundo esta orientação, para ensinar música na escola é preciso ser licenciado em música” (s.d., p.2).

Diante desses questionamentos uma importante tarefa que temos a frente é buscar alternativas para que a educação musical seja efetivamente uma realidade em nossas escolas, o que não descarta a possibilidade de se oferecer uma formação na área da música aos professores que já atuam na educação básica, em particular os professores de arte e os professores generalistas. Cabe ressaltar que, assim como Candau (1996), entendemos que não basta a realização de cursos como forma de “reciclar” os professores. Ao contrário disso, a articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música e que permita um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional, é o que compartilhamos como meta a ser atingida.

Dessa forma, realizamos duas oficinas de três horas de duração cada para cerca de 30 alunos inscritos, todos professores de artes das escolas públicas do município de Mangaratiba. Esse contato mais direto com os professores, após todo o processo de pesquisa, reflexões e análises realizado em etapa anterior, foi fundamental para buscarmos um formato de curso viável, dadas as condições de trabalho dos professores. Nossa intenção nesse momento da realização das oficinas foi, através desse projeto piloto, ter subsídios suficientes para oferecer um curso de extensão com carga horária maior e com um aprofundamento maior dos conteúdos no semestre seguinte.

Nas duas oficinas realizadas notamos certa ansiedade por “soluções” rápidas para que os professores pudessem dar conta da música em suas salas de aula. Ao lado dessa ansiedade nosso tempo era relativamente curto, e entendemos que as oficinas contribuiriam mais no sentido de percebermos o trabalho que teríamos pela frente na tentativa de desenvolver um curso de extensão que pudesse dar conta de uma formação mínima, e contínua, que viabilizasse o ensino de música nas escolas. Buscamos através das oficinas problematizar as diretrizes da Lei 11.769, apresentar o campo da educação musical e seu histórico no Brasil, e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas diretrizes sobre a música nas escolas. Paralelamente buscamos conhecer as potencialidades musicais do grupo através de atividades que exploraram a percepção de parâmetros musicais (timbres, alturas, durações e intensidades) e noções como pulso e andamento.

Na etapa final da pesquisa, através da avaliação de todo o processo, nosso objetivo foi o de desenvolver um projeto de curso de extensão visando o auxílio na formação inicial e continuada dos professores da Costa Verde Sul Fluminense. A experiência vivida nos apresentou pistas de que é possível desenvolver um trabalho de formação na área da educação musical junto aos professores de artes e professores generalistas já atuantes na educação básica. A primeira e mais importante dessas pistas é o desejo e a grande

motivação dos professores em trabalhar com a música. Concluímos, então, que uma forma de contribuirmos com o trabalho com música nas escolas estaria na colaboração com formação inicial e continuada dos professores de artes, que conforme mencionamos no âmbito estudado são, na maioria, formados em artes plásticas, e de professores generalistas. Conforme autores como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009)

É importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país (p.45).

Tal observação vale também para o professor de artes.

Na perspectiva de alcançar um conhecimento que pudesse dar suporte às ações de formação inicial e continuada de professores da educação básica, em especial professores generalistas e da disciplina artes, nos apoiamos, conforme Mizukami et. al. (2002), na visão de que não devemos encarar a atividade profissional como aquela que necessita de respostas para a resolução de problemas instrumentais. De acordo com Candau (1996),

considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAU, 1996, p.144).

Partimos do princípio de que o conhecimento *in loco* de como a educação musical se realiza (ou não se realiza) nas escolas estudadas, de como a educação musical é compreendida pelos professores e pela escola como um todo, e da consideração pelo conhecimento musical dos professores, é de fundamental importância para o intuito de oferecer possibilidades de formação inicial e continuada na área da educação musical aos professores da educação básica. Também, de acordo com os autores mencionados, temos a consciência de que ações isoladas, sem continuidade, não alcançarão os resultados esperados. Desta forma, consideramos todo o percurso da pesquisa, seus resultados e as ações decorrentes, como uma primeira etapa que necessita de desdobramentos e continuidade.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Sobre a questão da formação inicial e continuada de professores, a qual nos referimos de forma breve dado os limites deste artigo, indicamos além de Candau (1996) e Mizukami et al (2002), os trabalhos

Nessa direção, entendemos a importância da continuidade do projeto através da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. Assim, como fruto da pesquisa relatada, desenvolvemos um curso dividido em módulos que já se encontra em andamento, através da Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal Fluminense. Em seu primeiro módulo de 30 horas de aula, iniciado em agosto de 2012 e concluído em dezembro de 2012, tivemos um grupo que reuniu professores da disciplina artes e professores generalistas, somando um total de 77 professores participantes. Esse trabalho mais prolongado, através do curso dividido em módulos, será importante para uma avaliação futura sobre possibilidades de capacitação de professores de artes ou generalistas na área da educação musical. O módulo 2 do curso, previsto para 2013, pretende reunir um grupo menor de professores que poderão, em um outro momento, atuar como multiplicadores em seu município. Pretendemos ainda dar suporte contínuo a esse grupo de professores através da orientação de seu trabalho.

Considerando as reflexões de Penna podemos pensar em ações para que leis como a 11.769/08 não fiquem na história como uma conquista da área da educação musical apenas registrada em um papel, porém sem efeitos sobre a realidade das escolas.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se as múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. Entretanto, é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma 'virtude intrínseca' capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (Penna, 2010, p.141).

Conforme mencionamos, uma das formas concretas de atuação que nos é possível é a contribuição na formação inicial e continuada de professores, não esquecendo que esses professores necessitam, conforme Fucks, ser conhecedores de seu campo de ação pedagógica não só em seus conteúdos específicos, mas em toda a sua história.

Como Bellochio e Garbosa (2010),

Entendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente,

as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação (p.250).

Nesse sentido, através das ações relatadas, buscamos encontrar, no contato direto com a realidade das escolas, formas possíveis de atuação.

### Perspectivas para a continuidade das discussões

Bem antes da Lei 11.769 ser sancionada em agosto de 2008, Arroyo (2004), baseando-se nas reflexões de Penna, apontava três aspectos importantes de serem destacados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996 e da Lei 5.692/71. Naquele momento discutia-se de forma crítica a formação polivalente do professor de arte, que deveria dar conta das diversas linguagens embutidas na disciplina Educação Artística. Arroyo aponta entre as questões que se tornaram um "entrave" para a educação musical nas escolas a quantidade de "concepções que se mantêm com relação ao ensino de Arte e a necessária mudança dessas concepções" e "a dificuldade de inserção da música nos projetos pedagógicos do ensino de Arte" no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação (Arroyo, 2004, p.30). Se, naquele momento, essas variadas concepções sobre o ensino de arte acabava por excluir a música dos currículos escolares, hoje, com a obrigatoriedade da música como componente curricular da disciplina artes, vemos que a questão está ainda longe de ser resolvida. Como pudemos observar, a música, agora como conteúdo obrigatório, continua a ser compreendida como elemento auxiliar e não formativo, e inúmeras concepções a respeito do que é a educação musical ainda coexistem no espaço escolar. Pelo menos foi isso o que encontramos em nosso percurso de pesquisa. Se para Penna (apud Arroyo, 2004) e Arroyo (2004) a questão a ser debatida era a ambiguidade na noção do que seria a Educação Artística, notamos que hoje podemos dizer que nosso problema é uma ambiguidade na noção do que seria a Educação Musical. Da mesma forma, se havia uma "falta de clareza" sobre a formação do professor de arte (Penna, 2004, p.24) hoje temos o mesmo em relação a formação do professor de música.<sup>12</sup>

Em síntese, podemos afirmar a partir da experiência relatada que a Lei 11.769/08, apesar de um avanço para a área da Educação Musical no sentido de determinar a

---

<sup>12</sup> Cabe destacar o trabalho de autores que através de suas pesquisas nos trazem subsídios ao debate aqui proposto e/ou apresentam o resultado de projetos de formação para professores da educação básica na área da educação musical. Entre eles ressaltamos os trabalhos de Werle, Ahmad e Bellochio (2011), Ahmad (2011), Furquim e Bellochio (2010), Subtil, Sebben, e Rosso (2012). apenas para citar alguns dos mais recentes.

obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, nos apresenta o imenso desafio de torna-la efetivamente uma realidade. As secretarias de educação possuem autonomia para dar conta desse desafio, porém continuam sem orientações sobre “como” fazer isso, “quem” deve ser o professor de música, e “o que” deve constar a educação musical. Figueiredo e Pereira (s.d.) já nos alertavam que “a liberdade de organização curricular não pode prescindir de orientações que auxiliem os profissionais da educação em suas tarefas de construção dos currículos escolares” (p.5). A situação se torna mais complicada, conforme comentamos, pela margem de dúvida que a lei apresenta na questão do perfil do professor de música que dará conta desse desafio em sala de aula. Por último, porém não menos importante, está o fato de continuarmos com inúmeras concepções sobre o que seria esse ensino de música, como conteúdo obrigatório da disciplina artes. Por esses motivos reiteramos a necessidade do conhecimento *in loco*, da percepção sobre a concepção da escola e de seus professores a respeito da educação musical e da prática musical no cotidiano escolar. Acreditamos que dessa forma nossas ações estarão mais bem fundamentadas e com maior possibilidade de acertos.

Se, como Fucks, defendemos a ideia de que o professor – e a escola – deve conhecer a trajetória histórica da área que trabalha, para não torna-lo fragilizado podendo sucumbir diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira, da mesma forma, os legisladores e os que defendem o projeto de educação musical nas escolas devem conhecer a realidade das escolas brasileiras, suas concepções sobre o ensino de música e suas potencialidades. É nesse sentido que buscamos desenvolver nosso trabalho.

## Música e Educação: 4 antigas questões, novos desafios



## Introdução

O dia 18 de agosto de 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.769 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino básico como componente curricular obrigatório da disciplina artes (BRASIL, 2008), constitui, sem dúvida, um marco histórico, particularmente para a área da Educação Musical no Brasil. Esse fato representa mais uma etapa de um processo, no qual antigas questões vêm sendo debatidas frente a novos desafios que cada um desses momentos históricos proporciona. Entre essas questões, por exemplo, estão o reconhecimento da música como área de conhecimento específico e a necessidade de formação específica para o professor de música.

A fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1847, é considerada um dos marcos desse processo histórico, na direção da dissociação institucional da educação musical dos serviços religiosos e, posteriormente, em sua constituição como área de conhecimento. De acordo com Oliveira

Durante os três primeiros séculos, após a descoberta pelos portugueses em 1500, a música estava, inicialmente, ligada à religião. No período compreendido entre sua chegada e expulsão, em 1759, os jesuítas demonstraram estar extremamente preocupados com a educação, deixando em seu rastro 11 colégios e seis seminários (OLIVEIRA, 2007, p.5).

A literatura sobre a educação musical, de forma geral, aponta como outro importante marco os anos 1930, quando a música, como parte do projeto político educacional do então presidente Getúlio Vargas, torna-se obrigatória em todos os níveis escolares (SOUZA, 2007, p.13). Como bem lembra Fuks, “o estudo da história [...] aponta para um longo percurso de criação das condições para o que iria ser instituído nos anos 30” (FUKS, 2007, p.18). Assim, fica claro que nenhum desses marcos estabeleceu-se exclusivamente por decreto e, tal qual o movimento que levou à Lei 11.769/08, são fruto de longos processos.

Interessa-nos aqui discutir em especial uma questão que permeia todo o percurso histórico sobre o ensino de música nas escolas, que é a formação do professor de música. A Lei 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas como componente curricular da disciplina de artes, levanta novamente essa discussão e de forma bastante contraditória. Isso porque a lei teve veto ao artigo 2º que previa a necessidade de formação específica para o professor de música. Seria esse um indício da volta à tão criticada polivalência do professor de arte, que continua tendo que dar conta, agora de forma “obrigatória”, de conteúdos da área da música mesmo sem formação específica?

A história da educação musical no Brasil nos mostra que a música nas escolas sempre foi um campo de disputa entre aqueles que entendem a música como área

de conhecimento específico e aqueles que a entendem como lazer ou recreação. Quais seriam as consequências do veto ao artigo 2º através do qual não se tem a obrigatoriedade de formação específica para o professor de música? Como garantir, de fato, a obrigatoriedade da educação musical nas escolas de ensino básico brasileiras? Como afirmado, e de acordo com Saviani, “a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra.” (SAVIANI, 1980, p.154).

## A formação do professor de música: antigas questões

Conforme nos demonstra Fuks (2007), o projeto de educação musical liderado por Villa-Lobos nos anos 1930, como parte do projeto político educacional do presidente Vargas, foi inspirado no modernismo da década anterior. A autora nos conta que músicos como o maestro Francisco Braga, o compositor Sylvio Salema Garção Ribeiro e D. Eulina de Nazareth, filha do compositor Ernesto Nazareth, formaram já na década de 1920 uma comissão para elaborar um programa de música para as escolas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, o que indica “a existência, nos anos 20, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino” (FUKS, 2007, p.20). Porém, o crédito ao projeto de Villa-Lobos como um marco para o ensino de música nas escolas brasileiras deve-se a alguns fatores, entre eles estão a abrangência da proposta, que não atendia somente ao Distrito Federal, mas a todo o território nacional, e à preocupação com a formação dos professores. Através da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) Villa-Lobos, a reboque do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 que instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro, foi criado o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico para a formação dos professores.

Não obstante toda a complexidade do momento histórico quando esse projeto de educação musical nas escolas se desenvolveu e todas as suas implicações<sup>1</sup>, a preocupação no desenvolvimento de um projeto amparado por lei que pretendia garantir a educação musical nas escolas em âmbito nacional, a preocupação com a elaboração de um projeto político pedagógico para a educação musical e a preocupação com a formação docente foi um ganho, naquele momento, para a história da educação musical brasileira.

Por outro lado, verificamos, no decorrer da história, que embora a preocupação com a formação docente sempre se faça presente, é uma questão que permanentemente vem enfrentando desafios. Se observarmos documentos e Leis que amparam o ensino de música nas escolas, veremos que a discussão sobre a formação do professor de artes sempre foi tema de debate.

<sup>1</sup> Sobre isso, ver Souza (2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes (PCN-Artes), por exemplo, como crítica ao projeto de Villa-Lobos, observa que esse projeto “esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical” (PCN, 1997, p.22). Sobre a introdução da educação artística no currículo escolar, enaltece as artes como componente formador, e critica a polivalência do professor. “O resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas” (p.24). E explica:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-seresponsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc (PCN, 1997, p.24).

Mais adiante, aponta o movimento Arte-Educação, dos anos 1980, como um importante movimento que “permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (p.25).

Apesar da discussão empreendida pelos PCN, ele mesmo foi alvo de críticas. Penna, por exemplo, observa nos PCNs uma “falta de clareza acerca da formação do professor de arte, cuja qualificação não é indicada com precisão” (2003, p.24). Dessa forma, conforme Penna, os PCNs ao não apontar com clareza qual seria a formação do professor deixa em aberto se essa formação seria geral, abordando todas as linguagens artísticas, ou específica. Segundo Penna

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCN-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem.

Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCN, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão – a curto ou médio prazo – com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN-Arte (PENNA, 2001, p.51).

No contexto atual, com a Lei 11.769/08, a música ganha status de componente curricular obrigatório, porém ainda não é uma disciplina. Com o veto ao artigo 2º, que previa a necessidade de formação específica do professor de música, nos parece que permanecemos com as mesmas indagações e críticas como as expostas anteriormente e com a necessidade de debater sobre a questão da formação de professores frente à Lei 11.769/08.

Nessa direção, percebemos a existência de preocupações e considerações sobre as implicações da Lei 11.769/08 através de produções bibliográficas e fóruns de debate sobre o tema, como os promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).<sup>2</sup>

Apenas como indicação, podemos citar os livros organizados por Santos (2011), que discute a Lei 11.769 frente às múltiplas possibilidades da presença da música nas escolas; Penna (2010), que através de uma coletânea de artigos também discute possibilidades práticas para a implementação da Lei 11.769/08; e o livro organizado por Santos e Batista (2011) com propostas práticas ao professor de música e como material de apoio à implementação da Lei.

Ainda com o objetivo de contribuir com o debate sobre a implementação da Lei 11.769/08, citamos o artigo de Sobreira (2008) “Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas”, que aponta, naquele momento, a existência de um incipiente número de publicações sobre o assunto, apesar do já intenso debate. A autora indica ainda alguns entraves para a aplicação da Lei, como a falta de docentes com a formação necessária.

Em um importante debate, Figueiredo e Pereira (s.d.) observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto ao artigo que trata sobre a obrigatoriedade da formação específica ao professor não indicaria a não necessidade dessa formação, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB. Assim, a conclusão dos autores é a de que “seguindo esta orientação, para ensinar música na escola, é preciso ser licenciado em música” (s.d., p.2). A dúvida que permanece é: se, conforme a lei, a música

<sup>2</sup> O último Congresso Anual da ABEM, realizado em 2011 em Vitória/ES, por exemplo, teve como tema “A Educação Musical no Brasil do Século XXI”.

é conteúdo curricular, porém não exclusivo, da disciplina de artes, então, todo professor de artes teria também de ser licenciado em música ou a escola deve se incumbir de oferecer dois professores licenciados para atuar na disciplina de artes? Considerando o artigo 62 que afirma

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Será que podemos garantir que essa licenciatura seja de fato em música?

Em outro sentido, o veto ao artigo segundo da Lei nº 11.769/08 na interpretação de Alvarenga e Mazzotti (2011), “ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura” (p.69) e concluem que, nesse caso, “distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la”. Como podemos perceber, a lei proporciona diferenciadas interpretações.

Conforme Penna, entendemos que a Lei 11.769/08 representa um momento de transição, que necessita de ações que a tornem realidade.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se as múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. Entretanto, é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma ‘virtude intrínseca’ capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (Penna, 2010, p.141).

Debater a questão da formação do professor de música, aquele que vai efetivamente fazer acontecer os dispositivos da Lei 11.769/08, sem dúvida, é o desafio

que temos pela frente. Porém, acreditamos que as leis só se sustentam por ações que as tornem viáveis. Indo além, acreditamos que para que tais ações sejam efetivas é necessário que conheçamos a realidade das escolas, em especial, aquelas localizadas no interior do país, pois são essas, indiscutivelmente, as que dispõem de menores recursos materiais e humanos.

Nesse sentido, autores como Dozza Subtil (2009), a partir de pesquisa de campo, revelam a falta de professores de fato habilitados para trabalhar com a disciplina artes nas escolas. A autora aponta a “falta de formação específica dos professores, a ausência de concepção de trabalho artístico e, em decorrência, um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar” (DOZZA SUBTIL, 2009, p.185), o que seria, segundo a autora, um resquício da Lei 5.692/71 que traz a “visão da arte como atividade, polivalência e livre-expressão” (idem). No mesmo sentido, Sobreira (2008) indica que entre as dificuldades para se trabalhar o conteúdo musical nas escolas da rede oficial, estão a falta de docentes e a formação necessária.

Por tudo o que foi comentado até aqui, entendemos a necessidade de se conhecer a realidade das escolas e, principalmente, o que pensam professores, diretores e alunos a respeito da música nas escolas. Como docente de uma universidade federal na região da Costa Verde Sul Fluminense, junto a um grupo de pesquisa formado por professores e alunos do curso de pedagogia dessa instituição, realizamos pesquisa de campo em quatro municípios vizinhos. A pesquisa nos permitiu uma maior compreensão das reais possibilidades de se efetivar a educação musical nas escolas públicas e entender a formação dos professores na área da música como condição para isso. É o que relataremos a seguir.

### **A realidade em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: um estudo de caso**

Entre julho de 2011 e julho de 2012, tivemos a oportunidade de desenvolver um estudo em escolas da Costa Verde Sul Fluminense, em especial, nos municípios de Paraty, Angra dos Reis, Rio Claro e Mangaratiba. Através desse estudo, buscamos entender os reflexos da Lei 11.769/08 a partir daquele momento – agosto de 2011 –, quando findava o prazo estipulado para sua efetiva implementação.<sup>3</sup>

Visitamos cerca de 20 escolas nos quatro municípios e em entrevistas com seus diretores e com a aplicação de um questionário acerca de 80 professores, tivemos um panorama sobre questões a respeito da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Foram entrevistados professores de diversas disciplinas, e não só de artes. Isso porque

<sup>3</sup> Trata-se da pesquisa “Implementação da Lei 11.769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da Rede Pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical”, que teve apoio da FAPERJ na modalidade APO1.

nossa intenção era de fazer uma avaliação de como a educação musical é compreendida por todo o corpo docente das escolas. Assim como Sobreira (2008) e conforme poderemos observar adiante, acreditamos que conhecer a concepção que se tem sobre o ensino da música é fundamental para compreender as formas de inserção da música nas escolas.

O resultado que obtivemos através desse estudo nos indicou uma variada gama de concepções sobre o ensino de música, que se enquadram, de forma geral, nas três representações destacadas a seguir:

1. A música como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas, como química, matemática e história. Nesse caso, os professores entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas “musicais” que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula.

2. A música como um elemento lúdico no espaço escolar. Nesse sentido, o papel da música na escola e das artes em geral seria o de proporcionar aos alunos um momento de descontração, para que os conteúdos das demais disciplinas possam se tornar menos “pesados”. O professor de música é entendido como aquele capaz de desenvolver atividades práticas, como a criação de bandas musicais ou coros.

3. A música como uma área de conhecimento específico. Nessa concepção, o professor de música necessitaria de formação específica e o objetivo da educação musical seria colaborar para uma formação mais ampla do aluno, desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno.

Quantitativamente, tivemos o seguinte resultado:

### Música nas Escolas

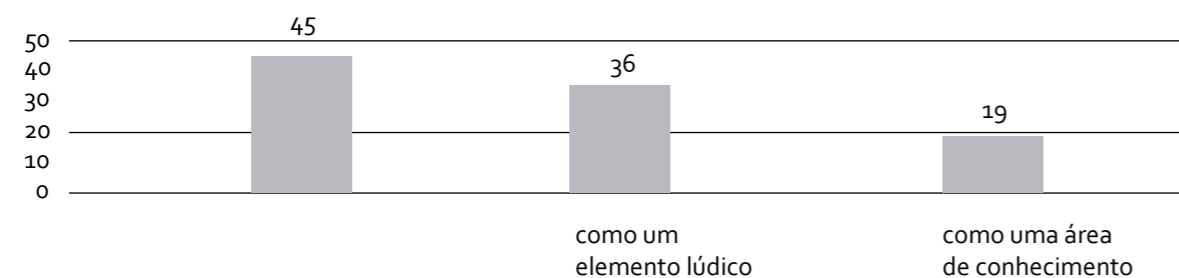


Figura 01: música nas escolas

Contraditoriamente, apesar de a música nas escolas ser entendida pela maioria dos professores e diretores como um componente auxiliar ou como um elemento lúdico,

conhecimentos bastante específicos foram relacionados no questionário aplicado, onde a teoria musical e a história da música são destaque:

### Conteúdos

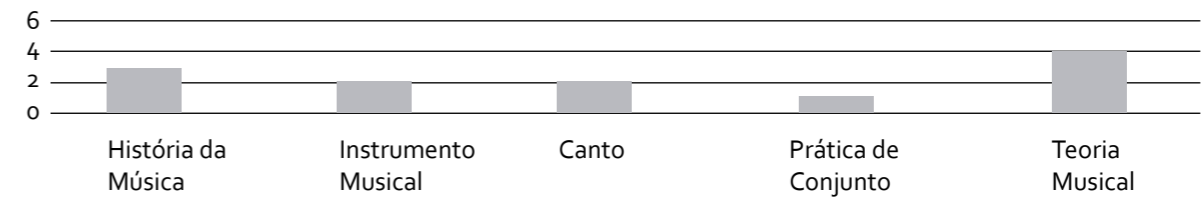


Figura 02: conteúdos da educação musical

As atividades práticas e trabalhos em grupo foram considerados prioritários, como mostra a figura a seguir:

### Procedimentos Didáticos

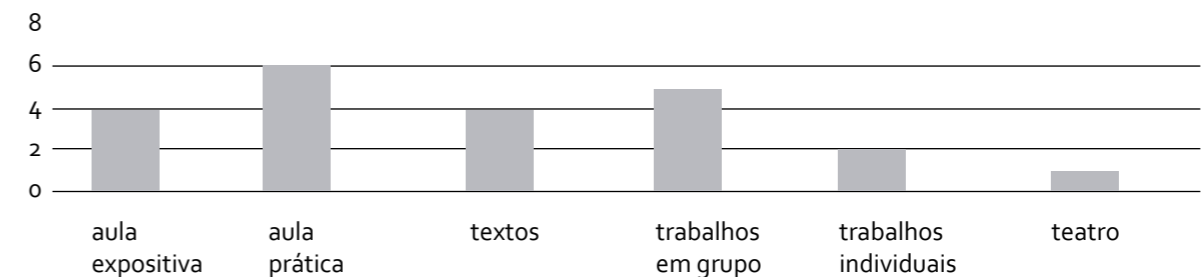


Figura 03: procedimentos didáticos

Sobre a Lei 11.769/08, alguns diretores a desconheciam, outros tinham conhecimento, mas não sabiam bem como aplicá-la, e um município em particular – Angra dos Reis – já havia tomado medidas efetivas para sua implementação.<sup>4</sup>

Das escolas que já desenvolviam alguma atividade musical, que corresponde a cerca de 30% do conjunto de escolas visitadas, não foi raro encontrar situações onde funcionários das escolas com alguma experiência em atividades práticas musicais na comunidade ou que possuíam alguma habilidade específica foram designados ao ensino de música em atividades extraclasse.

<sup>4</sup> No caso de Angra dos Reis, foi criado um polo musical, com professores específicos, para atender alunos de determinada região. A coordenadora de música do município nos informou que o projeto é o de criar um polo para atender cada região escolar.

A representação do professor de música, de acordo com o conjunto de professores e diretores consultados, apresentou-se da seguinte forma:

#### Representação do professor de música

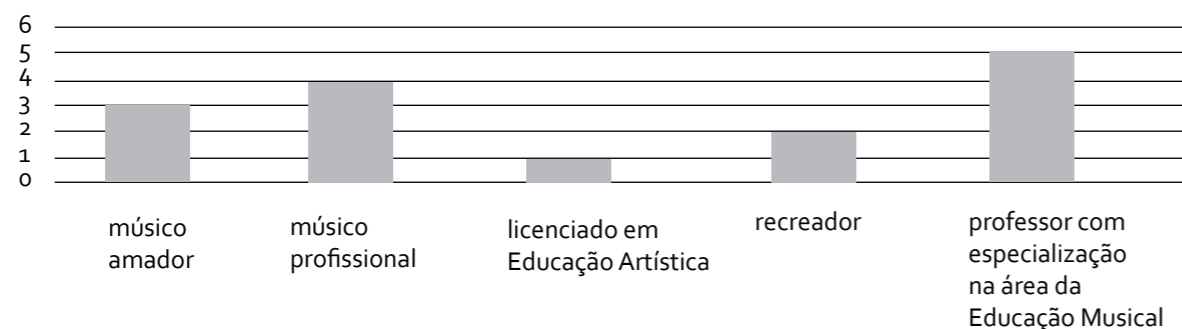


Figura 04: representação do professor de música

A maioria dos professores que responderam a nosso questionário entendeu que as atividades com música na escola podem ser desenvolvidas por professores de qualquer outra disciplina, desde que receba alguma formação específica para esta atuação. Essa ideia vai ao encontro da forma como esses professores compreendem o papel da educação musical na escola, ou seja, como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas.

Correspondendo também à situação encontrada, músicos amadores atuantes na região estão trabalhando como professores de música, esses, muitas vezes empregados na escola como zeladores ou outras funções. 20% dos professores indicaram o músico amador como perfil ideal para o professor de música. De forma muito curiosa, o professor licenciado em educação artística ficou em último lugar, perdendo inclusive para aquele que teria o perfil de recreador.

De forma não esperada, conteúdos teóricos como a história da música e a teoria musical foram indicados como prioritários, ao mesmo tempo em que as aulas práticas ganharam destaque.

Correspondendo ao respondido através dos questionários, foi comum encontrar na fala dos diretores quando perguntados sobre o que pensam a respeito da formação dos professores de música e o papel da educação musical nas escolas, respostas como as seguintes:

"As crianças aprendem muito com a música, é até mais fácil aprender cantando do que fazendo cópias. [...] É preciso melhorar a formação dos professores para usarem mais a música em sala de aula."

"O professor de espanhol sempre procurou focar a música. Eu, quando estava

em sala de aula, sempre procurei focar a música, atrelar a música a um texto [...]. Pegava uma letra para trabalhar a gramática [...]. Eu só tenho o gostinho pela música, agora, conhecimento nenhum."

"A ideia do colégio é esta: não existe um professor [de música]. Tem um professor de história que colocou a letra "Que país é esse?" do Legião Urbana [...]. Isso [a educação musical na escola] cabe ao professor de história? Não, cabe a todo mundo."

"E a música não vai servir só para cumprir a Lei, é *pro dia-a-dia* mesmo. Tá tão difícil manter o aluno em sala de aula. [...] Eu acho assim, que a música consegue prender. [...] Dando aula de história, dando aula de português mais ainda né?"

"A gente tem um professor voluntário, ele vem aqui e ensina mais ou menos alguns tons, faz algum trabalho com as crianças, mas não é coisa efetiva, não. Quando tá perto de 7 de setembro ou quando a gente tem alguma comemoração pra fazer, esse professor dá noção."

Esse breve relato de pesquisa nos aponta alguns dos desafios que teremos que enfrentar para o cumprimento da Lei 11.769/08 em âmbito nacional. Em algumas escolas, no interior do estado do Rio de Janeiro, encontramos situação bastante crítica em relação a recursos materiais e humanos. Sem entrar nesse mérito da questão e nos restringindo apenas às considerações sobre a educação musical, a partir do que foi exposto, destacamos alguns pontos que nos parecem relevantes para o debate:

1. O conhecimento da Lei 11.769/08 e de seus dispositivos não chegou para significativa parte dos diretores e professores das escolas visitadas;
2. A grande maioria de diretores e professores não entende a educação musical como uma área de conhecimento específico, apesar de apontar a necessidade de alguma formação ou experiência musical para aquele que será o responsável por desenvolver atividades musicais na escola;
3. Na falta de professores com formação específica, estão sendo direcionados para a prática da música nas escolas funcionários com funções variadas que não são contratados como professores;
4. A expectativa de grande parte dos professores das escolas é a de que eles mesmos recebam instrução necessária para poder utilizar a música como recurso didático em suas disciplinas.

A discussão sobre a importância da música para formação humana é antiga. Violeta Gainza (2011), fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical, diz que essa discussão é algo que já deveria ter sido superado. Porém, ela traz a reboque outra questão de igual importância: quem é o profissional que irá colocar não só o ensino de música, mas todo um processo de educação musical em prática? Violeta Gainza nos

responde: “necessitamos de professores, de fato, especializados em música” (p.40). Assim, temos pela frente a missão de retomar o debate de antigas questões que ainda não foram superadas e que hoje encontram novos desafios.

O breve relato apresentado nos indica a possibilidade de se encontrar uma diversidade de concepções sobre o ensino de música nas escolas Brasil afora. Entendemos que a aprovação da lei, e mesmo a disponibilização de recursos materiais, não são ações suficientes para que se possa garantir a aplicação da Lei 11.769/08, considerando todo o processo histórico percorrido pela educação musical até seu reconhecimento como área de conhecimento específico.

Interessante observar o caso relatado pela diretora de um colégio estadual sobre o uso do material didático distribuído às escolas pela Secretaria Estadual de Educação.<sup>5</sup> Quando perguntada se o material estaria atendendo as necessidades da escola, a diretora informou: “não, é mais um material informativo, de divulgação dos tipos musicais da MPB”. Quando perguntada se houve algum treinamento para uso desse material, a diretora respondeu que não, mas que soube que “determinadas escolas foram atendidas com treinamento para uso do material” e que “o material está sendo usado por quem tem interesse. Há o professor que tem interesse em trabalhar a história, por exemplo, do samba, ali tem toda a história, algumas letras, alguns autores, mas não ligado diretamente ao currículo”.

Se buscarmos conhecer a história apenas pela leitura das leis produzidas, teremos uma visão bastante distorcida da realidade. Conformer-nos apenas com a sanção de leis que poderiam trazer benefícios à população é correr o risco de anulá-las. Para que se efetivem é necessário, em primeiro lugar, que conheçamos a realidade onde essa lei será aplicada, e em segundo, ações e investimento material e humano para que ela se realize. Nesse sentido, destacamos a necessidade de ações educativas que qualifiquem todo o processo histórico em que a educação musical passa a ser reconhecida como área de conhecimento específico. É o reconhecimento da música como um elemento essencial à formação humana, e a necessidade de formação para o professor de música, o primeiro passo para que a Lei 11.769/08 se torne a realidade nas escolas brasileiras.

A partir dos dados levantados, e em consonância com as reflexões de Sobreira (2008), percebemos que as diferentes concepções sobre a música nas escolas e sobre o professor de música contradizem importantes conquistas realizadas através da história onde a música se afirma como área de conhecimento específico necessitando assim, a Educação Musical, de professores com conhecimentos específicos. Sobreira diz que “as diferentes concepções acabam por comprometer a inserção da música nas escolas, uma

vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas” (p.45). É por esse motivo que entendemos que conhecer a forma como a escola em sua integralidade concebe a educação musical é fundamental para a elaboração de ações que contribuam para a efetivação da educação musical nas escolas. É isso o que buscamos fundamentalmente demonstrar pelo exposto.

### Considerações finais

Com base nesse texto, buscamos mostrar, mesmo que de forma breve, que a educação musical no Brasil vem percorrendo uma longa trajetória na busca por ser reconhecida como área de conhecimento. A produção acadêmica de professores-pesquisadores de diversos programas de pós-graduação em música espalhados pelo país, assim como a longa trajetória da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros, representa essa conquista. O debate dessa questão, associado ao debate sobre a formação do professor de música, se faz presente também na interpretação de decretos e leis e em documentos como os PCNs. A Lei 11.769/2008 faz parte desse processo no sentido de reconhecer a necessidade da música como um elemento indispensável à formação humana. Porém, no nosso entender, de forma contraditória, o veto ao artigo 2º que dispensa ao professor de música uma formação específica representa um retrocesso. Entendemos que o veto expressa uma negação ao reconhecimento da música como área de conhecimento. Com isso, não se está negando que recreadores ou músicos amadores possam desenvolver atividades extremamente gratificantes para os estudantes do ensino básico. Mas a intencionalidade de uma ação educativa na área da música vai bem além do que uma atividade recreativa. Como disse Gainza, essa é uma discussão que já deveria ter sido superada.

Buscamos ainda mostrar pelos dados apresentados que o simples fato da existência da lei, mesmo que haja recursos materiais, não é suficiente para o seu cumprimento. É preciso que as escolas conheçam e, fundamentalmente, reconheçam o papel da educação musical em suas atividades, e a conseqüente necessidade da formação específica para o professor de música.

<sup>5</sup> Trata-se do *kit* MPB nas escolas, elaborado pelo Instituto Cravo Albin, comprado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e já distribuído às escolas estaduais. Sobre isso, ver: <<http://institutocravoalbin.com.br/mpb-nas-escolas>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

## Introdução

O trabalho apresenta um percurso de pesquisa e extensão que culminou no desenvolvimento do material didático intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação”. O projeto, desenvolvido entre julho de 2011 e dezembro de 2012, teve como objetivo principal buscar subsídios para desenvolver propostas de formação inicial e continuada na área da educação musical para professores não especialistas em música da rede pública de quatro municípios vizinhos, localizados nos sul do estado do Rio de Janeiro. Nesse percurso nos deparamos com questões fundamentais ao debate sobre possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores nos parece uma das formas concretas de atuação possível para que o acesso ao ensino da música em todos os níveis da educação básica, como prevê a Lei, se torne real. O que apresentaremos é, portanto, trabalho resultante de pesquisa e também relato de experiência.

O texto foi organizado de forma a apresentar o contexto onde demos os primeiros passos de nossa pesquisa, seu desdobramento em um curso de extensão e o desenvolvimento do material didático, e algumas reflexões que consideramos importantes ao atual debate sobre a implementação da Lei 11.769/08, em especial em relação à formação de professores. Os resultados vão ao encontro de outros trabalhos que, assim como o nosso, apontam para a necessidade de formação musical de professores das séries iniciais, como é o caso de Garbosa e Bellochio (2010) e Figueiredo (2007). Assim como Penna (2008), observamos ainda a importância em se conhecer o contexto escolar para que nossas ações, ao refletir as possibilidades locais, sejam mais eficazes.

## Preliminares: pesquisa e extensão

Em agosto de 2008 havia sido sancionada a Lei 11.769 que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas como componente curricular da disciplina artes. O veto ao artigo 2º da Lei, que previa formação específica para os professores de música, trouxe a tona o debate sobre o perfil desse professor e o que significaria, efetivamente, a educação musical como componente obrigatório em toda a educação básica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Segundo Alvarenga e Mazzotti (2011), o veto “ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura” (p.69). Nesse caso “distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la”. Por outro lado, Figueiredo e Pereira (s.d.) observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto não indicaria a não necessidade de formação para o professor de música, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB. A conclusão

Atuando como professora de uma universidade pública em um município do sul do estado do Rio de Janeiro, e junto a um grupo de estudantes de pedagogia, indagava naquele momento como estariam as escolas públicas daquela região compreendendo a Lei, e qual seriam as perspectivas para seu cumprimento no prazo estipulado para sua implementação, que findaria em agosto de 2011.

Através de um projeto de pesquisa que buscava conhecer as práticas musicais nas escolas, assim como a forma como a educação musical enquanto área de conhecimento é conhecida e reconhecida pelos professores e diretores das escolas, foi como se deu nosso primeiro contato com os professores da rede pública de ensino da região.

A bibliografia que norteou a pesquisa nos mostra a longa trajetória na busca pelo estabelecimento do ensino de música obrigatório nas escolas (FONTERRADA, 2008; OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007; FUKS, 1991), assim como a busca pela validação da premissa de que o educador musical deve ter formação específica em música, criticando-se a polivalência do professor de artes<sup>2</sup>.

Trabalhamos através de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento um questionário respondido por cerca de 100 profissionais, entre professores de diversos segmentos, e entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas visitadas. Entre as questões principais abordadas estava a compreensão que se tem do que é a educação musical nas escolas e qual seria o perfil do professor de música.

A pesquisa nos mostrou que, a despeito da Lei 11.769/08 e do término do prazo de três anos estipulado para sua implementação, a música como componente curricular ainda não era uma realidade nas escolas da região. Entre as dificuldades encontradas estavam as variadas concepções que se tem sobre o propósito da educação musical na escola, quais os conteúdos a serem abordados, a necessidade de recursos materiais e a dúvida sobre quem será o professor desse componente curricular.

Em relação às concepções sobre o propósito do ensino de música nas escolas observamos uma tendência à compreensão da música como um elemento coadjuvante ao ensino de outros conteúdos. Sobre os conteúdos a serem abordados notamos que as atividades são voltadas a atender às datas festivas, como a festa junina. De uma forma geral as escolas não possuem locais apropriados às atividades musicais, muito menos instrumentos musicais e bibliografia sobre o assunto em suas bibliotecas. A respeito de quem será o responsável pela música, encontramos situações em que funcionários das escolas “não professores” muitas vezes exerciam essa função, na falta de professor

é que “seguindo esta orientação, para ensinar música na escola é preciso ser licenciado em música” (s.d., p.2).

<sup>2</sup> Diversos autores criticam a questão da polivalência do professor de arte, defendendo uma formação específica ao professor de música. Como exemplo citamos Subtil (2009) e Penna (2004, 2007 e 2010).

especializado. Considerações como essas nos inspirou a elaborar um curso de formação inicial para professores não especializados em música.

O curso “Formação Inicial em Música e Educação – módulo 1” teve como objetivo geral introduzir ao aluno o universo da educação musical sob sua perspectiva histórica e em suas propostas pedagógicas; auxiliar na compreensão e utilização dos elementos básicos da leitura e escrita musical; contribuir no desenvolvimento de sua capacidade de percepção musical, improvisação e composição. Nossa intenção foi oferecer aos professores uma formação inicial para que pudessem desenvolver habilidades e conhecimentos na área da música e que pudessem também desenvolver propostas de ensino musical em suas escolas. O que norteou nosso trabalho foram propostas como a de John Paynter e seu processo de composição empírica. O modelo TECLA de Keith Swanwick nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na busca por articular a execução, a composição e a audição com a técnica e a literatura. Trabalhamos com materiais alternativos como latas, copos plásticos além do próprio corpo<sup>3</sup>.

Naquele momento ainda não tínhamos a clareza sobre a quem oferecer tal curso. Aos professores de artes? Aos professores da Educação Infantil? Aos funcionários “não professores” que já atuavam em alguma prática musical na escola? Um município em particular nos apresentou uma proposta.

A proposta era a de realizarmos o curso tendo como público os professores de artes lotados no município e alguns professores unidocentes. Essa ideia partiu da interpretação que esta Secretaria Municipal de Educação (SME) teve sobre os dispositivos da Lei 11.769. A SME entendeu que seriam os professores de artes já lotados em suas escolas e os professores unidocentes os responsáveis pelo ensino de música. Assim, viu em nossa proposta de extensão uma oportunidade para a qualificação desses professores na área da música. E assim foi feito. Foram realizadas 30 horas/aula para um público de cerca de 80 professores-alunos.

Ao avaliar essa experiência observamos as dificuldades em se trabalhar com um grande número de alunos em um curto espaço de tempo, que têm em sua bagagem experiências e dificuldades/facilidades diversas com a música.

Partindo do conhecimento da trajetória da educação musical nas escolas brasileiras os professores-alunos puderam ter uma compreensão mais ampla daquilo que fundamenta o propósito de uma lei como a Lei 11.769 e das motivações, tanto da SME quanto da universidade representada por nosso grupo de pesquisa, em oferecer um curso específico para a formação inicial do professor da educação básica na área da música. No mesmo sentido consideramos importante o conhecimento de propostas pedagógicas

<sup>3</sup> Para conhecer as propostas de John Paynter ver “Pedagogias em Educação Musical” (MATEIRO e ILARI, 2011). Sobre o modelo TECLA de Keith Swanwick, ver o livro do autor “Ensinando música musicalmente” (SWANWICK, 2003).



que influenciaram o pensamento e a atuação de educadores musicais no Brasil, para a compreensão de que a música tem conteúdos específicos que necessitam de propostas pedagógicas específicas para o trabalho em sala de aula. Como diria Rosa Fuks,

O professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino e sobre as suas decisões, e pode sucumbir facilmente diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira (citado por FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2007, p.54).

O nosso maior desafio foi no trabalho com a compreensão e utilização dos elementos da escrita musical e o desenvolvimento da capacidade de percepção, através de propostas que envolvessem a improvisação e a composição. O grupo, por sua heterogeneidade, e o curto espaço de tempo que dispúnhamos, mostrou uma grande limitação para esse trabalho prático. No decorrer do curso abandonamos a ideia de trabalhar com a grafia tradicional e optamos por grafias alternativas, que se mostraram bastante adequadas a esse grupo que em sua maioria tinha formação em artes plásticas. Buscamos realizar atividades em grupo partindo de um conhecimento prévio dos alunos, mesmo que fosse aquele conhecimento inerente à nossa cultura na qual a música se faz presente a todo o momento. O processo de composição empírica de John Paynter foi a base de onde partimos para a realização de atividades com materiais variados. Buscamos promover exercícios que auxiliassem os alunos na percepção e classificação de variados timbres; das possibilidades de variação da intensidade de seu som; da possibilidade desse material promover sons mais longos ou mais curtos, sons mais agudos ou mais graves. Após a experimentação os alunos eram motivados a criar e grafar ideias musicais, observando as possibilidades de variações de seus parâmetros (timbre, intensidade, duração e altura).

É certo que um curso breve como o relatado não dá conta de um maior aprofundamento no conteúdo abordado. O importante em todo esse processo foi observar que através do conhecimento do campo da educação musical e da realização de atividades muito simples, os professores sentiram-se mais a vontade no trabalho com música. Porém, notamos ao final a necessidade de um material didático que pudesse ficar com o professor. Assim, foi desenvolvido o livro/CD *Sons e Pulso: formação inicial em música e educação*, através do qual buscamos dar suporte às questões trabalhadas em sala de aula.

Na organização do livro nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através da demonstração áudio (CD) visual (ilustrações) conduzidas através de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação áudio/visual dos conteúdos, exercícios e indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades

para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho em sala de aula. Ao final há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – fosse motivador.

Esse material didático foi distribuído a cerca de 700 professores da Educação Infantil dos quatro municípios onde desenvolvemos a pesquisa. Como em apenas um desses municípios realizamos o curso de extensão mencionado, a distribuição desse material foi realizada em encontros promovidos em parceria com a SME de cada município, onde o material foi apresentado e algumas atividades presenciais foram propostas e experimentadas. Pretendemos, como continuidade das ações de pesquisa e extensão aqui relatadas, retornar a essa região para observar como o material foi aproveitado, podendo assim avaliar se nossos objetivos foram alcançados.

### Questão para debate

Através de cursos de extensão e do material-didático produzido pretendemos contribuir para uma formação inicial de professores não especialistas em música. Com isso não estamos defendendo a ideia de que a educação musical na escola abarque determinados conteúdos e que sua aplicação seja atribuição do professor não especializado. Estamos agindo a partir da observação e análise *in loco* de certa realidade. As secretarias de educação estão sendo cobradas a executarem uma tarefa sem qualquer orientação. A Lei 11.769/08 apresenta muitas lacunas que deixam margem para interpretações diversas. A própria compreensão do que é a educação musical apresenta variada interpretação.

Entendemos que a questão do professor que irá atender ao componente curricular música, conforme dispõe a Lei 11.769/08, é um ponto que impõe certas limitações à sua implementação. O veto ao artigo que previa formação específica ao professor de música cuja justificativa indica que no Brasil temos músicos socialmente reconhecidos que estariam impossibilitados de exercer essa função na escola estaria nos indicando que músicos “não professores” devam atuar ao lado dos professores de artes para dar conta do componente curricular música?<sup>4</sup> A contratação deste profissional para dar conta de um componente curricular, como diz a Lei, não nos parece factível, e o regime

<sup>4</sup> Encontrado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm). Acesso em 1 de novembro de 2012.

de trabalho do músico segue legislação própria, o que traria outras limitações<sup>5</sup>. Mesmo que isso fosse possível, conforme indica Penna, “não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica” (2008, p.63). Assim, entendemos que a formação de professores não especialistas pode ser um caminho possível.

Autores como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) afirmam que

É importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país (p.45).<sup>6</sup>

No caso da pesquisa relatada, a demanda pela formação de professores unidocentes e professores de artes partiu da interpretação sobre os dispositivos da Lei 11.769/08 realizada pela SME do município onde desenvolvemos o curso. Segundo essa interpretação, se a música é conteúdo curricular obrigatório da disciplina Artes, seriam os professores de artes já lotados nas escolas aqueles que teriam de dar conta do ensino de música. O mesmo seria o caso dos unidocentes, que teriam o ensino de música como mais um conteúdo obrigatório a ser trabalhado em sala de aula.

É importante ressaltar que de alguma forma a música sempre esteve presente nos espaços escolares. Seja nas festas, em atividades extraclasse, na sala de aula, e até mesmo nos aparelhos reprodutores de áudio que os alunos trazem consigo. O importante é termos claro - nós e toda comunidade escolar - o que entendemos por educação musical na escola. É mais que isso, que tenhamos a compreensão de que cada espaço escolar tem sua especificidade e que os caminhos para a conquista da educação como uma prática em toda a educação básica podem ser múltiplos. Como Penna, acreditamos que

<sup>5</sup> A Lei 3.857/1960 que regulamenta a atuação profissional do músico pode ser encontrada em <http://www.sindmusi.org.br/site/texto.asp?iid=12>. Acesso em 30 de junho de 2013.

<sup>6</sup> Vale notar que o debate acerca da formação de professores unidocentes é tema recorrente no âmbito das pesquisas sobre educação musical. Segundo Werle “através de uma pesquisa de levantamento realizada nos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - no período de 2001 a 2008, e nas revistas da ABEM - edição nº 1 a nº 21, foi possível mapear 74 textos que focalizavam a relação da educação musical com professores de EI e AI. Deste modo, a incidência, cada vez maior, de pesquisas acerca deste tema têm demonstrado o reconhecimento e a relevância que vem assumindo no meio científico, principalmente, no que diz respeito à educação musical no contexto da formação acadêmico-profissional e continuada desses professores” (2009, p.3244).

a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los. (2008, p.63).

E, de acordo com Bellochio

Entende-se assim que o panorama da educação musical nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental brasileiras, efetivamente poderá ser transformado, a partir de uma compreensão da área e comprometimento maior, tanto por parte da formação inicial ou em serviço quanto das práticas educativas, de professores unidocentes (2007, p.11).

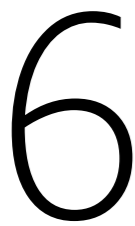
Nesse sentido, percebemos a importância da parceria universidade/escola em um processo contínuo de construção de conhecimento<sup>7</sup>. Como Penna (2008), observamos a importância em se conhecer o contexto escolar para que nossas ações, ao refletir as possibilidades locais, sejam mais eficazes.

Defendemos o posicionamento de que, diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais [...] do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. Pois ações da sociedade política, “descoladas” da sociedade civil, podem ser simplesmente inócuas (PENNA, 2008, p.63).

Concordando com as autoras citadas, entendemos que as inúmeras pesquisas na área, entre elas a aqui apresentada, nos dão algumas pistas necessárias a ações possíveis de serem realizadas.

<sup>7</sup> Um exemplo da parceria universidade/escola pública pode ser observado em Souza (2011), “Música na Escola: propostas para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS”.

# Música nas escolas: mercadoria ou formação humana?



## Introdução

A Lei 11.769/2008 é tema das mais recentes publicações e artigos na área da Educação Musical no Brasil. E não poderia ser diferente. A trajetória da Educação Musical no país, enquanto disciplina e área de conhecimento, vem percorrendo um caminho de lutas para que seu lugar seja reconhecido e garantido tanto no meio acadêmico/científico quanto no espaço escolar. A Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras representa essa trajetória e, por isso, vem sendo tão comemorada por músicos e educadores. Nesse sentido, algumas ponderações são indispensáveis, pois a Lei ainda não foi regulamentada, o que significa que para sua implementação são necessárias diretrizes que possam nortear o como, onde, para quem, por quem, entre outras questões que permitiriam sua efetiva implementação, além de investimento material e humano.

A presente reflexão propõe um olhar específico sobre o encaminhamento da regulamentação da Lei 11.769/2008. Em um país como o Brasil, onde a Economia da Cultura representa cifras expressivas e que, segundo orientações como as da UNESCO, vem tratando a cultura como um promissor mercado de compra e venda de produtos e serviços *culturais*, nossa preocupação está no sentido de assegurar que a Lei 11.769/2008 não represente um mercado de compra e venda, mas, sim, um campo fértil para a formação humana. Dessa forma, a discussão que propomos a seguir pretende problematizar essa tensão entre o mercado e a formação humana.

## Música: conhecimento ou recreação?

O reconhecimento da música como conteúdo importante para a formação humana, o que se verifica através da sanção da Lei 11.769/2008, é uma tecla que educadores da área vêm batendo há tempos. Os debates em torno do tema, em eventos como os promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pelas diversas publicações da área nos oferecem um amplo panorama. O próprio PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes, mesmo com todas as críticas que se possa fazer, explícita, em seu texto, a importância da música como uma forma de arte na formação humana.

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana; A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos; O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem; A imaginação criadora

transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: "Já pensou se fosse possível?" (BRASIL, 1997, p.28-30).

Porém, o aparente avanço que a Lei traz, no sentido de termos a obrigatoriedade da Educação Musical nas escolas brasileiras, necessita de ações que tornem isso possível.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se as múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. Entretanto, é importante ter consciência de que as Leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma 'virtude intrínseca' capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova Lei gere *automaticamente* transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (PENNA, 2010, p.141).

Assim como Penna (2010), chamamos a atenção para o fato de que as ações são mais importantes que a legislação em si. Pensar a Educação Musical nas escolas como um projeto de formação humana implica em refletir sobre as condições para a sua realização. Condições que passam, entre outras questões, pela formação do profissional que terá a responsabilidade de responder por essa Educação Musical dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008 que diz "o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área" (BRASIL, 2008) traz algumas incertezas a respeito do profissional responsável pela efetivação do ensino de música nas escolas. A justificativa ao veto argumenta que "a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente", o que impossibilitaria sua atuação nas escolas, e que

Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008).

Contrariando a ideia de que profissionais sem formação acadêmica poderiam atuar como professor de música, o que nos indica a justificativa ao veto, Santos (2011, p.191) nos esclarece que "segundo a atual legislação, a docência na educação básica se faz nos cursos de formação do generalista (unidocente) e nos cursos de formação do especialista (no caso, Cursos de Graduação em Música – modalidade Licenciatura)". Citado por Santos, Sérgio Figueiredo, ex-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entende que "de certa forma está garantido que para ensinar música na escola é preciso ter formação em curso de licenciatura" (SANTOS, 2011, p.189).

Sobre esse tema, educadores vêm discutindo e, não obstante o reconhecimento aos saberes oriundos das práticas sociais, apontam para a necessidade de formação específica: "Não é na escola que a educação começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas" (SANTOS, 2011, p.193).

Por outro lado Penna (2010, p.133) aponta a "falta de clareza acerca da formação do professor de arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros". Assim, vemos que temos muitas questões a esclarecer e a resolver.

### A Educação Musical na escola e a formação do professor de música

A Educação Musical, como um processo formal de ensino/aprendizagem, é descrita por historiadores como presente em terras brasileiras pelo menos desde o Brasil Colonial, sempre ao lado de processos não formais, aqueles de transmissão oral de tradição urbana e/ou rural. Mas, foi apenas em 1841, que o ensino de música foi oficializado no Brasil, com a criação de um conservatório de música na corte, inaugurado em 13 de agosto de 1848 (SANTOS; REQUIÃO, 2007).

É consenso entre os educadores musicais e pesquisadores que a prática do canto orfeônico nas escolas, como parte de uma política pública, é um marco na implementação de políticas públicas para o ensino de música nas escolas brasileiras, fato que ocorreu na década de 1930 pelas mãos de Villa-Lobos.

De acordo com Fuks (2007, p.21), já na década de 1920, seguida pelos anos 1930, a escola brasileira utilizava duas metodologias musicais: o canto orfeônico e a iniciação musical. Porém, o canto orfeônico, adotado nas escolas públicas, era destinado a uma grande massa de alunos, enquanto a iniciação musical, restrita ao Conservatório Brasileiro de Música e à Escola Nacional de Música, era limitada a grupos menores. A formação dos professores estaria a cargo da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Em meados da década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical (BRASIL, 1961).

Partindo desse marco, o século XX presenciou na área da Educação Musical no Brasil, e, em especial no Rio de Janeiro, inúmeras concepções de ensino para a música,

que se desenvolveram independentemente do fato de haver, ou não, uma política pública voltada ao ensino de arte no país. Podemos citar o trabalho de iniciação musical proposto por Sá Pereira e de Liddy Chiafarelli Mignone, também desenvolvidos nos anos 1930. Tais concepções de ensino começavam a se distanciar do modelo europeu e buscar outras formas para a educação musical. Entre as influências de educadores estrangeiros podemos destacar o trabalho de Emile Jaques Dalcroze (1869-1950), Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer, Violeta Gainza e Keith Swanwick. Outra grande influência na forma de se ensinar música no Brasil, e, em particular no Rio de Janeiro, foi a proposta do músico e professor alemão Hans J. Koellreutter (1915-2005).

Apesar de toda a discussão que envolveu e ainda envolve a questão do ensino/aprendizagem musical, o que podemos notar – não só pelo trabalho e influência dos educadores musicais citados e pelas inúmeras pesquisas no âmbito acadêmico, em especial aquelas divulgadas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – é que nos documentos legais brasileiros há algo de contraditório entre o desenvolvimento da concepção do ensino musical e a formação do professor de música.

Com a Lei 5.692 de 1971 e, posteriormente, a Lei 9.394 de 1996, por exemplo, o ensino de música é entendido como parte da Educação Artística, área que engloba, além da música, as artes plásticas, o teatro e a dança. Nesse sentido, o professor de educação artística deveria ser polivalente, capaz de lidar com qualquer dessas linguagens artísticas, o que não garantia efetivamente a prática musical nas escolas. No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (PCN-Arte) não expressam de forma específica sua proposta, permitindo Leituras variadas (BRASIL, 1971, 1996).

Segundo Penna (2001)

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCN-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCN, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão - a curto ou médio prazo - com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN-Arte (PENNA, 2001, p.51).

Em 2008, após um longo tempo de debate, finalmente se chega à elaboração de

um documento que pretende garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Trata-se da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A Lei 11.769 em seu artigo 1º, inciso 6º, decreta que a música deverá ser conteúdo obrigatório. A Lei também prevê que os sistemas de ensino terão três anos para se adaptar a essa exigência e, através de veto ao artigo 2º, fica definido que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Nesse contexto, a música ganha *status* de componente curricular obrigatório, porém ainda não é uma disciplina. A polivalência do professor de Arte é substituída pela não obrigatoriedade de formação específica na área para o professor de música.

Aqui, temos um impasse. Se todo o trabalho feito para se garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas foi amparado pela ideia de que a música tem conteúdo específico, e por todo o histórico do desenvolvimento da Educação Musical (agora com letras maiúsculas) como área de conhecimento, como conciliar essa ideia com a proposta da não necessidade de formação específica para o professor de música?

Nesse sentido, como então realizar o trabalho na sala de aula? Quais são as medidas que estão sendo tomadas pelas secretarias municipais e estaduais para dar conta dessa Lei? Conforme citado anteriormente, o prazo para que as escolas encontrem essa saída se encerrou em agosto de 2011. Como, então, pretender que nesse curto espaço de tempo fosse possível formar (ou contratar) músicos (professores?) para atuar como professor de música?

Violeta Gainza, fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical, reconhece que a discussão em torno do conteúdo musical, se ele é relevante para a formação ou não, é algo que já deveria ter sido superado. Há muito tempo que se discute isso. Mas por outro lado, tornar o ensino de música obrigatório nas escolas, amparado apenas pelos PCN e, contraditoriamente, pela não necessidade de formação específica do professor de música, de modo algum melhora a situação. Como se pode pensar nas especificidades do conteúdo do ensino de música, desprezando a formação do professor? Gainza afirma: “necessitamos de professores, de fato, especializados em música” (GAINZA, 2011, p.40).

Curiosamente, o texto sobre Artes presente nos PCN reconhece o caminho percorrido pelo ensino de artes no Brasil como aquele que, finalmente, entendeu as Artes como uma área de conhecimento e faz menção em especial à questão da formação de professores.

Como crítica ao projeto de Villa-Lobos observa-se que esse projeto “esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do

código musical” (BRASIL, 1997, p.22). Sobre a introdução da Educação Artística no currículo escolar, enaltece as Artes como componente formador e critica a polivalência do professor. “O resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas” (BRASIL, 1997, p.24). E explica:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (BRASIL, 1997, p.24).

Mais adiante, aponta o movimento Arte-Educação, dos anos 1980, como um importante movimento que “permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (BRASIL, 1997, p.25).

O PCN aponta como marco para o ensino de artes, nos anos 1990, a necessidade de se identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística “e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 1997, p.24).

Pois bem, qual o avanço que temos com a Lei 11.769/2008? Ao admitir que a música seja componente curricular obrigatório e, ao mesmo tempo, não exigir uma formação específica do professor, não se estabelece uma contradição? Reitero as palavras de Penna (2010), que cita Saviani para reforçar a ideia de que a prática escolar não é “obra da legislação”, e indica a Lei 11.769/2008 como a abertura de possibilidades da música nas escolas, sem perder de vista que a organização e a prática escolar “interagem no seio da sociedade que produz uma e outra” (SAVIANI, 1980 apud PENNA, 2010, p.167).

Entendemos a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de um marco positivo na luta pelo reconhecimento da música como conteúdo específico e fundamental à formação humana, como um campo excepcional àqueles que desejem

explorar esse *mercado* com um fim de desenvolvimento econômico, ou melhor, de lucro. Assim, o momento da sua regulamentação é crucial, o mais importante para que atinjamos o objetivo de que a música nas escolas assuma aquele papel tão exaltado por nós em nossa produção acadêmica/musical, onde a música assume um papel formativo, emancipador.

Chamamos a atenção que indefinições como as apresentadas sobre a formação dos professores ao lado de outras, como a questão do conteúdo, do currículo, do espaço dedicado às atividades musicais, do material didático etc., deixam uma porta aberta para possíveis *soluções fáceis* que poderão surgir. É nesse sentido que vale entender a força, os mecanismos e a lógica da produção de mercadorias culturais, que, de forma breve, passamos a ressaltar.

A indústria do material didático está aí, e já dá sinais de perceber o promissor mercado que a música nas escolas possibilita. Alguns *kits* já foram elaborados, comprados e distribuídos, como é o caso do *kit MPB nas escolas*, elaborado pelo Instituto Cravo Albin, comprado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e já distribuído às escolas estaduais (ALBIN, 2011). Seria a distribuição de *kits* uma política suficiente para garantir o ensino de música nas escolas? As respostas e soluções para questões como essa é o trabalho que temos pela frente.

### Economia e Formação Humana: pra que lado vai a cultura?

Vivemos, hoje, o que o pensador francês Guy Debord denominou como a *Sociedade do Espetáculo*, em que o consumo de produtos e serviços é a grande vedete (DEBORD, 1997). As estratégias para que consumamos cada vez mais se baseiam, entre outras medidas, em tornar o produto cada vez mais atraente, espetacular. Nesse cenário, a cultura é peça fundamental. Como diria o pensador Fredrich Jameson,

O que ocorreu é que a produção estética hoje está integrada à produção das mercadorias em geral: a urgência desvairada da economia em produzir novas espécies de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de roupas a aviões), com um ritmo de *turn over* cada vez maior (JAMESON, 2000, p.30).

Para o autor, a relação entre cultura e o desenvolvimento econômico é uma característica privilegiada na atual fase do modo de produção capitalista.

No Brasil, principalmente a partir do início dos anos 2000, indicadores mostram o crescimento e a importância da cultura e do lazer para o desenvolvimento econômico. Podemos perceber essa tendência através de dados que indicavam que a cultura, no Brasil, já representava cerca de 1% do Produto Interno Bruto (PIB) no final do século XX e início do XXI, sendo reconhecido como um dos mercados mais promissores

(REQUIÃO, 2010). Os dados atualizados nos mostram que a perspectiva de crescimento se confirmou. Segundo Luciana Guilherme, diretora de Empreendedorismo, Gestão e Inovação da Secretaria da Economia Criativa (MinC), a contribuição dos setores criativos no PIB do Brasil é de R\$ 104,37 bilhões, segundo dados do IBGE de 2010, e representa 2,84% do PIB brasileiro, segundo dados da FIRJAN (GUILHERME, 2011).<sup>1</sup> O crescimento anual dos setores criativos nos últimos cinco anos (relativo ao PIB) foi de 6,13%.

Podemos constatar, ao analisar documentos como os produzidos pela UNESCO, por exemplo, que jargões como *a defesa da identidade de um povo, a democratização do acesso à cultura* ou a promoção da *diversidade cultural* são utilizados em nome de uma política cultural que vem se instituindo no país, visando um papel estratégico para a cultura, entendida como um *fator de desenvolvimento econômico*.

O relatório oferece bases ideológicas que buscaria uma suposta “universalização” para um projeto de desenvolvimento econômico capitalista amparado pelos valores simbólicos embutidos no conceito de cultura, mas que representa uma visão pouco clara da noção de cultura. Através da argumentação desenvolvida no presente trabalho procurei ressaltar que fundamentar e sustentar o desenvolvimento econômico através da ideia de igualdade e de democratização nesse tipo de sociedade é uma premissa falsa, uma vez que as Leis do mercado estão baseadas na exploração, na competitividade e no lucro (REQUIÃO, 2010, p.225).

Nesse sentido, não nos parece ocasional o fato de, no dia 15 de março de 1985, o então vice-presidente da República José Sarney assinar o Decreto n. 91.144, que criou o Ministério da Cultura, onde se dá a separação institucional entre a cultura e a educação. Assim, as questões culturais deixam de ser uma das atribuições do antigo Ministério da Educação e Cultura, que passou a denominar-se Ministério da Educação (BRASIL, 1985).

Segundo esse documento, as transformações ocorridas nas últimas décadas dos anos 1980, no âmbito da cultura e da educação, geraram a “necessidade de métodos, técnicas e instrumentos diversificados de reflexão e administração, e tem exigido políticas específicas bem caracterizadas, a reclamarem o desmembramento da atual estrutura unitária em dois ministérios autônomos” e que “a situação atual do Brasil não pode mais prescindir de uma política nacional de cultura, consistente com os novos tempos e com o desenvolvimento já alcançado pelo País” (BRASIL, 1985, p.1).

Mas quais seriam, exatamente, as transformações nos assuntos culturais que

<sup>1</sup> Dados encontrados em <<http://www.slideshare.net/LucianaGuilherme1/apres-sec-politicas-pblicas-ec>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

determinariam a necessidade de sua separação dos assuntos educacionais? Quais são as políticas específicas de que estaria necessitando a cultura? Que novos tempos são esses?

Em evento realizado no Rio de Janeiro, nos dias 29 e 30 de março de 2010, intitulado *Cultura e Economia Criativa: instrumentos para a construção de uma agenda para as Mercocidades*, promovido pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, foi possível observar algumas prováveis respostas às perguntas formuladas acima.

O evento teve como objetivo geral: chamar a atenção de gestores públicos e da sociedade sobre a importância da Cultura como estratégia de desenvolvimento econômico e social nas cidades; valorizar a perspectiva regional (América Latina) e oferecer informações que interessem aos gestores da cultura no âmbito das Cidades (Mercocidades).<sup>2</sup> Nesse sentido, vale questionar em qual medida a cultura, através das ações das políticas públicas, contribui para o desenvolvimento e a emancipação humana. É possível a sustentabilidade de qualquer projeto cultural que não seja *econômico*? Nosso ponto de vista aponta para a impossibilidade de se associar um projeto de desenvolvimento econômico, cuja meta principal é o lucro, a um projeto de formação humana.

Tratada como um *fator de desenvolvimento econômico*, as preocupações na área da cultura concentram-se na necessidade de se afirmar que “o gasto na área da cultura não é gasto, é investimento”, conforme a afirmação do economista e vice-prefeito da cidade do Rio de Janeiro Carlos Alberto Vieira Muniz. Partindo de relatórios e indicadores que mostram de forma promissora a dimensão econômica da cultura, o debate foi conduzido por representantes de empresas interessadas no desenvolvimento cultural, como a Petrobrás e o SEBRAE. Aliás, este último incentiva: “nosso negócio é criar negócio”.<sup>3</sup>

Como um *negócio*, a cultura, de forma geral, apresenta três facetas: os serviços, em geral voltados ao lazer; o produto, ou seja, as mercadorias culturais; a formação de plateia (leia-se de consumidores). Sendo o *desenvolvimento* a palavra de ordem desse *negócio*, outra questão surgiu: afinal, o que é esse desenvolvimento que tanto falam?

Bem, nossa representante brasileira na UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*), a Sra. Edna dos Santos, nos apresenta, nesse mesmo seminário, um relatório sobre a chamada Economia Criativa, outra denominação para Economia da Cultura, através do qual afirma que a Economia Criativa gera renda e diminui a pobreza: potencialmente gera renda, empregos e divisas, e, ao mesmo tempo, inclusão social. Os casos de sucesso usados para exemplificar essa conclusão são o carnaval brasileiro e as telenovelas da Rede Globo. Assim, seria papel da UNCTAD demonstrar aos governantes e empreendedores de países desenvolvidos e em desenvolvimento, principalmente, que investir em cultura gera lucro. A ideia das *Cidades*

<sup>2</sup> Fonte: folder do evento (RIO DE JANEIRO, 2010).

<sup>3</sup> De acordo com anotações pessoais realizadas durante o evento.

*Criativas* seria, então, descobrir o potencial cultural de cada localidade e ali investir, de forma a movimentar a economia e valorizar o capital investido.

Nesse sentido, a Sra. Edna diz que o governo deve agir como um facilitador e deve ter como meta: a) adaptar o sistema educacional; b) estimular a parceria público/privado; c) promover investimentos e financiamentos; d) priorizar os setores mais competitivos.

Em suma, o que podemos concluir de tudo o que foi apresentado e discutido (aliás, mais apresentado do que discutido) no referido encontro é: a) a compreensão da cultura como um nicho de mercado que, desde meados do século XX, principalmente, vem ganhando relevância econômica; b) a necessidade de investimentos na formação de mão de obra e de consumidores; c) a falta de estudos empíricos que investiguem a atividade dos produtores diretos na área da cultura, geralmente trabalhando na informalidade; d) a abrangência do setor cultural vinculada ao entretenimento; e) a utilização de preceitos que, supostamente, estariam vinculados ao ideal da emancipação humana, mas que, na verdade, estão vinculados ao lucro dos investidores; f) o interesse do governo em expandir o mercado e o desenvolvimento da economia através de cadeias produtivas vinculadas à cultura; g) o interesse das empresas em investir não só diretamente nesse setor, mas também, de forma indireta, como forma de agregar valor à sua marca.

Por que a cultura? Num mundo pós-moderno, como diria Jameson (2000), não se tem mais a linha divisória entre a produção cultural e outros produtos. Assim, a criatividade é capital intelectual que traz singularidade aos produtos e serviços. Essa singularidade é a chave do sucesso do produto. Esses seriam os novos tempos, que demandariam a separação dos assuntos culturais dos assuntos educacionais.

É inegável que a cultura se transformou em algum gênero de mercadoria. No entanto, também há a crença muito difundida de que algo muito especial envolve os produtos e os eventos culturais (estejam eles nas artes plásticas, no teatro, na música, no cinema, na arquitetura, ou, mais amplamente, em modos localizados de vida, no patrimônio, nas memórias coletivas e nas comunhões afetivas), sendo preciso pô-los à parte das mercadorias normais, como camisas e sapatos. Talvez façamos isso porque somente conseguimos pensar a seu respeito como produtos e eventos que estão num plano mais elevado da criatividade e do sentido humano, diferente do plano das fábricas de produção de massa e do consumo de massa. No entanto, mesmo quando nos despimos de todos os resíduos de pensamento tendencioso (muitas vezes com base em ideologias poderosas), ainda assim continuamos considerando como muito especiais esses produtos designados como “culturais”. Como a condição de mercadoria de tantos desses fenômenos se harmoniza com seu caráter específico? A relação entre cultura e capital, é evidente, requer inquirição cuidadosa e escrutínio matizado (HARVEY, 2005, p.221).

## Considerações finais

Na introdução deste ensaio propomos uma reflexão sobre o encaminhamento da regulamentação da Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular obrigatório da disciplina artes nas escolas brasileiras de educação básica. Assim, através de uma breve avaliação do histórico da Educação Musical no Brasil, buscamos mostrar a contradição entre as discussões e documentos que observam a importância da formação do professor de música e o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa a necessidade de formação específica para o professor de música. Dessa forma, nossa preocupação foi a de chamar a atenção para o fato de que, em substituição àquele que seria o responsável pela efetiva implementação da Educação Musical na escola – o professor –, a indústria do material didático, em comunhão com a tendência de desenvolvimento econômico voltado para a Economia da Cultura, ser a *solução* prática para os dispositivos da Lei.

Indícios dessa tendência podem ser observados no site do Instituto Cravo Albin, onde se lê que o projeto *MPB nas Escolas* – representado por *kits* compostos por livretos, CDs, DVDs e cartazes – tem por objetivo ser uma “ferramenta eficiente na construção e implantação de projetos”, e que, desta forma, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estaria “antecipando a aplicação da Lei que prevê o ensino de música nas escolas” (ALBIN, 2011). Ou seja, o texto nos informa que a aplicação da Lei estaria garantida, simplesmente, através da distribuição de materiais como este.

Diante do contexto e dos argumentos apresentados, esperamos contribuir no debate sobre as implicações para a regulamentação e efetiva realização do disposto pela Lei 11.769/2008, considerando a necessidade de formação do professor de música. Nossa motivação segue no intuito de que a implementação da Lei represente, de fato, a viabilidade da música como um campo profícuo para a formação humana.



# Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense



## A música nas escolas

A discussão sobre a seleção dos saberes que estarão ou não contemplados em determinado currículo não é, nem poderia ser, desprovida de disputas. Nesse sentido, Nereide Saviani observa que a discussão passa por “um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (N. SAVIANI, 2000, p. 26-27). Para além dessa questão, discutir o currículo em um curso de pedagogia apresenta algumas dificuldades, o que podemos perceber através de seu processo histórico que nos mostra estar o campo ainda buscando uma identidade própria.

Em artigo publicado em 2010, Leite e Lima apontam a trajetória da pedagogia a partir de um estudo realizado com dados do INEP/MEC, que vem corroborar a afirmação acima. Os autores entendem que “desde sua origem, em 1939, até a aprovação das recentes diretrizes, ainda não foi possível definir claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira” (p.71). Segundo os autores, foram contabilizadas “vinte e três categorias referentes a tipos de habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia no ano de 2006, no Brasil, o que demonstra a grande diversidade de formação neles realizada e a ausência de uma identidade política e pedagógica para o profissional formado nesse curso” (p.83).

Em um breve texto intitulado “A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade”, Dermeval Saviani pergunta sobre a seleção dos saberes que compreende um currículo escolar: “mas como se originou esse conteúdo fundamental da escola? Como explicar a constituição dessa estreita relação entre escola e saber sistematizado?” (SAVIANI, 2003, p.324). Para o autor, “são as necessidades sociais que irão determinar o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (idem, p.327).

Saviani entende “que educação não é outra coisa senão a promoção do homem”, o que 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). Percebendo a educação básica como um campo profícuo para o desenvolvimento das potencialidades humanas, de caráter desinteressado, Saviani defende a educação musical como um componente curricular necessário ao desenvolvimento humano.

Não é objetivo do presente trabalho a discussão específica sobre a questão da constituição do currículo na formação de professores ou de políticas curriculares, mas, importante salientar que entendemos ser este processo um “campo de batalhas” entre saberes legitimados e saberes que disputam seu lugar no âmbito escolar.

Exemplo disso pode ser percebido no processo histórico percorrido pela educação musical nas escolas brasileiras e, de forma mais ampla, pela área das artes<sup>1</sup>. Do canto orfeônico dos anos 1930 à educação musical dos anos 1960, da Lei 5.692 dos anos 1970 – que “extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística” (FONTERRADA, 2008, p.218) – à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394) de 1996 – cuja importância está no fato da “arte ter passado a ser oficialmente considerada campo de conhecimento” (idem, p.229) –, chegamos hoje à Lei 11.769 de 2008, que institui a música como componente curricular obrigatório da disciplina artes<sup>2</sup>. Nesse processo, importante notar a própria disputa entre as linguagens artísticas e a negação a um perfil polivalente do professor de arte. Segundo alguns autores, essa polivalência enfraqueceria a área das artes como um todo, e as linguagens artísticas em particular<sup>3</sup>.

Em artigo publicado em 2004, ou seja, antes da existência da Lei 11.769, Penna, ao fazer uma retrospectiva aos anos 1970, aponta que dispositivos como as leis e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio não garantem efetivamente a presença da música nas escolas: “a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola” (PENNA, 2004, p.19). Em livro publicado em 2012, a autora atualiza seu texto indicando que “toda essa situação, em que a música está potencialmente incluída no componente curricular Arte, é alterada em agosto de 2008, a partir da aprovação da Lei 11,769” (PENNA, 2012, p.140).

Entre outras questões, para Santos (2011),

Os efeitos da Lei 11.769 são vários. Com a Lei, faz-se necessária uma mudança radical na formação universitária, no que ela ainda se fizer formação polivalente, e nas práticas de sistemas educacionais, nas quais ainda houver a admissão de um professor para dar conta de várias linguagens artísticas (p.190).

Conforme Penna indica, apesar do importante marco legal que a Lei 11.769 traz para a área da educação musical, pois com ela “abrem-se múltiplas possibilidades para a área da educação musical” (2012, p.142), a lei, por si só, não pode dar conta de agir concretamente sobre a realidade.

<sup>1</sup> Uma síntese sobre o histórico do ensino de música nas escolas brasileiras pode ser encontrado em Fonterrada (2008), Santos (2011) e Penna (2012).

<sup>2</sup> Sobre o processo que culminou na Lei 11.769 ver Radicetti (2007).

<sup>3</sup> Autores como Grossi (2007) e Penna (2004), por exemplo, observam a prevalência das artes visuais nas práticas escolares.

Isso porque, de acordo com Fonterrada, há um “vácuo de décadas causadas pela ausência quase total da música na escola brasileira” (2008, p.278). Essa “fissura” no sistema educacional não poderia ser sanada simplesmente com a promulgação de uma lei. Acrescentamos, conforme Penna, que leis como a 11.769 “só se sustentam por ações que as tornem viáveis. Indo além, acreditamos que para que tais ações sejam efetivas é necessário que conheçamos a realidade das escolas” (REQUIÃO, 2012, p.376).

Nesse sentido, diversos autores nos mostram, através de suas pesquisas, o quanto a arte, e a música em particular, ocupa um lugar diferenciado das demais disciplinas, muitas vezes relegada ao lazer e à produção de festividades. Esses estudos nos trazem indícios dos motivos dessa constatação.

Como exemplo podemos citar o trabalho de Subtil (2009), realizado em escolas públicas estaduais no interior do estado do Paraná sobre o ensino de arte nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Segundo a autora, os dados levantados pela pesquisa “revelaram a falta de formação específica dos professores, a ausência de concepção de trabalho artístico e, em decorrência, um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar” (p. 186).

Sobre a questão da Lei 11769 em particular, Alvarenga e Mazzotti (2011) mostram sua preocupação em relação ao veto ao artigo 2º da Lei, que instituía a necessidade de formação específica ao professor de música, o que acarretaria incompreensões “acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar” (p.51). As autoras concluem que

Determina-se um conteúdo como obrigatório na escola, mas retira-se a autoridade do profissional formado para o exercício de sua profissão, ao dizer que não só o seu grupo de pertença, mas outros sujeitos podem também exercer a sua atividade. Uma decisão dessa natureza desqualifica e enfraquece o grupo perante um olhar do outro, além de colocar em cerco a identidade social (idem, p. 70).

Também refletindo sobre a implantação da Lei 11769, Sobreira (2008) destaca como um entrave, a pluralidade de concepções sobre o ensino de música presentes nas escolas, o que comprometeria “a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas” (SOBREIRA, 2008, p. 46). Como conclusão observa que

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto (Idem, p.51).

Ao analisarmos trabalhos como os apresentados acima, fica clara a necessidade do reconhecimento da realidade das escolas para que nossas ações possam ser mais efetivas. Além disso, podemos perceber que a formação dos professores para atuar no campo da música – o que implica em se reconhecer quem é esse profissional – é questão que a todos preocupa.

Indo nessa direção, a pesquisa de Margarete Arroyo (2004) com professores da rede municipal de Uberlândia, por exemplo, aponta para a necessidade de formação continuada. Em seu estudo a autora observa como os professores

foram construindo coletivamente o espaço que hoje ocupam nas escolas municipais(...). Trata-se de um exemplo de ação da "sociedade civil" na conquista de espaço, no caso, do ensino de Arte na rede municipal. Em 12 anos de mobilização e luta contínua, esse grupo conseguiu implantar o ensino de Arte na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, em alguns casos, com até duas aulas semanais (Idem, p.34).

E continua,

Em permanente processo de formação continuada, através do estudo coletivo e da busca contínua de atualização, esse grupo sinaliza um caminho a seguir pelos professores de música. É a persistência que cada profissional da área precisa ter para rompermos com o "círculo vicioso" da presença/ausência da música da educação básica e com a exclusão da música do ensino de Arte (ibidem).

E foi nesse sentido que vimos desenvolvendo nosso trabalho em quatro municípios vizinhos da região da Costa Verde Sul Fluminense (Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro), buscando conhecer as concepções das escolas e profissionais da educação a respeito da educação musical, buscando conhecer as práticas pedagógico-musicais existentes e as necessidades dos professores, em especial os unidocentes. Esse trabalho culminou em uma proposta aprovada pelo colegiado do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis, que é a inserção da educação musical como disciplina obrigatória na formação dos pedagogos<sup>4</sup>.

### Educação Musical: ações de ensino, pesquisa e extensão

O curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), fundado em 2009, herdou o currículo do curso de pedagogia já desenvolvido na cidade de Angra dos Reis desde 1992, através de um convênio entre a Universidade Federal Fluminense e a prefeitura

<sup>4</sup> O Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF atende alunos de toda essa região.

da cidade<sup>5</sup>. Como professores recém-contratados e lotados no IEAR, tivemos em 2010 a tarefa de realizar uma reforma curricular, pois o currículo vigente, entre outras questões, apresentava uma estrutura muito diferente da estrutura semestral comum aos outros cursos de pedagogia das universidades brasileiras. Nessa primeira reforma curricular tivemos como base o currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, localizada no campus do Gragoatá, em Niterói. Nesse currículo a música não era contemplada, a não ser como uma das linguagens possíveis de serem abordadas na disciplina Arte e Educação.

Como professora do curso de pedagogia, estranhava a inexistência da disciplina educação musical em nosso currículo, uma vez que os futuros pedagogos atuariam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde a música se faz presente a todo o momento<sup>6</sup>. Porém, como não havia sido contratada para atuar nessa área, não tive argumentos suficientes para intervir na reforma e incluir a música como componente curricular obrigatório, mas foi possível incluí-la como a optativa Educação Musical<sup>7</sup>.

Coincidentemente ou não, em agosto de 2008 havia sido sancionada a Lei 11.769, e o veto ao artigo 2º da Lei que previa formação específica para os professores de música trouxe a tona o debate sobre o perfil desse professor e o que significaria, efetivamente, a educação musical como componente obrigatório em toda a educação básica. Diante desse cenário, indagava naquele momento como estariam as escolas públicas da região da Costa Verde Sul Fluminense (região onde se localiza o IEAR) compreendendo a Lei, e qual seriam as perspectivas para seu cumprimento no prazo estipulado para sua implementação, que findaria em agosto de 2011.

Entender essa questão me pareceu premente. Desta forma, iniciei uma trajetória de pesquisa e extensão desenvolvida ao lado de professores da educação básica de escolas de três municípios vizinhos da Costa Verde Sul Fluminense. Nesse percurso, iniciado em agosto de 2010, buscamos conhecer os impactos da Lei 11.769/2008 e compreender as formas como diretores e professores compreendiam o papel da educação musical no espaço escolar. A partir desse contexto, realizamos uma série de ações de pesquisa e extensão com o objetivo de colaborar com a formação inicial de professores não especialistas na área da música, em especial os que trabalham com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Entre 2010 e 2014 realizamos diversas ações de extensão e pesquisa, e cada etapa percorrida nos levava à outra, em um processo de interação com o meio (no caso as escolas e os professores da região), investigação, análise, avaliação e novamente a interação.

Como fruto dessa investigação, elaboramos um material a partir do conteúdo

<sup>5</sup> Os professores que atuavam pelo convênio eram lotados da Faculdade de Educação da UFF, em Niterói/RJ.

<sup>6</sup> Não necessariamente como conteúdo curricular, mas como uma prática cotidiana que poderia agir como um facilitador da aprendizagem de outros conteúdos.

<sup>7</sup> Meu concurso de entrada na universidade foi para a disciplina Trabalho, Cultura e Educação.

trabalhado em atividades como as oficinas e o curso de extensão, que ocorreram entre 2012 e 2013. Esse material intitulado “*Sons e Pulso: formação inicial em música e educação*” (REQUIÃO, 2013), foi idealizado para atender à formação inicial dos professores que, a partir de um material audiovisual, poderiam ter algum suporte para sua formação e para o desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula<sup>8</sup>.

A distribuição gratuita do material foi realizada através de Oficinas promovidas no segundo semestre de 2013 em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty, onde foram distribuídos cerca de 700 livros. Como continuidade das ações de pesquisa e extensão aqui relatadas, até julho de 2015 fecharemos um ciclo com a avaliação da utilização desse material, em pesquisa realizada através de questionário enviado aos professores e de algumas entrevistas.

Por volta do ano de 2013, iniciaram-se no âmbito do IEAR discussões em torno da necessidade de realizar uma nova reforma curricular, a partir da experiência do grupo de professores e alunos. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de pedagogia do IEAR passou a ter como pauta principal de seu trabalho propor um currículo mais enxuto (passando o curso de nove para oito períodos) observando a necessidade de revisão do quadro de disciplinas e de suas ementas, entre outras questões.

Passei a frequentar as discussões do grupo e apresentar a ideia da inserção da educação musical como uma disciplina obrigatória ao curso de pedagogia. Na ocasião já havíamos realizados três cursos de extensão (dois no IEAR e outro em Mangaratiba), diversas oficinas em três municípios da região, participação em seminários e encontros promovidos por órgãos como a Secretaria de Educação de Angra dos Reis e o Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis, participado junto a alunos do instituto de eventos externos como os encontros da ABEM e de eventos promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (para discussão de possibilidades de implementação da Lei 11769), além de termos promovido cursos de curta duração na área da música e duas edições do *Seminário de Música e Educação do IEAR*, que contou com a participação de professores da área convidados e com um público formado por estudantes de pedagogia e professores da rede pública da região.

Toda essa movimentação em torno da educação musical, que incluiu também nossa experiência com a disciplina optativa de educação musical e três projetos de pesquisa aprovados na FAPERJ, o que nos possibilitou oferecer bolsas IC e TCT aos nossos estudantes, além das bolsas no âmbito da universidade, mostrou a comunidade acadêmica nosso compromisso com a área. Nesse processo foi fundamental a adesão dos estudantes da pedagogia, além dos professores da rede, a esse projeto.

Além disso, no âmbito do curso de pedagogia vimos produzindo trabalhos de conclusão de curso de alunos que têm se interessado pelo tema. A demanda da região

8 O projeto que culminou na elaboração deste material foi financiado pela FAPERJ.

por formação na área da música também se fez sentir, através de documentos enviados por duas secretarias, uma pedindo cooperação técnica para formação continuada de professores na área da música e outra solicitando a abertura de um curso de especialização em educação musical.

Desenvolvemos ainda um curso na modalidade a distância com o conteúdo do livro “*Sons e Pulso*”, oferecido semestralmente aos professores da rede pública na forma de extensão universitária.

A proposta apresentada ao NDE foi a de incluir no novo currículo uma disciplina obrigatória de 30h, intitulada *Educação Musical: conteúdo e método*. Nesse cenário, tendo como respaldo a Lei 11769/08 e as diretrizes do CNE divulgadas em dezembro de 2013, a proposta teve boa aceitação desde o início das discussões<sup>9</sup>.

Importante destacar que o documento da CNE, apesar de ainda não homologado, serviu como referência para a proposta do plano de reforma curricular do NDE, em especial por alertar para a escassez de professores habilitados para o ensino de música e observar, entre outras questões, a necessidade de formação inicial e continuada de professores em exercício.

No documento se lê que

os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico.

A articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão associadas a dispositivos legais foi o que proporcionou o reconhecimento, pela comunidade acadêmica, da educação musical como um elemento fundamental à formação inicial de pedagogos e à formação continuada dos professores da rede pública. Desta forma, entendendo a importância em articular ensino, pesquisa e extensão, esperamos contribuir com o conhecimento da área e com a formação inicial e continuada de professores, em especial os que atuam na educação infantil e séries iniciais da educação básica.

9 O documento citado corresponde ao processo n. 23001.000072/2011-11 disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D13551%26Itemid%3D&ei=eykgVdC\\_BPfasASkzYHwAQ&usq=AFOjCNHyXR2tyKHIFAJtc397YLzlfOaLVQ&bvm=bv.91665533,d.cWc](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13551%26Itemid%3D&ei=eykgVdC_BPfasASkzYHwAQ&usq=AFOjCNHyXR2tyKHIFAJtc397YLzlfOaLVQ&bvm=bv.91665533,d.cWc)>. Acesso em: 26 abr. 2015.

# Educação musical a distância: ∞

uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música

## Introdução

Tratamos neste texto da avaliação realizada sobre um material didático audiovisual intitulado "*Sons e Pulso: formação inicial em música e educação*" (REQUIÃO, 2013), e seu desdobramento em um curso a distância *on line*, através da plataforma *moodle*. Esse material foi desenvolvido a partir de um curso de extensão realizado com professores da rede pública do município de Mangaratiba, localizado no litoral sul fluminense, entre agosto e dezembro de 2012. Naquele momento a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mangaratiba preocupava-se com os dispositivos da Lei 11.769/2008, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A SME selecionou os professores que participariam do curso, priorizando professores licenciados em Educação Artística (quase todos habilitados em artes visuais) e professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O curso teve a duração total de 30 horas e contou com cerca de 80 participantes. A heterogeneidade no que se refere a habilidades musicais dos professores, o curto espaço de tempo, a perspectiva de não continuidade do curso de forma presencial, entre outras questões, nos levou a observar a necessidade de elaboração de um material didático que pudesse ser utilizado pelos professores a qualquer momento, seja para seu desenvolvimento musical pessoal seja para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas musicais em sala de aula.

Nosso objetivo ao elaborar o material foi exatamente o mesmo apresentado pelo curso: proporcionar aos estudantes, através de exemplos e atividades práticas, situações favoráveis ao desenvolvimento da compreensão e da percepção de parâmetros musicais como alturas, durações, intensidades e timbres, e das noções de pulso e andamento. O diferencial seria a possibilidade de consulta ao material a qualquer tempo, o aproveitamento de seus recursos audiovisuais para possíveis desdobramentos em outras atividades pedagógico-musicais, e a possibilidade de um contato individualizado com um supervisor, através de um grupo de estudo que mantém atividades semanais de forma permanente no âmbito da Universidade Federal Fluminense.

Ao elaborar o material, tivemos como foco principal os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não especialistas na área da música. A escolha do público alvo se deu, inicialmente, por um movimento dos próprios professores no decorrer do curso de extensão. Os professores habilitados em artes visuais mostraram-se um pouco desconfortáveis, entendendo haver certa "imposição" de que naquele momento, por conta da Lei 11.769, teriam que aprender e ensinar música. Já os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental mostraram-se mais receptivos à proposta. Assim, passamos a focar nossos esforços na elaboração de um material que pudesse contribuir na formação inicial de professores unidocentes, ou generalistas, por entender também que esses professores já lidam com a música de

forma cotidiana e que uma formação inicial em música se faz necessária<sup>1</sup>.

Outros autores defendem a necessidade de formação musical para esse grupo de professores. Furquim e Bellochio, por exemplo, destacam a importância da formação musical de professores unidocentes desde seus estudos de graduação em Pedagogia<sup>2</sup>.

Considera-se que uma proposta formativa que contemple a área de música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo. [...] Por outro lado, a formação musical de estudantes da pedagogia com vivências musicais, articuladas a um processo de desenvolvimento profissional para a docência, é uma possibilidade de a música fazer parte do cotidiano escolar de modo mais integrado e prazeroso. Não significa dizer que esse profissional queira ou que irá substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação corrobora as possibilidades para a inserção e/ou ampliação da música na organização e implementação de sua prática docente (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p.61).

A delimitação de nosso público alvo colaborou para que pudéssemos focar de forma mais qualitativa nossos estudos para o desenvolvimento das atividades propostas no referido material.

## O desenvolvimento do material

A produção do livro, e do CD que o acompanha, foi realizada a partir de um projeto intitulado “*Formação inicial para professores da Rede Pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical: avaliando e consolidando um percurso de pesquisa e extensão*”, financiado pela FAPERJ.

O livro foi dividido em seis partes com os seguintes subtítulos: 1) Tic-Tac: o que é o pulso?; 2) Parâmetros do som: timbre; 3) Parâmetros do som: duração; 4) Parâmetros do som: intensidade; 5) Parâmetros do som: altura; e 6) Acentuação e pulso. A divisão interna dos capítulos correspondeu a um modelo que inicia com a apresentação do conteúdo, passa a ilustrações e exemplificações do que foi apresentado, em seguida propõe exercícios na seção “vamos praticar?”, e finaliza com dois tópicos: “outras práticas”, com mais sugestões para se exercitar o conteúdo, e “para praticar em grupo

<sup>1</sup> Por professor unidocente ou generalista estamos compreendendo aquele “de referência para a turma, ficando a maior parte do tempo em situação de docência dos alunos e potencializando formas de produção de conhecimentos que agreguem diferentes áreas do saber e promovam o seu desenvolvimento” (BELLOCHIO, 2014, p.53).

<sup>2</sup> Sobre a questão da formação musical para licenciandos em pedagogia ver o trabalho organizado pelas autoras Bellochio e Garbosa (2014).

com seus alunos”, apresentando exemplos de desdobramento em outras atividades possíveis de serem praticadas em sala de aula.

A peculiaridade desse material é que todo o texto nele escrito é “falado” por uma narradora, e toda ilustração gráfica tem sua representação sonora contida no CD que acompanha o livro. Assim, o material é para ser lido/escutado simultaneamente. Concebido dessa forma, nossa expectativa é que, para sua compreensão, é fundamental que o “ver” e o “escutar” não se separem. A linguagem utilizada evitou qualquer termo técnico, que poderia tornar a experiência mais hermética aos professores não especialistas em música.

Ao final dos seis capítulos há uma seção com extras. Nesses extras é apresentado um exercício que foge um pouco ao conteúdo geral, propondo um “rap das notas”, exercício utilizado muitas vezes em minha atuação como professora de música, com o objetivo de propiciar uma fluência no “falar” os nomes das sete notas de forma ascendente e descendente a partir de qualquer uma delas. São apresentadas ainda “dicas de leitura”, com uma pequena sugestão de bibliografia básica da área da educação musical, além de sites que possam ajudar em pesquisas.

A última parte do livro são as respostas dos exercícios de cada capítulo. O importante nessa proposta é que o professor faça e refaça os exercícios quantas vezes achar necessário, podendo até mesmo consultar a resposta esperada.

Durante a elaboração dos exercícios fui amparada por alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), que fazem parte do Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE). Venho trabalhando com esse grupo há seis anos e o *feedback* desses estudantes foi fundamental ao processo. Ainda tive o privilégio de contar com o apoio de uma Técnica em Assuntos Educacionais.

O material foi distribuído a cerca de 700 professores da rede pública de quatro municípios vizinhos: Angra dos Reis, Mangaratiba, Rio Claro e Paraty. Isso quer dizer que não nos limitamos aos professores que demandaram por esse material, conforme exposto acima, mas ao maior número possível de professores atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Através de oficinas organizadas em parceria com as respectivas SME, o material foi apresentado e distribuído de forma gratuita. Também foi apresentada aos professores a proposta do GECULTE, deixando uma porta aberta para a necessidade de contato presencial.

## A avaliação do material

Para compreender a forma como esse material foi recebido, qual sua repercussão junto aos professores e seus alunos, e se conseguimos atingir nosso objetivo de auxiliar na formação inicial de professores não especialistas em música e na aplicação desse conhecimento em atividades práticas em sala de aula, elaboramos um questionário *on line* com 21 questões. As questões foram divididas em seções que buscavam conhecer:

a formação e a(s) área(s) de atuação do professor; sua compreensão sobre a Lei 11.769 e sua concepção sobre música e educação musical; se a escola onde atua promove e incentiva atividades pedagógico-musicais e qual o profissional indicado para coordenar essas ações; e finalmente questões referentes ao conteúdo e apresentação do material.

Sobre essa última destacamos as seguintes questões:

Questão 13 - O material "Sons e Pulso" teve como principal objetivo auxiliar na formação inicial de professores não especialistas em música na área da Educação Musical. Para você o material atingiu esse objetivo?

Figura 1 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
totalmente	70,97%
parcialmente	25,81%
não atingiu	3,23%

Fonte: pessoal

Questão 14 - Buscamos trabalhar no livro com os parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre) e com a noção de pulso. Em sua opinião o conteúdo foi:

Figura 2 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
excelente, superou as expectativas	29,03%
muito bom, atendeu as expectativas	58,06%
bom, atendeu parcialmente as expectativas	9,68%
regular, ficou abaixo das expectativas	3,23%
ruim, não atendeu as expectativas	0,00%

Fonte: pessoal

Questão 15 - Você realizou as atividades propostas no livro?

Figura 3 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
sim	41,38%
não	6,90%
parcialmente	51,72%

Fonte: pessoal

Questão 16 - Como você avalia as atividades propostas no livro?

Figura 4 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
de modo geral muito fácil	3,33%
de modo geral fácil	63,33%
de modo geral regular	30,00%
de modo geral difícil	3,33%
de modo geral muito difícil	0,00%

Fonte: pessoal

Questão 17 - Você desenvolveu alguma atividade com seus alunos em sala de aula com o conteúdo apresentado pelo livro?

Figura 5 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
sim	75,00%
não	25,00%

Fonte: pessoal

Questão 18 - Como você avalia a organização do livro (texto, exercícios, ilustrações, etc)?

Figura 6 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
adequada	96,67%
inadequada	3,33%

Fonte: pessoal

Questão 19 - As respostas dos exercícios ao final do livro foram úteis?

Figura 7 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
sim	93,33%
não	0,00%
indiferente	6,67%

Fonte: pessoal

Questão 20 - O formato áudio (CD) visual (ilustrações) tornou o material mais atrativo?

Figura 8 - respostas questão

Opções de resposta	Respostas
sim	96,77%
não	3,23%
indiferente	0,00%

Fonte: pessoal

O questionário foi respondido por cerca de 10% dos professores que receberam o material impresso. Desses professores 84,84% têm curso de licenciatura completo (pedagogia ou outras licenciaturas); apenas 16,13% dos que responderam não atuam na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental; 73,53% informam não ter formação em música, mas 77,78% do total dizem ter participado do curso de extensão que originou o material didático "Sons e Pulso"; 93,75% afirmam conhecer a Lei 11.769/2008 e 66,66% avaliam que a concepção de ensino de música presente na(s) escola(s) em que atuam trata a música como lazer ou descontração, ou como um elemento auxiliar ao ensino de outras disciplinas.

Sobre o material propriamente dito, 70,97% entendem que o material atingiu sua proposta de auxiliar aos professores não especialistas em música em sua formação inicial nessa área, 25,80% dizem que o material atendeu parcialmente a proposta e 3,23% entendem que o material não atingiu sua proposta inicial. Para 58,06% o conteúdo atendeu as suas expectativas, para 29,03% superou suas expectativas, para 9,68% atendeu parcialmente e para 3,23% foi abaixo de suas expectativas. 75% dizem ter desenvolvido atividades musicais em sala de aula a partir das propostas contidas no material, e 96,77% consideraram o formato audiovisual como um elemento atrativo.

Esses dados nos mostram que pode ser positiva a experiência de auto formação através de um material previamente estruturado sem a presença de um professor. Consideramos o material no formato livro/CD como uma proposta na modalidade de ensino a distância, e, após essa experiência, fomos motivados a buscar novos meios que possibilitassem um maior incremento nas atividades propostas.

## Educação Musical a Distância

Gohn, em seu trabalho intitulado "Educação Musical a distância: abordagens e experiências" (2011), traça um amplo panorama que nos mostra o que foi, é, ou poderia ser a educação a distância. Passando pelas cartas, livros, telefone, vídeos, internet, e tudo mais o que o desenvolvimento tecnológico de cada época pôde oferecer, o autor desconstrói a ideia, equivocada que alguns podem ter, da educação a distância como algo novo.

Através dos estudos de Belloni (2012) temos um panorama da complexidade das discussões acerca da EaD. Desde a definição do que seria a EaD, até o propósito de se executar uma proposta de ensino/aprendizagem nessa modalidade, a autora aponta que não temos consenso. Aqui poderíamos adentrar toda uma discussão que não seria possível nos limites deste texto. Nesse momento, o que vale observar é que a ideia do livro/CD, apresentada acima, se assemelha à definição traçada por Belloni quando afirma, sobre a EaD, que "o fundamental deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem" (BELLONI, 2012, p.30). Desta forma, entendemos o material apresentado como uma proposta de ensino a distância, entendendo a EaD como "um meio para atingir uma finalidade, em que o aluno possa estudar sem a necessidade de contato presencial com o professor, em seu ritmo próprio e no local de sua escolha" (GOHN, 2011, p.42).

Entretanto, vale observar que no contexto da EaD uma questão se destaca, que é a grande evasão que se tem nessa modalidade de ensino. A falta de preparo dos estudantes para "formas de aprendizagem que exigem o autogerenciamento e a habilidade de estudar, na maior parte do tempo, sem a presença do professor ou de colegas" (GOHN, 2011, p.50), seria uma possível explicação.

Apesar de a evasão ser considerada um ponto problemático em relação a EaD, percebemos, na prática, também as dificuldades dos professores em frequentar de forma presencial o curso de extensão e o grupo de estudos mencionados. Entre os motivos está a questão da mobilidade, não só por conta do sistema de transporte, mas também pelo fato de muitas escolas situarem-se em locais distantes dos centros, como, por exemplo, nas inúmeras ilhas da região onde desenvolvemos nosso trabalho.

Nesse sentido, estamos de acordo com Gohn (2011) quando apresenta uma consistente argumentação a favor do ensino aprendizagem em música através da



modalidade a distância. O autor afirma que “a educação musical a distância cria soluções para descentralizar o ensino que anteriormente era circunscrito a algumas cidades, em um sistema favorável a alunos que, se tivessem como única opção a educação presencial, não poderiam estudar” (p.203).

Não daríamos conta nos limites deste texto de discutir os limites e as possibilidades da EaD, mas é importante afirmar que, diante do que foi exposto, consideramos válida a experiência com o material didático “*Sons e Pulso*” em seu formato físico. Como continuidade dessa proposta, pensamos o quão seria interessante se esse material, saindo de sua forma física, pudesse ser disponibilizado a um número maior de pessoas através da internet.

Ao buscar alternativas, recentemente tivemos a oportunidade de adaptar o conteúdo do livro/CD ao ambiente virtual<sup>3</sup>. Foi realizada, inicialmente, uma turma piloto, com alunos participantes de nosso grupo de estudos, entre os meses de agosto e dezembro de 2014. No primeiro semestre de 2015 tivemos a oportunidade de oferecer o curso como disciplina optativa do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF, e como extensão oferecida aos professores da rede pública municipal de Paraty<sup>4</sup>.

A possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para um curso na modalidade EaD *on line* é a oportunidade de atender a uma demanda impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, através de uma plataforma *on line*, é possível apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, é a possibilidade de adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de *chats* - em tempo real -, e dos fóruns de discussão - que propicia a interação entre os estudantes - é de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso.

Estamos apostando nessa modalidade como uma possibilidade de desenvolvimento de propostas que possam, de fato, atender a demanda dos professores da rede pública da região da Costa Verde Sul Fluminense, não especialistas em música, por formação nessa área. As avaliações periódicas que pretendemos realizar durante a após a realização de cada turma do curso *on line*, além das formas de aproveitamento e utilização do material disponibilizado (tanto o impresso quanto o *on line*) nos ajudarão a entender melhor as possibilidades e os limites dessa ferramenta, considerando o contexto social-cultural-político-econômico onde essa prática será desenvolvida.

<sup>3</sup> A Universidade Federal Fluminense, através do Centro de Educação a Distância, nos deu essa oportunidade.

<sup>4</sup> A disciplina EaD tem equivalência a disciplina presencial Educação Musical: conteúdo e método, do curso de pedagogia do IEAR.

Essa breve experiência que tivemos foi extremamente positiva. Na avaliação do curso realizada pelas turmas do primeiro semestre de 2015 tivemos respostas como: “um bom formato de fácil compreensão”; “achei uma linguagem simples e esclarecedora”; “a linguagem é bem clara e os recursos também”; “bem colocados, falados pausadamente para melhor compreensão, e os recursos em áudio e vídeo ajudaram muito”; “achei a plataforma bem clara, desde a apresentação e explicação sobre os temas até os exercícios, são bem explicados e a linguagem utilizada é de fácil entendimento”; “uma dinâmica leve pra quem tem uma rotina e trabalho igual a que tenho”.

Através do presente trabalho apresentamos brevemente o contexto onde se deu a elaboração de um material audiovisual, no formato livro/CD, como uma possibilidade de formação inicial em música para professores não especialistas nessa área, sem a necessidade da presença de um professor. Apresentamos ainda a avaliação da receptividade desse material junto aos professores, que se mostrou positiva. Como desdobramento dessa proposta, discutimos a possibilidade de adaptar o conteúdo do material físico em um formato de curso *on line*, através da plataforma *moodle*. Como resultado de uma primeira experiência, pudemos alcançar, simultaneamente, estudantes de localidades diferentes, além de contar com a possibilidade de incrementar as atividades propostas no livro através dos recursos da plataforma *moodle*. Segundo a avaliação de estudantes que participaram do curso, as ferramentas utilizadas como recurso didático e a linguagem apresentada propiciaram uma boa assimilação do conteúdo. Todo esse percurso nos mostrou ser a educação musical a distância uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música.

# Sons e Pulso: 9 formação inicial em música e educação

O material intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013a) foi elaborado no formato audiovisual e buscou organizar o conteúdo desenvolvido em um curso de extensão destinado a professores da educação básica não especialistas em música, realizado no município de Mangaratiba/RJ, entre agosto e dezembro de 2012.<sup>1</sup> Durante o curso foi observada a necessidade de um material que pudesse ser consultado repetidas vezes pelos professores e que estimulasse o desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula. O material é composto por um livro e um CD, com o objetivo de oferecer ao professor da rede pública um material organizado que possa auxiliar em sua formação inicial na área da música, assim como oferecer subsídios para práticas musicais em sala de aula. O conteúdo do material é exposto através da voz de um narrador que conduz o leitor através de exemplos sonoros e visuais e da proposta de exercícios. Trabalhamos com a percepção, a execução e a criação musical através dos parâmetros musicais (ou qualidades do som) como a duração, a intensidade, o timbre e a altura, e as noções de pulso e andamento. Buscamos proporcionar atividades que possam auxiliar no desenvolvimento do (re)conhecimento de elementos básicos da música e acreditamos na capacidade dos professores em, eles mesmos, criarem novos exercícios e desdobramentos das atividades propostas.

O conteúdo deste material foi adaptado e incrementado através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), para a plataforma Moodle constituindo-se em um curso a distancia a ser oferecido aos professores da rede pública e estudantes de pedagogia. Vale ressaltar que trabalhamos em uma região litorânea (Costa Verde Sul Fluminense) onde há muitas ilhas e, portanto, dificuldade de locomoção de professores e alunos oriundos dessas localidades. Desta forma o curso na modalidade a distancia mostrou-se uma forma viável de se trabalhar com esses professores. Em nossa proposta apresentaremos o material no formato de livro/CD e sua versão na plataforma Moodle.

O material didático apresentado se situa na confluência de duas temáticas propostas para o XXI Seminario Latinoamericano de Educación Musical (temas b e d). No que se refere ao tema b - Procesos pedagógicos musicales en distintos contextos (Educación General, Escuelas de Música, Proyectos Sociales). Recursos, abordajes y reflexiones -, a trajetória de elaboração deste material, através da pesquisa-ação (tendo como referencia os autores David Tripp e Michel Thiollent), nos proporcionou conhecer e refletir sobre possibilidades e limites do acesso ao ensino musical em escolas públicas através da formação musical de professores não especialistas em música atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Como consequência desse processo, tivemos a oportunidade de elaborar o material didático “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” que teve como

---

<sup>1</sup> O material “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” foi desenvolvido com recursos da FAPERJ.

desdobramento o desenvolvimento de um curso na modalidade a distancia, de forma a incrementar, através das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), as possibilidades e recursos didáticos, além de possibilitar a troca de informações *on line* com os professores-estudantes. Assim, nosso trabalho articula-se com a temática d - [Multimedios, Tecnologías e Innovaciones en la educación musical: recursos, abordajes y reflexiones] – proposta pelo Seminário.

Para o desenvolvimento do conteúdo do material, que trata basicamente do estímulo à percepção, execução e criação musical através dos parâmetros musicais (ou qualidades do som) como a duração, a intensidade, o timbre e a altura, e as noções de pulso e andamento, tivemos como referencia propostas como a de John Paynter e seu processo de composição empírica, e o modelo TECLA de Keith Swanwick, na busca pela articulação da execução, da composição e da audição com a técnica e a literatura.

Nessa empreitada, autores como Alvarenga e Mazzotti (2011), Figueiredo e Pereira (s.d.) nos ajudaram na reflexão sobre a quem caberia o papel de implementar o ensino obrigatório de música nas escolas, debate atual no contexto da Educação Musical brasileira por conta da Lei 11.769/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular da disciplina artes em toda a educação básica. De certa forma percebemos uma “disputa” entre músicos licenciados, músicos não licenciados e professores unidocentes para atender a essa demanda.<sup>2</sup> Vale observar que, através da proposta contida no material didático que desenvolvemos destinada ao professor não especialista em música, não estamos defendendo a ideia de que seja apenas este professor o responsável pelo ensino de música nas escolas. A nossa proposta vem atender a uma demanda da região, e foi consequência de um processo que envolveu ações de pesquisa e extensão em um período de quatro anos (2010-2013). O que podemos afirmar é que a formação de professores não especialistas pode ser um caminho possível para que a educação musical possa ser melhor desenvolvida nas escolas e que garanta o acesso aos alunos da rede publica, ao menos nas séries iniciais. Esse é um dos desafios da música em nossa contemporaneidade, e também uma motivação para estudos, pesquisas e ações para o educador musical.

Através dos estudos de Gohn (2011) e Belloni (2012) temos um panorama da complexidade das discussões acerca da EaD. Segundo os autores temos uma diversidade de definições para essa modalidade de ensino. O que nos parece atraente é a ideia de que “o fundamental deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem” (BELLONI, 2012, p.30). Dadas as condições vividas pelos professores da região onde trabalhamos, cuja dificuldade de locomoção é determinante como impedimento a continuidade de estudos, apostamos, como Gohn, na EaD como “um meio para atingir uma finalidade, em que o aluno possa estudar sem a necessidade de

contato presencial com o professor, em seu ritmo próprio e no local de sua escolha” (GOHN, 2011, p.42).

Conforme os autores observam, há vários obstáculos a serem enfrentados, como a grande evasão que se tem nessa modalidade de ensino, além da falta de preparo dos estudantes para “formas de aprendizagem que exigem o autogerenciamento e a habilidade de estudar, na maior parte do tempo, sem a presença do professor ou de colegas” (GOHN, 2011, p.50). Porém, concordando com Gohn, “a educação musical a distância cria soluções para descentralizar o ensino que anteriormente era circunscrito a algumas cidades, em um sistema favorável a alunos que, se tivessem como única opção a educação presencial, não poderiam estudar” (2011, p.203). Assim, apostamos na EaD como uma possibilidade de se criar condições para que o acesso ao ensino de música possa se dar em meio a professores da educação básica que não têm oportunidade de contato formal presencial com o ensino/aprendizagem musical.

# A Educação a Distância como uma possibilidade de formação inicial em música para professores da Educação Básica: caminhos apontados por um percurso de pesquisa e extensão

A presente comunicação relata e apresenta alguns resultados de uma trajetória de pesquisa e extensão desenvolvida ao lado de professores da educação básica de escolas de três municípios da Costa Verde Sul Fluminense: Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty. Nesse percurso, iniciado em agosto de 2010, buscamos conhecer os impactos da Lei 11.769/08 e apreender as formas como diretores e professores compreendem o papel da educação musical no espaço escolar.<sup>1</sup> A partir desse contexto, realizamos uma série de ações de pesquisa e extensão com o objetivo de debater esse tema junto aos professores da educação básica da região e colaborar com a formação inicial de professores não especialistas na área da música, em especial os que trabalham com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Considerando a abrangência da região, o grande número de escolas e professores, além da dificuldade de locomoção - uma vez que a região é litorânea e muitas escolas situam-se em ilhas -, ao final desse percurso a Educação a Distância se mostrou como uma proposta viável para a formação inicial ou continuada desses professores.

Nosso método de pesquisa foi a pesquisa-ação. Entre 2010 e 2014 realizamos ações de pesquisa e extensão que foram se constituindo no processo desenvolvido, sem haver, a priori, um "roteiro" que nos levaria a um ponto pré-determinado. Ao contrário disso, cada etapa percorrida nos levava à outra, em um processo de interação com o meio (no caso as escolas e os professores da região), investigação, análise, avaliação e novamente a interação. Dessa forma não consideramos essa trajetória como concluída, posto que o caminho a ser trilhado é infinito e suas possibilidades são múltiplas e imprevisíveis.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445-446).

O presente trabalho busca socializar o estágio em que a pesquisa se encontra, com o relato da etapa atual desse processo no qual pesquisamos possibilidades e limites para a utilização do Ensino a Distância (EaD) como uma alternativa para a formação inicial em música de professores não especialistas nessa área.

<sup>1</sup> A Lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, altera o artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que a música deve ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular artes, na educação básica. A lei pode ser encontrada 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 1º de novembro de 2012.

Nessa trajetória alguns autores nos ajudaram a compreender a relação entre a música e a escola. A pesquisa teve início em um momento importante para a educação musical brasileira, por conta da implementação da Lei 11.769/08. Naquele momento inicial da pesquisa findaria o prazo de três anos para que as escolas se ajustassem aos dispositivos da Lei que previa o ensino obrigatório de música como componente curricular obrigatório da disciplina arte. O debate sobre possibilidades e limites de implementação da Lei fervilhava (e ainda é bastante atual) entre educadores musicais e músicos. O veto ao artigo 2º da Lei, que previa formação específica ao professor de música, dava margem para inúmeras interpretações.

Nesse sentido, em artigo publicado na Revista da ABEM (REQUIÃO, 2013a), buscamos dialogar com autores sobre essa questão. Alvarenga e Mazzotti (2011), por exemplo, reconhecem o fato de que músicos sem formação acadêmica, ao atuar em espaços escolares, acarretaria em uma desvalorização dos músicos licenciados.

Já autores como Figueiredo e Pereira observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto ao artigo que trata sobre a obrigatoriedade da formação específica ao professor não indicaria a não necessidade dessa formação, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB (REQUIÃO, 2013a, p.97).

Em comunicação apresentada no XXI Congresso Anual da ABEM, em 2013, observamos que a questão do professor que irá atender ao componente curricular música, conforme dispõe a Lei 11.769/08, é um ponto que impõe certas limitações à sua implementação. O veto ao artigo que previa formação específica ao professor de música, cuja justificativa indica que no Brasil temos músicos socialmente reconhecidos que estariam impossibilitados de exercer essa função na escola, estaria nos indicando que músicos “não professores” deveriam atuar ao lado dos professores de artes para dar conta do componente curricular música? A contratação deste profissional para dar conta de um componente curricular, como diz a Lei, não nos parece factível, e o regime de trabalho do músico segue legislação própria, o que traria outras limitações. (...) Assim, entendemos que a formação de professores não especialistas pode ser um caminho possível (REQUIÃO, 2013b, p.2294-2295).<sup>2</sup>

Interessou-nos, em particular, os professores da educação infantil e das séries iniciais por alguns motivos, entre eles a necessidade de delimitar o quantitativo de professores participantes da pesquisa. Por outro lado, entendemos que esse público,

<sup>2</sup> A Lei que regulamenta o trabalho do músico pode ser encontrada em <http://www.sindmusi.org.br/site/texto.asp?iid=12>. Acesso em 13 de junho de 2015.

independente de haver ou não professor especialista na escola, lida com a música de forma cotidiana em sua atividade docente. Além do mais nem sempre há o professor especialista disponível para atender as séries iniciais, como pudemos verificar. Esses professores, também chamados de unidocentes, são compreendidos como o professor “de referência para a turma, ficando a maior parte do tempo em situação de docência dos alunos e potencializando formas de produção de conhecimentos que agreguem diferentes áreas do saber e promovam o seu desenvolvimento” (BELLOCHIO, 2014, p.53). Daí a importância da presença da música em sua formação que, em geral, quando se dá, não se dá de forma inicial, por não haverem muitos cursos de pedagogia com a educação musical em seu currículo obrigatório no Brasil.<sup>3</sup> Dessa forma entendemos que a formação continuada pode constituir-se em uma oportunidade de um primeiro contato com a área específica da música para esses professores.

Furquim e Bellochio (2010) destacam a importância da formação musical de professores unidocentes desde seus estudos de graduação em Pedagogia.

Considera-se que uma proposta formativa que contemple a área de música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo. [...] Por outro lado, a formação musical de estudantes da pedagogia com vivências musicais, articuladas a um processo de desenvolvimento profissional para a docência, é uma possibilidade de a música fazer parte do cotidiano escolar de modo mais integrado e prazeroso. Não significa dizer que esse profissional queira ou que irá substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação corrobora as possibilidades para a inserção e/ou ampliação da música na organização e implementação de sua prática docente (p.61).

Isso porque, conforme Spavanello e Bellochio, “apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas” (2005, p.90). As autoras entendem que

para haver um redimensionamento das práticas musicais nos primeiros anos de escolarização necessitamos, prioritariamente, conhecer quem é o profissional que atua nesses espaços, considerando sua formação, atrelada às suas concepções (crenças), pois ambas podem ser determinantes da natureza das práticas educativas por eles desenvolvidas (idem).

<sup>3</sup> Sobre a formação musical de estudantes de pedagogia consultar Bellochio e Garbosa (2014).

Por concordar com as proposições de Bellochio, Furquim e Spabavello, e por considerar a música como fundamental ao desenvolvimento humano, é que se deu o recorte de nosso público alvo.

Grosso modo, o processo de nosso trabalho se deu a partir de um primeiro contato com músicos, professores e estudantes de pedagogia através de um curso de extensão, com 30 horas de duração. Como o grupo era muito heterogêneo, sentimos a necessidade de conhecer de perto os professores e diretores de escolas públicas da região, buscando dialogar e entender de que forma poderíamos contribuir na formação de professores não especialistas em música.

Em um segundo momento, realizamos outra extensão, também de 30 horas, para um público de professores da educação básica e professores licenciados em educação artística habilitados em artes visuais.<sup>4</sup> Após o término do curso observamos a necessidade de desenvolver um material didático que pudesse auxiliar o professor em sua formação na área da música, que servisse de consulta e estímulo ao desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula. Assim, foi produzido o material audiovisual “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013c), distribuído a cerca de 700 professores da educação básica.<sup>5</sup>

Na organização do livro nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através da demonstração áudio (CD) visual (ilustrações) conduzidas através da voz de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação áudio/visual dos conteúdos, exercícios relativos ao conteúdo e a indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho com música em sala de aula. Ao final há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música, através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical –, fosse motivador.<sup>6</sup>

4 Esse segundo curso foi realizado para atender a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. A seleção dos alunos para participar do curso se deu a partir de critérios estabelecidos pela SME.

5 O livro pode ser encontrado em [http://issuu.com/lucianareq/docs/sons\\_e\\_pulso/1?e=8805292/4031985](http://issuu.com/lucianareq/docs/sons_e_pulso/1?e=8805292/4031985).

6 Entre nossas principais referências estão John Paynter e seu processo de composição empírica, e o modelo TECLA de Keith Swanwick, que nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na tentativa de articular a execução, a composição e a audição com técnica e literatura.

Apesar da boa receptividade que os professores tiveram ao receber esse material, entendemos que ele poderia não ser suficiente para atender pela formação que se considera necessária aos professores. Dessa forma decidimos avaliar a utilização desse material através de um questionário enviado a todos os cerca de 700 professores, através do qual pudemos apurar a receptividade, que, embora positiva, apontou para a necessidade de continuidade.

O questionário foi respondido por cerca de 10% dos professores que recebeu o material impresso.<sup>7</sup> Desses professores 84,84% têm curso de licenciatura completo (pedagogia ou outras licenciaturas); apenas 16,13% dos que responderam não atuam na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental; 73,53% informa não ter formação em música, mas 77,78% diz ter participado do curso de extensão que originou o material didático “Sons e Pulso”; 93,75% afirma conhecer a Lei 11.769/08 e 66,66% avalia que a concepção de ensino de música presente na(s) escola(s) em que atua considera a música como lazer ou descontração, ou como um elemento auxiliar às outras disciplinas.

Sobre o material propriamente dito, 70,97% entende que o material atingiu sua proposta de auxiliar os professores não especialistas em música em sua formação inicial nessa área, 25,80% diz que atendeu parcialmente à proposta e 3,23% entende que o material não atingiu sua proposta inicial. Para 58,06% o conteúdo atendeu às suas expectativas, para 29,03 superou suas expectativas, para 9,68% atendeu parcialmente e para 3,23% foi abaixo de suas expectativas. 75% dos professores dizem ter desenvolvido atividades musicais em sala de aula a partir das propostas contidas no material, e 96,77% considerou o formato audiovisual como um elemento atrativo. Todos os professores que responderam ao questionário consideram importante a continuidade de seus estudos na área da música, mas apenas 29,03% considera a EaD como uma alternativa.

Através dos estudos de Belloni (2012) temos um panorama da complexidade das discussões acerca da EaD. Desde a definição do que seria a EaD até o propósito de se executar uma proposta de ensino/aprendizagem nessa modalidade a autora aponta que não temos consenso. Porém, uma questão se destaca de modo geral, que é a grande evasão que se tem nessa modalidade de ensino. A falta de preparo dos estudantes para “formas de aprendizagem que exigem o autogerenciamento e a habilidade de estudar, na maior parte do tempo, sem a presença do professor ou de colegas” (GOHN, 2011, p.50), seria uma possível explicação. Aqui poderíamos adentrar toda uma discussão que não seria possível nos limites deste texto. Sobre o curso que hora propomos e o público que pretendemos atingir ainda nos faltam subsídios que possam ajudar na argumentação de questões como essa. Isso porque realizamos apenas uma turma experimental com

7 O material foi entregue aos professores em Oficinas organizadas com a colaboração das Secretarias de Educação de cada município. Nesse momento foi solicitado aos professores o preenchimento de uma ficha de identificação para que pudessemos realizar um contato posterior.

alunos voluntários em 2014, e uma turma ainda em andamento com alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF no primeiro semestre de 2015. O que vale ressaltar nesse momento são alguns dos aspectos que apontaram para a EaD como uma possibilidade de oportunizar a continuidade (ou o início) de estudos na área da música para aqueles professores que assim desejarem.

Conforme Thiollent (2011) “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas” (p.55). O mesmo autor indica a importância dos aspectos “argumentativos” para a pesquisa-ação, e que eles se encontram

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados; d) nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (idem, p.38).

Não caberia nos limites deste texto apresentar e discutir todo o processo de estudo desenvolvido, mas cabe ressaltar que foi através de “argumentações” ao longo de todo o percurso que pudemos adquirir um conhecimento acerca de nosso objeto de estudo, o que nos permitiu “produzir ideias” e ações.<sup>8</sup>

Conforme indicado, foi a partir da produção do material audiovisual intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013) é que demos nossos primeiros passos na elaboração do curso EaD. Entendemos que a possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para a modalidade EaD foi a oportunidade de atender a uma demanda impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, a modalidade EaD nos permitiu apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, foi a possibilidade de adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de chats - em tempo real -, e dos fóruns de discussão - que trouxe a possibilidade de interação entre os estudantes - foi de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso.

É claro que em um país como o Brasil, onde o acesso à internet de boa qualidade ainda não é uma realidade para todos, o ensino a distância pode apresentar grandes

<sup>8</sup> Sobre o contexto da educação e corroborando o processo por nós vivenciado o autor indica que “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 2011, p.85).

limitações. Mas, na perspectiva do crescente acesso, e na possibilidade de se criar parcerias com as secretarias de educação municipais, é que acreditamos nessa modalidade como mais um recurso a ser disponibilizado aos professores em seu contínuo processo de formação. Consideramos que no decorrer desse processo poderemos ter uma avaliação mais consistente das possibilidades e limites que esta modalidade apresenta.

De todo modo, essa etapa representa para nosso grupo de estudos um importante passo na interação com os professores da educação básica da região, em especial os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e na discussão das questões relacionados ao ensino de música em nossas escolas.

Por fim, importante notar que, assim como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009), entendemos que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas tem um papel importante nos primeiros anos de escolarização das crianças na qual a música se faz presente, de uma forma ou de outra, a todo instante. Estamos de acordo também com Candau (1996), Mizukami et. al. (2002), Bellochio e Garbosa (2010), entendendo que não se trata de “reciclar” os professores, mas sim propor a articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música.

# 11

## “Educação Musical, conteúdo e método”: pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia

### Introdução

A música na formação do pedagogo é tema que vem sendo discutido há mais de uma década por pesquisadores da área da educação musical, que apontam para a inexistência ou para a insuficiência da música na formação do pedagogo. Figueiredo (2004) afirma que

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (p.56).

No mesmo sentido Spanavello e Bellochio (2005) indicam uma carência da presença de uma formação específica em música e educação musical nos currículos formais dos cursos de formação de pedagogos, e que quando essa formação existe são “experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à ideia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas” (p.97). O mesmo foi apontado por Diniz e Joly (2007), que apontam para uma formação musical ainda “muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras” (p.69). Por sua vez, Furquim e Bellochio (2010) encontraram na maioria das instituições pesquisadas pouca ocorrência da música em seus currículos.

Buscando ir na contramão desta tendência, o presente relato trata das primeiras experiências que vivenciamos com a disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como componente curricular obrigatório do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense. A implementação da música e da educação musical como parte da formação básica do pedagogo nessa instituição foi fruto de um processo que envolveu ações de ensino, pesquisa e extensão, que permitiu legitimar a área como parte importante na composição do perfil profissional do professor unidocente.

A motivação para a realização dessas ações foi despontada a partir da promulgação da Lei 11.769/2008, quando indagávamos quais seriam os limites e as possibilidades para a implementação da música como componente curricular obrigatório na educação básica. Como Penna (2012), tínhamos a compreensão da importância que uma Lei como esta poderia representar para a área da educação musical, mas que, por outro lado,



é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma 'virtude intrínseca' capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (p.142).

Indo nessa direção, buscamos conhecer as escolas da região onde atuávamos, no interior do estado do Rio de Janeiro, acreditando "que para que tais ações sejam efetivas é necessário que conheçamos a realidade das escolas, em especial, aquelas localizadas no interior [...], pois são essas, indiscutivelmente, as que dispõem de menores recursos materiais e humanos" (REQUIÃO, 2012, p.376).

Como uma das questões reveladas pela pesquisa está a compreensão por parte dos professores e gestores escolares entrevistados de que a música, como componente curricular, poderia ser contemplada através de atividades desenvolvidas por professores de qualquer área, e que a educação musical na escola teria uma função auxiliar a outras disciplinas (idem, p.378)<sup>1</sup>. Tal constatação vai ao encontro de diversas outras pesquisas que apresentam resultado similar, como, por exemplo, Queiroz e Marinho (2007) e Spanavello e Bellochio (2005). Nesse mesmo sentido, Dallabrida, Souza e Bellochio (2014) concordam que

A falta de compreensões no âmbito da educação musical inserida no campo da educação escolar – por parte da escola, pais, alunos, gestores, políticas públicas, etc. – acerca de suas fundamentações e funções na educação dos alunos, contribui para a *periferização* da Música frente às demais disciplinas curriculares. Assim, valorizam-se aqueles conteúdos considerados *sérios*, recorrendo-se à Música nos momentos em que se busca o relaxamento e a descontração (p.160, grifos do autor).

<sup>1</sup> "Cerca de cem questionários foram respondidos [...] associados a entrevistas realizadas, e pudemos observar três concepções sobre o papel da educação musical nas escolas: a) 45% consideram a música como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas, como química, matemática, português e história. Nesse caso os professores entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas "musicais" que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula. b) 36% consideram a música como um elemento lúdico no espaço escolar. Nesse sentido o papel da música na escola, e das artes em geral, seria o de proporcionar aos alunos um momento de descontração, para que os conteúdos das demais disciplinas possam se tornar menos "pesados". O professor de música é entendido como aquele capaz de desenvolver atividades práticas, como a criação de bandas musicais ou coros. c) 19% consideram a música como uma área de conhecimento específico. Nessa concepção o professor de música necessitaria de formação específica e o objetivo da educação musical seria colaborar para uma formação mais ampla do aluno, desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno" (REQUIÃO, 2013a, p. 94-95).

Entendendo que a educação musical implica em muitas outras questões e ações que vão além de um papel coadjuvante no contexto da educação escolar, e a partir do contexto observado, buscamos promover através de nossas ações de pesquisa e extensão encontros com os professores atuantes na escola básica de quatro municípios vizinhos, através de oficinas e cursos de curta duração. Esse contato nos permitiu observar formas de auxiliar o professor não especialista no trabalho com música em sala de aula, não no sentido de oferecer respostas prontas, mas compartilhando conhecimentos e buscando, em parceria com o professor, encontrar formas de se abordar a música em sala de aula. Desta forma, em um processo semelhante a uma pesquisa-ação, esta entendida como um processo "no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (TRIPP, 2005, p.445), buscamos subsídios para colaborar na formação inicial e continuada de professores não especialistas.

Como fruto desse trabalho, entre outras questões, foi criada a linha de pesquisa Música e Educação junto ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE) da Universidade Federal Fluminense (Diretório CNPq); foi criado o *Seminário Música e Educação do IEAR* que desde 2012 reúne de forma bienal pesquisadores e educadores musicais em um encontro com professores unidocentes e pedagogos em formação da região da Costa Verde; e foram criadas as disciplinas "Educação Musical", na modalidade a distância, e a disciplina presencial "Educação Musical: conteúdo e método". Esta última passou a integrar a formação básica do pedagogo formado pelo curso de pedagogia do IEAR, tornando-se disciplina obrigatória do curso, com carga horária de 30 horas<sup>2</sup>.

### Pressupostos da Ação Pedagógica

Defendemos a música como parte do trabalho do pedagogo na escola tendo por base autores que se dedicam aos estudos nessa área, como Bellochio (2014), que a partir de suas pesquisas e atuação docente concluiu que "é possível, com limites, o professor unidocente trabalhar com música no conjunto dos demais conhecimentos implicados para a potencialização da aprendizagem na educação básica" (p.54).

A ressalva feita por Bellochio quando diz "com limites" entendemos remeter à especificidade do trabalho do pedagogo que busca propiciar às crianças em seus

<sup>2</sup> Toda a movimentação em ações de ensino, pesquisa e extensão que vimos desenvolvendo desde que nos tornamos docente na referida instituição propiciou o debate sobre a necessidade de incluir no currículo básico do curso a disciplina "Educação Musical: conteúdo e método", o que foi favorecido pelo momento particular em que o currículo do curso estava sendo revisto. O novo currículo do curso de pedagogia do IEAR foi implementado no primeiro semestre de 2015, e, de lá pra cá, realizamos três turmas da disciplina presencial e duas da disciplina a distância.

primeiros anos escolares uma formação integral, não fragmentada, e "no entendimento dessa área como conhecimento educacional e cultural, estético e poético, vinculada aos demais campos do saber e que potencializam o desenvolvimento humano" (idem, p.55). Vale aqui notar a observação de Werle e Bellochio (2009) quando alertam que a música na formação do pedagogo é entendida como "possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse [do pedagogo] e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula" (p.34). Ou seja, não se está, com isso, substituindo o trabalho do professor especialista que pode, e deve, atuar em parceria com o professor unidocente.

Defendemos ainda a educação musical como intrínseca ao trabalho do pedagogo a partir dos dados apontados por Diniz e Del Ben (2006), quando dizem que "a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras [da educação básica], sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas garantem espaço à música nesse nível de ensino" (p.29). Percebendo a recorrência de práticas musicais no espaço escolar a despeito da presença de professores especialistas Figueiredo (2004) observa que "tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários. A literatura que aborda essa área tem reportado resultados positivos na preparação musical de professores generalistas em várias partes do mundo" (p.56). Por outro lado, Bellochio (2014) apresenta resultado de pesquisas que apontam que "a formação musical e pedagógico musical na Pedagogia não tem garantido práticas escolares qualificadas" (p.57).

Estamos diante, então, de um grande desafio. Como tornar significativa uma disciplina na área da música e da educação musical, com apenas 30 horas de duração, para professores pedagogos em formação? Concordando com Bellochio (2014, p.61) acreditamos que o curso de pedagogia não é nem deve ser o único espaço de formação. Dessa forma o que baseou a proposta do curso em questão foi a possibilidade de "produzir sentidos a partir de experiências musicais realizadas" (idem)<sup>3</sup>, tendo como pressuposto, ainda, que a formação continuada é fundamental aos resultados pretendidos na busca pela "articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música e que permita um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional" (REQUIÃO, 2013a).

Tomamos como referência para nossa tomada de decisões sobre os conteúdos a serem contemplados na disciplina uma experiência em particular com professores do

<sup>3</sup> As pesquisas desenvolvidas pelo FAPEM – Formação, ação e pesquisa em educação musical, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e em especial os trabalhos desenvolvidos por Bellochio, foram de grande inspiração para a proposta aqui relatada. Sobre a história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM, entre os anos de 1984 e 2008, ver Oesterreich e Garbosa (2014).

município de Mangaratiba/RJ<sup>4</sup>. A seleção dos conteúdos a serem abordados levou em conta que este poderia ser um primeiro contato formal do professor com formação na área da música, e nosso objetivo principal foi o de

oferecer subsídios aos professores não especializados, [...] para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – seja motivador (REQUIÃO, 2013b, p.26).

O título da disciplina foi determinado a partir de outras disciplinas existentes no currículo do curso de pedagogia do IEAR que também apresentavam como subtítulo o binômio "conteúdo e método". O planejamento inicial previa um primeiro momento onde seriam praticadas atividades que propiciassem o desenvolvimento da noção de pulso e andamento, e o (re)conhecimento dos parâmetros musicais. Em um segundo momento seriam debatidas, a partir de textos, questões sobre os limites e as possibilidades do trabalho com música na educação básica e anos iniciais do ensino fundamental. No terceiro momento do curso, através de atividades práticas na elaboração de planos de atividades, seriam trazidas ao conhecimento dos estudantes algumas metodologias que pudessem apoiar o trabalho com música em sala de aula.

Para este trabalho tomamos o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (2014 e 2003) como um eixo estruturante, em que a composição, a apreciação e a *performance* seriam os pilares da ação pedagógico-musical<sup>5</sup>. De acordo com França e Swanwick (2002)

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais (p.8).

<sup>4</sup> Esse contato mais direto com os professores, após todo o processo de pesquisa, reflexões e análises realizado em etapas anteriores, foi fundamental para buscarmos um formato de curso viável, dadas as condições de trabalho dos professores. Nossa intenção nesse momento [...] foi, através desse projeto piloto, obter subsídios suficientes para oferecer um curso de extensão com carga horária maior e com um aprofundamento maior dos conteúdos no semestre seguinte. [...] Buscamos conhecer as potencialidades musicais do grupo através de atividades que exploraram a percepção de parâmetros musicais (timbres, alturas, durações e intensidades) e noções como pulso e andamento (REQUIÃO, 2013b, p.22-23).

<sup>5</sup> Sobre o modelo C(L)A(S)P ver França e Swanwick (2002).

A proposta de François Delalande (1988), inspirada em Piaget, que busca a exploração, a expressão e a construção de formas musicais a partir de jogos (sensorio-motor, simbólico e com regras), é outro elemento que fundamentou nossas ações.

Convicto de que o melhor caminho a seguir é observar e respeitar o modo como bebês e crianças exploram o universo sonoro e musical, François Delalande afirma que essa deve ser a postura de educadores (leigos ou especialistas) diante do desafio de proporcionar às crianças o acesso à experiência musical (BRITO, 2003, p.36).

Ambas as propostas, de Swanwick e Delalande, entendem a exploração do material sonoro como fundamental à criação musical, e é a partir desse pressuposto que desenvolvemos nossas atividades em sala de aula.

### **Sobre a formação continuada e a prática profissional do professor unidocente**

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2013), em seu processo de elaboração, foram amplamente discutidas com educadores musicais de todo o país. O documento, homologado em maio de 2016, dá ênfase à formação inicial e continuada de professores unidocentes na área da música, o que reflete muitas das questões apresentadas por pesquisadores da área (BRASIL, 2013)<sup>6</sup>. A saber: em seu artigo 1º, parágrafo 1º, no que compete às escolas, aponta a necessidade de promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais e estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área. Em seu parágrafo 2º, no que compete às Secretarias de Educação, indica a necessidade em se promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica. No que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, em seu parágrafo 3º, aponta a necessidade de inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como exposto anteriormente, foi o que nos possibilitou vislumbrar possibilidades de auxiliar os professores não especialistas em música em seu processo de formação, tanto em sua forma inicial quanto continuada. Assim, apesar de

reconhecer que um curso de 30 horas de duração na área da música no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia não é suficiente para a formação necessária diante dos desafios da educação musical na educação básica, acreditamos ser este um estímulo para o início de um trabalho nesta área, e que necessitará certamente de continuidade.

Nesse sentido, vemos na formação continuada de professores uma possibilidade de aprofundamento desse trabalho. Com isso não se quer defender a ideia de que a formação continuada atue como um recurso para preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Entendemos, como Bellocchio e Garbosa (2010),

que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação (p. 250).

Partindo desse princípio, como Candau (1996), entendemos que a busca não é por ações que visem "reciclar" os professores e muito menos, como Brzezinski (2008), que visem "um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado 'imediató' do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola" (p.1153). Para pautar nossas ações partimos de compreensão de que o professor necessita de um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional.

Entendemos que a formação de professores não pode ser tratada como algo pontual, e para que diretrizes como as apontadas pelo CNE, tanto para a implementação da Lei 11.769 como para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), saírem do papel, precisamos discutir "questões externas à formação inicial e continuada de professores, mas que interferem na qualidade da educação básica brasileira" (BRZEZINSKI, 2008, p.1139).

Assim, através do presente relato de experiência, ao defender a música e a educação musical como elemento fundamental à formação e à prática profissional do pedagogo, observamos a formação continuada, em diálogo com a prática profissional, como um processo fundamental ao trabalho docente.

### Introdução

Desde 2010 vimos desenvolvendo pesquisas que buscam nos auxiliar na compreensão das formas de proporcionar uma formação musical inicial ou continuada significativa aos professores unidocentes em formação e em exercício. Em todas as oportunidades que tivemos de contato presencial com esses professores, a pouca carga horária disponível para este trabalho, e o grande número de alunos, foi sempre algo que nos impunha um limite desafiador. Nesse contexto, diversas questões surgiam: Qual o papel da música na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental? Qual o conteúdo a ser trabalhado com esses professores? De que forma instigar esses profissionais, ou futuros profissionais, ao trabalho com música em sala de aula? Como aproveitar a bagagem musical que trazem consigo? Mesmo que tenhamos respostas a essas perguntas na literatura disponível na área da Educação Musical, buscávamos entender essas questões no diálogo com esses professores. Nossas ações tiveram como eixo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e foi, em especial, na interação com professores e gestores de Mangaratiba, município do litoral sul fluminense do estado do Rio de Janeiro, que teve início um processo de pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005):

“É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (Tripp 2005, 445-446)

A pesquisa-ação não foi uma opção metodológica adotada. Ao contrário disso, na medida em que a interação entre pesquisadores, professores, gestores e a escola ocorreu, esse processo foi se configurando. Conforme Thiollent (2011), “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas” (Thiollent 2011, 55) e, poderíamos acrescentar, também não se segue uma série de fases previamente definidas.

O contexto onde teve início esse processo foi o período pós-promulgação da Lei 11.769/2008, quando as escolas teriam três anos para se adaptar às novas exigências das diretrizes que indicavam a obrigatoriedade do ensino de música em toda a educação básica. Na ocasião havíamos realizado um levantamento nas escolas de quatro municípios vizinhos do litoral sul fluminense – Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro – que nos mostrou as dificuldades encontradas pelas respectivas secretarias de educação em encontrar formas de por em prática os dispositivos da Lei 11.769.

Encontramos dificuldades de toda sorte: sobre a compreensão do papel da música no contexto escolar; sobre a forma de se inserir o conteúdo musical no Projeto Político Pedagógico das escolas; sobre o profissional que seria o responsável pela efetivação do ensino de música; entre outros. Não obstante a consciência que professores e gestores tinham dessas dificuldades, a parceria entre escola e universidade não foi algo muito fácil de estabelecer. Poderíamos elencar uma série de possibilidades para esse fato, mas o que importa aqui é destacar que o município de Mangaratiba foi o único, nesse período, que explicitamente e objetivamente propôs esse diálogo. Por meio do Ofício nº 412/2012, assinado pelo então secretário de educação municipal de Mangaratiba, Sr. Devanil Gonçalves da Silva, foi solicitado ao Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, local onde atuamos como docente, assessoria técnica para os professores da educação básica no conteúdo de música.

Se de um lado tínhamos uma secretaria de educação reagindo aos desafios impostos pela legislação, de outro tínhamos um grupo de pesquisadores e estudantes universitários buscando alternativas para interagir com a sociedade na busca por discutir, em particular, a questão do ensino de música no espaço escolar<sup>2</sup>. De imediato pensamos na extensão universitária como uma forma profícua de estabelecer essa parceria. Estávamos em consonância com Thiollent (2006) ao entender que:

“A extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções.” (Thiollent 2006, 153)

A extensão foi a mola propulsora de um processo de interação com o meio, permeado pela investigação, análise, avaliação e reavaliação desse processo<sup>3</sup>. O curso foi organizado em um módulo de 30 horas/aula, e reuniu professores de artes visuais e professores unidocentes, totalizando cerca de 80 participantes.

<sup>1</sup> A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 14, observa que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”. Desta forma, cada unidade escolar deverá elaborar um documento designado como Projeto Político Pedagógico (PPP).

<sup>2</sup> Constituímos, no âmbito do Instituto de Educação de Angra dos Reis, o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE), que agrega professores, estudantes e técnicos da universidade preocupados em debater a relação entre música e educação.

<sup>3</sup> Sobre essa trajetória ver Requião (2013a).

“A experiência vivida nos apresentou pistas de que é possível desenvolver um trabalho de formação na área da educação musical junto aos professores de artes e professores generalistas já atuantes na educação básica. A primeira e mais importante dessas pistas é o desejo e a grande motivação dos professores de trabalharem com a música.” (Requião 2013a, 97-98)

Pudemos avaliar que, conforme Swanwick, as professoras percebem que a música é, de fato, constituída por “gestos expressivos incorporados em formas coerentes” (Swanwick 2014, 43). Porém, faltam-lhes conhecimentos conceituais que permitam caracterizar de forma objetiva de que materiais sonoros são formados tais gestos, possivelmente por uma limitação perceptiva, além de uma dificuldade em operar com estruturas musicais simples. Tendo sempre em mente de que na música “não são materiais sonoros que são estruturados, e sim caracterizações ou gestos musicais” (Swanwick 2014, 54), limitamo-nos, de certa forma, ao trabalho com os parâmetros musicais (alturas, durações, intensidades e timbres) e a noção de pulso e andamento, sempre nos valendo do conhecimento musical prévio das professoras, ou seja, do fato de que elas convivem constantemente com essa linguagem artística em seu meio de vida e, portanto, a música não lhes é estranha.

Como desdobramento desse trabalho, desenvolvemos um material audiovisual elaborado a partir das questões mais prementes apresentadas pelas professoras. Esse material foi idealizado para ser consultado por esse professor unidocente, algo que contribuisse para sua autoformação. Distribuímos a cerca de 700 professores da rede pública dos quatro municípios citados, através de oficinas onde tivemos a oportunidade de expor o processo de elaboração, seus fundamentos e forma de utilização<sup>4</sup>.

O conteúdo desse material é exposto de forma audiovisual, por meio da voz de um narrador que conduz o leitor através de exemplos e exercícios sonoros que têm sua correlação em uma forma visual. Propomos o trabalho com a percepção, a execução e a criação musical utilizando como material os parâmetros musicais (ou qualidades do som) como a duração, a intensidade, o timbre e a altura, e as noções de pulso e andamento. Buscamos proporcionar atividades que possam auxiliar no desenvolvimento do (re)conhecimento de elementos básicos da música e acreditamos na capacidade dos professores em, eles mesmos, criarem novos exercícios e desdobramentos das atividades propostas que possam ser utilizadas em sala de aula. O material foi intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (Requião 2013b) e foi a base do curso que, posteriormente, desenvolvemos como ensino a distância (EaD)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> O material foi elaborado a partir de recursos da FAPERJ.

<sup>5</sup> Este material está disponível em [https://issuu.com/lucianareq/docs/sons\\_e\\_pulso](https://issuu.com/lucianareq/docs/sons_e_pulso).

Neste artigo buscamos apresentar experiências iniciais e fundamentos que nortearam o desenvolvimento de propostas de formação inicial na área da música para professores unidocentes através de um curso a distância. Esse curso vem sendo desenvolvido como disciplina curricular do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e como extensão universitária destinada a professores da rede pública municipal. Acreditamos que o uso de ferramentas tecnológicas pode subsidiar e estimular processos de formação inicial e continuada a professores, em especial em contextos que não dispõem de outros tipos de recursos. Além disso, observamos que a interlocução via plataforma *moodle* propiciou interessantes formas de interação entre professor e aluno, resultando em formas positivas de ensino-aprendizagem musical.

### Sobre o ensino a distância e a educação musical

“A educação musical a distância cria soluções para descentralizar o ensino que anteriormente era circunscrito a algumas cidades, em um sistema favorável a alunos que, se tivessem como única opção a educação presencial, não poderiam estudar” (Gohn 2011, 203). Essa afirmação de Gohn retrata muito da realidade que observamos em nossas pesquisas em escolas de municípios localizados no litoral sul do estado do Rio de Janeiro. Para atender a essa região, somente em 2009 foi criada uma instituição pública com a oferta de formação presencial em nível de terceiro grau<sup>6</sup>. Inicialmente oferecendo formação em Pedagogia, hoje temos também a Licenciatura em Geografia e o Bacharelado em Políticas Públicas.

O estabelecimento de uma universidade pública em determinada região, e destacamos o IEAR em particular por seu corpo docente constituído exclusivamente por doutores em suas áreas de formação, propicia, além do ensino, o desenvolvimento de pesquisa e extensão. Esse já é um diferencial entre regiões onde essa realidade ainda é distante. Porém, esse fato também não significa a solução para toda a demanda local.

Ao tornar o ensino de música obrigatório na educação básica, a Lei 11.769 enfatizou a necessidade de contratação de profissionais habilitados a este feito e, no âmbito da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a necessidade de formação musical de professores unidocentes<sup>7</sup>. Nesse sentido, pesquisas que vêm sendo realizadas há décadas, mesmo antes de surgir a ideia de se observar em lei a obrigatoriedade

6 Trata-se do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense.

7 O parecer do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2016, ressalta, como forma de atender à Lei 11769, a necessidade de formação continuada de professores unidocentes, a inclusão da música como disciplina dos cursos de pedagogia, dentro outros. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pcebo12-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pcebo12-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15/10/2016.

do ensino de música nas escolas, ressaltam a importância da formação musical de professores unidocentes<sup>8</sup>.

Temos o privilégio de, no âmbito do Instituto de Educação de Angra dos Reis, possuir um grupo de estudos que se volta à questão da música e de seus processos de ensino e aprendizagem. Com isso foi possível incluir em nosso curso de pedagogia, a partir de sua reforma curricular realizada em 2015, a disciplina “Educação Musical: conteúdo e método”<sup>9</sup>. Porém, não temos braços suficientes para dar conta de toda a demanda local, que inclui além dos municípios citados as diversas ilhas em seu entorno, onde se encontram diversas escolas. Somente em Angra dos Reis, por exemplo, temos 71 escolas municipais sendo 11 delas localizadas em ilhas<sup>10</sup>. Além do mais, acreditamos na formação de professores como um processo contínuo, sendo necessário não só ampliar nossa possibilidade de alcance como também viabilizar a continuidade desse trabalho.

Gohn (2011) observa que o ensino a distância não é algo novo, e materializa-se sob diversas formas: cartas, livros, telefone, vídeos, internet, e tudo mais o que o desenvolvimento tecnológico de cada época pôde oferecer. Dessa forma, entendemos que nossa primeira investida em oferecer recursos para o desenvolvimento musical dos professores por meio do ensino a distância foi através do desenvolvimento do material audiovisual “Sons e Pulso”, em formato de audiolivro (livro e CD).

Quando tivemos a oportunidade de desenvolver um curso através da plataforma *moodle*<sup>11</sup>, o que ocorreu a partir do Centro de Educação a Distância da UFF, nos pareceu que essa ferramenta nos daria a oportunidade de aprimorar as propostas contidas no livro e limitadas ao possível de se realizar em papel (textos e ilustrações) e arquivos mp3<sup>12</sup> armazenados em um CD (os sons narrados e musicais). Com os recursos disponíveis poderíamos “animar” as imagens antes estáticas e sincroniza-las ao áudio. Essa era nossa perspectiva inicial, poder utilizar ferramentas diversas que possibilitassem ampliar os recursos didáticos antes limitados ao papel e ao arquivo mp3. Na ocasião, não tínhamos a compreensão das discussões da área da educação a distância e que, de certa forma, teríamos de enfrenta-las.

Através de Belloni (2012) pudemos conhecer a complexidade das discussões acerca da EaD e que, segundo a autora, não há consenso entre os que tratam do tema. De fato,

8 Pesquisadores como Figueiredo (2004) e Bellochio e Garbosa (2014), por exemplo.

9 O processo de inclusão da disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” no contexto do curso de pedagogia do IEAR pode ser observado em Requião (2015).

10 Fonte: [http://www.angra.rj.gov.br/secretaria\\_sec\\_unidades.asp?IndexSigla=SEC&vNomeLink=Unidades Escolares#escolas](http://www.angra.rj.gov.br/secretaria_sec_unidades.asp?IndexSigla=SEC&vNomeLink=Unidades Escolares#escolas). Acesso em 01/10/2016.

11 *Moodle* significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. É um software gratuito que se constitui em um ambiente virtual de aprendizagem.

12 O mp3 é um formato de compressão de áudio digital, passível de ser reproduzido em computadores ou outros dispositivos compatíveis.

em uma sociedade em que tudo se transforma em mercadoria, inclusive a educação, é fácil recair sobre a EaD o estigma de uma educação fordista, para as massas, ou de uma educação bancária.

Lemgruber está entre os que defendem a EaD. O autor busca desconstruir uma ideia dicotômica entre ensino presencial e o ensino a distância enquanto concepções antagônicas de educação.

“Afora o reducionismo que uma opção reduzida à lógica binária comporta, colocar-se a questão se, por sua natureza, a EaD seria bancária ou dialógica, pressupõe que o meio vá determinar a relação pedagógica. É curioso notar que as posturas extremas de rejeição automática ou adesão acrítica se aproximam, ao conferirem aos recursos tecnológicos o poder de conformar a mediação docente.” (Lemgruber s.d., 6)

Também em defesa da EaD, na área do ensino de música, Gohn avalia que

“Com um leque de tecnologias da comunicação musical indo de partituras às redes eletrônicas, a educação musical a distância procura seus caminhos, alcançados com experiências em cursos formais e inovações em *softwares* e recursos da internet. A constatação de que os avanços tecnológicos acontecem de forma irreversível, cada vez mais rápido, leva à conclusão de que a área está em uma fase transitória, passando da desconfiança total para uma aceitação mais ampla, mas que ainda existem barreiras e complicações que merecem investigação e exigem cautela.” (Gohn 2011, 202)

Nossa premissa foi tornar acessível a proposta de formação inicial e continuada em música a professores unidocentes da rede pública. Mas, nesse processo ainda inicial que vivenciamos com a EaD, percebemos no contato com os professores que buscaram no curso subsídios para o trabalho com música em sala de aula, que o uso de ferramentas tecnológicas pode não só subsidiar como também estimular processos de formação inicial ou continuada. Além disso, a possibilidade de interlocução via recursos da plataforma *moodle* propiciou interessantes formas de interação entre professor e aluno, o que buscaremos apontar na seção seguinte.

### O curso Sons e Pulso EaD

O curso foi dividido em 10 módulos previstos para ocorrerem no período de sete dias cada. Estão previstas duas aulas presenciais, uma antes do acesso à plataforma e outra ao final do curso, totalizando 12 semanas. Em 2014 foram realizadas duas

turmas piloto e no primeiro semestre de 2015 tivemos a primeira turma como disciplina curricular do curso de pedagogia do IEAR. A cada semestre está prevista a possibilidade de ocorrerem simultaneamente duas turmas, uma oferecida ao curso de pedagogia do IEAR e outra como extensão para professores da rede pública, através de parcerias com secretarias de educação municipal. No semestre vigente (2016.2), além da turma de pedagogia, essa parceria foi estabelecida com a secretaria municipal de educação de Niterói, e contamos com 50 alunos inscritos nessa turma.

Estando ainda em uma fase inicial, o curso ainda não chegou a um formato “ideal”. Estamos, aos poucos, conhecendo os recursos disponíveis e suas formas de utilização, assim como conhecendo a forma como os estudantes se relacionam com a plataforma, as dificuldades encontradas e as soluções possíveis. Nas experiências piloto contamos com o importante apoio de um grupo de estudantes do curso de pedagogia do IEAR e de uma técnica em assuntos educacionais, que nos ajudou a estruturar o curso e avaliar seu funcionamento. Este ano contamos com uma estudante de pedagogia que atua como tutora das duas turmas em andamento. Vale observar que a experiência com a tutoria tem apresentado resultados positivos, em especial no estímulo à participação dos alunos nas atividades propostas pelo curso e também no auxílio na utilização dos recursos da plataforma.

Dos recursos disponíveis para a realização de atividades, utilizamos forma mais frequente os Fóruns, os *Chats*, as Tarefas, o Questionário e o *Quis*, da seguinte forma:

Fórum - Esse recurso permite que participantes tenham discussões assíncronas e são utilizados como um espaço para os estudantes se apresentarem, trocarem ideias, para a discussão de questões propostas pelo professor e para a postagem de notícias ou *links* de acesso a conteúdos correlatos aos temas estudados<sup>13</sup>.

*Chat* - atividade tipo “bate-papo” em tempo real, acessada pelos participantes de forma síncrona. As sessões de *chat* podem ser salvas e disponibilizadas aos alunos posteriormente servindo como material de estudo.

Tarefa - nessa atividade o professor comunica determinada tarefa, recolhe o trabalho e fornece notas e comentários. Para isso o aluno, em geral, faz *download* de uma folha de exercícios e após sua conclusão a devolve por *upload*. É possível postar arquivos digitais, como textos, planilhas, imagens, áudios e vídeos.

Questionário - módulo de correção automática, pré-programada, que pode contemplar questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência e outros tipos de perguntas. É possível fornecer *feedback* aos alunos de forma também automática. Esse tipo de módulo é usado no curso como complementar a atividades em

<sup>13</sup> Em ambientes virtuais é possível a utilização de recursos que promovam formas de comunicação síncrona ou assíncrona. Na comunicação síncrona, emissor e receptor enviam e recebem informações em tempo real, como acontece no caso das conversas por *chat*. Nas comunicações assíncronas o emissor envia informações que serão recebidas a posteriori, como é o caso dos fóruns.

que há uma relação mais direta entre o professor e o aluno, como os *chats* e os fóruns.

*Quiz* - o *quiz* é um exercício de múltiplas respostas e pode ser usado para estimular a reflexão ou testar a compreensão dos alunos sobre um tópico de forma mais objetiva.

Como recurso para a formatação do curso são utilizados “rótulos” – que permitem que textos e imagens possam ser inseridos no meio das atividades na página do curso de forma a organizar visualmente os *links* para as atividades, cabeçalhos e textos explicativos, por exemplo –, “arquivos” – são exibidos na interface do curso ou através de um ícone, para que seja feito o seu *download* –, e o módulo URL – que permite ao professor fornecer um *link* para ambientes externos ao curso.



Figura 1 - Imagem do curso



Figura 2 – Recursos da Plataforma

Em especial as atividades dos fóruns e *chats* têm despertado meu interesse, e também dos alunos, pela possibilidade de uma interação entre o que é discutido no ambiente interno do curso com conteúdo disponível na *web*. Vejamos, como exemplo, o trecho de uma conversa realizada pelo *chat*, ainda no projeto piloto.

21:25 Natalia: Eu fiquei um pouco de dúvida na altura (grave agudo)

21:25 Natalia: na hora da percepção ouvindo uma música...

21:25 Luciana : Acho que vc escolheu uma música difícil.

21:25 Natalia: tem umas que tentei ouvir depois que foram mais complicadas..

21:26 Luciana : Me fala aí uma música qualquer que vc imagina que seja mais fácil!

21:26 Luciana : Pode ser Asa Branca?

21:26 Natalia: pode

21:27 Luciana : Pensa na melodia da frase: QUAN - DO\_O - LHEI, são três notas, certo?

21:28 Natalia: certo

21:28 Luciana : Tem alguma nota repetida ou as três são diferentes?

21:30 Natalia: acho que são diferentes

21:32 Luciana : e o movimento delas (grave/médio/agudo) seria qual?

21:33 Natalia: médio/grave/agudo?

21:33 Luciana : tentou cantar?

21:34 Natalia: sim

21:34 Luciana : tem som no seu computador?

21:34 Natalia: aham

21:34 Natalia: botei pra tocar também

21:35 Luciana : usando as três primeiras teclas do teclado experimente fazer o movimento médio/grave/agudo pra ver se parece asa branca [http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources\\_ftp/client\\_ftp/ks2/music/piano/](http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks2/music/piano/)

21:37 Luciana : tem esse teclado também <http://tecladomusicalvirtual.com/teclado-com-resposta-imediata/>

21:39 Luciana : Então?

21:43 Natalia: não parece nem um pouco.

21:43 Luciana : Se não der certo experimente, com essas três notas outras combinações e veja qual se parece mais

21:44 Natalia: seria do grave para o agudo

21:44 Luciana : isso, grave, médio e agudo. Com o teclado fica bem mais fácil né?

21:44 Natalia: muito mais fácil pra perceber

Nessa conversa foi possível buscar um *software* que pôde auxiliar a estudante na identificação da altura dos sons. Não tivemos na ocasião a possibilidade de uma conversa “falada”, em que pudéssemos utilizar a voz como meio de expressão musical. Mas vale



salientar que a possibilidade de utilizar recursos como os teclados virtuais vem incentivando a busca por outros tipos de instrumentos virtuais e estimulando a experimentação sonora por meio desses instrumentos, conforme pudemos observar. Certamente que o exercício não se encerra na questão de pura e simplesmente se identificar o caminho trilhado por determinadas notas. Utilizamos esse trecho da conversa apenas para mostrar a possibilidade imediata de trazer recursos tecnológicos para a conversa.

O caso a seguir apresentou uma situação em que buscamos no *youtube* exemplos de músicas em que pudéssemos observar e destacar diferenças entre compassos. De certo que em uma aula presencial o computador e a internet também podem propiciar a utilização desse tipo de recurso. Mas, no caso da EaD, o que buscamos mostrar é que são essas as possibilidades que tornam mais dinâmica a interação entre professor e aluno.

15:15 Adriana: Quando fiz os exercícios, senti mais dificuldade na questão da acentuação e pulso, para identificar se binário, ternário ou quaternário. Hoje, ouvindo novamente já não me pareceu tão difícil...

15:17 Luciana : Vou te enviar uma música pra ver se vc percebe. Espere um instante.

15:19 Luciana : Entre no link e veja o que percebe na música. Se é binária, ternária ou quaternária <https://www.youtube.com/watch?v=TfLFuwHiOTA>

15:27 Adriana: É binário?

15:29 Luciana : Certo! Vc percebeu a zabumba (instrumento que tem som como se fosse um tambor)? Ela faz TUM TUM TUM. E faz isso sucessivamente, nos dando a sensação de que a cada dois tempos uma coisa se repete. Consegue ouvir isso?

15:29 Adriana: Sim!!!

15:30 Luciana: Legal! Agora tente essa <https://www.youtube.com/watch?v=eCKt1eEWD3s>

15:30 Adriana: Foi engraçado, porque estou na sala com outros professores e tive que me conter nos movimentos pra acompanhar a música... rrsrrs

15:31 Adriana: Na 6a feira passada, quando saí à noite, ouvi uma banda de rock. Deu pra perceber que é quaternária...

15:32 Adriana: Mas o movimento do corpo ou quando acompanhamos com as mãos ou com os pés ajudam a perceber, além dos instrumentos

15:33 Luciana : Interessante, os gêneros musicais têm como uma de suas características essa acentuação, que a gente chama de compasso. O Rock, em geral, é quaternário, como vc percebeu. Sim, o corpo é fundamental. Diria que é um primeiro estágio.

15:34 Adriana: Com as crianças em sala de aula ou mesmo com jovens e adultos, talvez a proposta não seja identificar se binária, ternária ou quaternária... que atividades poderíamos propor que trabalhassem esse fundamento, sem no entanto "falar esses nomes"?

15:35 Luciana : Talvez não precise nem falar, só mostrar que é diferente!

15:38 Adriana: Se eu propor para eles ouvirem um samba, uma valsa e um rock e pedisse para perceberem as diferenças... Imagino que as respostas seriam diversas...

15:38 Adriana: Daí a partir disso, tentar marcar com um instrumento... dá pra fazer?

15:39 Luciana : Se vc pedir pra dançar talvez essa questão do pulso, da acentuação apareça

15:39 Adriana: Verdade

15:40 Luciana : e o link que te enviei, ouviu?

15:43 Adriana: Adoro! Dançava com meu pai...

15:44 Adriana: O 1, 2, 3... 1, 2, 3...

15:44 Luciana : Qual é a acentuação?

15:45 Adriana: Ternária

15:45 Luciana : sim ternária! vc está fera heim?!

15:45 Adriana: Nossa essa é bem fácil mesmo...

15:46 Adriana: Talvez sejam as referências da infância... rrsr

15:46 Adriana: Muito legal! E na escola... dá pra fazer também!!!

### Para finalizar

Interessante notar que o curso a distância nos proporcionou um contato mais direto e pessoal com os alunos. Nas turmas presenciais em que tivemos oportunidade de conviver nos últimos anos, a pouca carga horária associada a um grande número de alunos (no citado curso de extensão de Mangaratiba, por exemplo, foram cerca de 80 alunos, e as turmas presenciais da disciplina "Educação Musical: conteúdo e método" do IEAR contam a cada semestre com mais de 40 alunos) torna inviável uma aproximação como as relatadas nas conversas via *chat*. Além do mais, a facilidade no uso de recursos da internet, como nos casos acima (foram utilizados programas gratuitos e vídeos do *youtube*), por já estarmos em um ambiente virtual, se mostrou extremamente favorável ao diálogo entre professor e aluno.

Ao final dos cursos EaD disponibilizamos um questionário de avaliação que busca compreender a viabilidade do uso dos recursos disponíveis na contribuição para o processo de desenvolvimento musical dos alunos, entre outros aspectos. Não temos a pretensão de que esse processo se finde na conclusão desse curso, mas, ao contrário disso, cremos que ele pode ser a mola propulsora, aquilo que vá instigar a busca por uma maior compreensão da música e das suas possibilidades para a formação humana no âmbito da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, área de atuação do pedagogo.

Respostas que tivemos dos alunos nos dão pistas que esse pode ser um caminho no despertar desse interesse. Relato aqui respostas dos estudantes de pedagogia à pergunta: "de que forma este curso lhe auxiliou ou poderá lhe auxiliar no desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula?".

"Este curso está me fazendo diferenciar os sons, marcar o tempo, conhecer mais instrumentos. Sendo assim passei ser mais observadora quando ouço uma música e isso irá me auxiliar caso venha desenvolver alguma atividade musical"; "Me auxiliou bastante, com conteúdos que nunca tinha parado para pensar, ou aprender..... ao planejar essas atividades de aula para crianças, me imaginei colocando-as em prática. O que seria maravilhoso de ambas as partes"; "A pensar de maneira musical, desenvolvendo atividades que visem a formação dos meus futuros alunos"; "O curso me ajudou ter o entendimento dos conceitos da música. A nomear o que significa cada coisa e abriu um leque de opções de atividades musicais que poderá ser trabalhado em sala de aula".

Para a pergunta "Como você avalia sua aprendizagem através da realização das atividades propostas pelo curso? Foi satisfatória?" tivemos respostas como:

"A minha avaliação sobre o curso é satisfatória, porque o curso deu suporte para um aprendizado claro e os exercícios foram primordiais na compreensão das aulas"; "Acho que sim, pois sempre busco novas informações sobre a importância da música na educação e ter novas informações sobre o tema, me faz refletir mais e buscar novas possibilidades de aprendizagem"; "Foi bastante satisfatória, aprendi diversas coisas que nunca imaginava que existia, como o pulso e o tempo, se fosse em outra ocasião eu jamais saberia responder o que é. É claro que ainda restam dúvidas e sempre haverá"; "Amei, tive atividades que não me saíram tão bem, porém é através das dificuldades que aprendemos mais. Aprendi muita coisa que ficará marcada na minha formação, e com certeza quando estiver oportunidade as colocarei em prática".

Vale notar que a intenção não é o "acerto" nas atividades do curso, mas mostrar aos alunos um tipo de conhecimento e despertar para possibilidades de trabalho com esse conteúdo em sala de aula. Uma aluna disse:

"De verdade? Não fui muito bem, admito! De 0 a 10, me daria um 7, 5! Não acho que fui legal e mereça um 10 não. Porém, me esforcei um pouco e pude perceber que a intenção desta disciplina é despertar o que de fato eu entendi: que a música é uma grande aliada no processo de aprendizagem! Aprendi isso e não esquecerei jamais!"

Outra aluna respondeu: "sim, mas o meu tempo foi pouco para que eu entrasse ao fundo. Mas vou pesquisar e estudar mais sobre o tema de educação musical nas escolas, não só na creche, mas como no ensino fundamental e médio". Se depoimentos como

esses podem sugerir uma postura favorável e aberta à compreensão musical, nosso objetivo foi cumprido.

Ao avaliar o formato das atividades propostas pelo curso, alguns alunos relataram dificuldades em exercícios que "dependiam de um conhecimento maior da internet" ou que "algumas atividades era de difícil formatação, seria bom se todas as atividades pudessem ser feitas na própria plataforma, ajudaria aqueles que têm mais dificuldade com computadores, planilhas eletrônicas". Buscamos resolver muitas dessas questões através do auxílio da tutoria, coisa que estamos experimentando no atual semestre e que tem se mostrado bastante positiva em questões como essas.

Sobre a linguagem utilizada na descrição das atividades e sobre os recursos utilizados, o resultado da avaliação dos alunos foi extremamente positivo:

"A linguagem do curso é bem didática, os vídeos são simples e de fácil entendimento. Os recursos também são eficazes, sempre tem um vídeo ou algo pra somar no conhecimento"; "Fácil e interessante, pois muitas perguntas em apostilha de músicas as perguntas são a partir de 2 linhas ou mais, e muitas vezes de difícil compreensão"; "Excelentes, de fácil assimilação e dinâmicos"; "achei a plataforma bem clara, desde a apresentação e explicação sobre os temas até os exercícios, são bem explicados e a linguagem utilizada é de fácil entendimento"; "A linguagem é bem clara e os recursos também. Maravilha!"; "Muito bom, gostei da grade montada para disciplina dos recursos que foram oferecidos para entendermos os exercícios como vídeos, áudios explicativos e principalmente o exercício de apresentação dos instrumentos de percussão com a escola de samba achei muito interessante".

Da mesma forma, os alunos avaliaram de forma positiva o conteúdo do curso:

"De extrema importância e que todos os educadores deveriam ter acesso"; "Os conteúdos são ótimos e são trabalhados de forma clara e didática. Nota 10"; "Interessante, pois me fez pensar bastante"; "O conteúdo é muito bom, de forma que vai se apresentando aos poucos e sempre da continuidade no que já foi proposto".

Por fim, fizemos a pergunta: "Você acha importante, em sua formação como professor, ter a música como disciplina obrigatória?". Tivemos respostas que sinalizam a compreensão da necessidade de continuidade nessa formação na área da música:

"Sim, mas acho que é necessária uma informação maior sobre o tema para o professor. Muitos acham que a disciplina de música é ensinar os alunos a

tocar instrumentos e na verdade, seu objetivo é muito mais amplo”; “Sim, acho!!!! Porque vi que realmente não é conversa fiada, que funciona de forma positiva, desde que nós professores sejamos orientados e convencidos desta importância. Adorei!”; “Acho sim, por que nos dar mais um suporte para ser trabalhado em sala além de teorias, podemos dinamizar nossas aulas e torná-las mais sensíveis e agradáveis para as crianças. Acho que devia ter a opção totalmente presencial pois é uma disciplina muito boa e pretendo fazer agora as aulas presenciais como ouvinte quando puder”.

Através do relato de experiências iniciais com a educação a distância na formação de professores unidocentes na área da música, esperamos contribuir com o debate dessa temática na área da educação musical. Buscamos mostrar os fundamentos e as experiências preliminares que nortearam o desenvolvimento desse trabalho. Se em um primeiro momento tínhamos a expectativa apenas da possibilidade de incrementar um material audiovisual produzido no formato livro/CD, através da “animação” de imagens sincronizadas ao áudio, a experiência nos mostrou uma série de outras possibilidades que geraram interesse nos alunos e uma maior possibilidade de diálogo entre professor e aluno. Afora a questão da EaD poder subsidiar e estimular processos de formação inicial e continuada a professores em contextos que não dispõem de outros tipos de recursos, observamos que a interlocução via plataforma *moodle* propiciou interessantes formas de interação entre professor e aluno, resultando em formas positivas de ensino-aprendizagem musical.

No contexto da educação a distância buscamos, conforme Lemgruber (s.d.), não tender nem a um extremismo que condena a EaD por tudo o que ela pode representar em termos de precarização dos processos de ensino e aprendizagem, nem ao outro lado, que exalta as ferramentas tecnológicas como redentoras desses processos. Tomamos uma posição que entende que não são os mediadores dos processos formativos aquilo que determinarão sua concepção. Terminei retomando o depoimento de uma aluna citada, que em sua auto avaliação observou que seu aproveitamento corresponderia a uma nota sete, e que desmereceria uma nota dez. Ao contrário disso, consideramos que a estudante correspondeu ao aspecto primordial dessa investida, como poderemos ver em sua fala: “como disse anteriormente.....no começo vi o conteúdo, mas agora, quando fiz o tópico 8.....com os 4 planejamentos, pude entender que mesmo não sendo uma aluna boa na disciplina, que consegui “pescar” o intuito da coisa: a intenção do curso era realmente que nós entendêssemos a importância da música na educação!”. Isso já é um excelente começo!

# 13

## Políticas públicas e educação musical: ações e reações a partir da lei 11.769/2008

## O percurso da música nas escolas brasileiras: do decreto nº 19.890/1931 à Lei 11.769/2008

Não obstante a dimensão territorial brasileira, o Brasil prima por sua multiplicidade de expressões musicais, coisa que é bastante difundida e pode ser observada em nossos meios de comunicação e em nossa produção acadêmica. Da mesma forma, podemos considerar que há, na mesma medida, inúmeras instâncias e formas de aprendizagem musical.

Em seu aspecto formal, a música se faz presente nas escolas brasileiras de modo diverso, tanto em seu conteúdo como em seus métodos. Essa diversidade é, de certa forma, festejada por educadores. Porém, hoje ainda, a educação musical tem presença irregular nas escolas de educação básica, e a ausência da música como conteúdo fundamental à formação integral do indivíduo é uma preocupação dos estudiosos da área. Isso porque, mesmo quando presente, sua manifestação nas escolas é frequentemente percebida como auxiliar ou complementar à atividades curriculares.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes” (FONTERRADA, 2008, p.229, grifos do autor).

Muitos podem ser os fatores que contribuem para as práticas musicais não terem seu lugar e reconhecimento garantidos no espaço escolar. Dentre eles podemos destacar a falta de professores especializados; a falta de formação inicial e continuada do professor unidocente, não especialista na área da música; e a uma legislação que propicia interpretações variadas e imprecisas sobre seu conteúdo.

Para não retomar muito esse percurso, podemos tomar como um marco na história da educação musical nas escolas brasileiras os anos 1930, quando, no regime do presidente Getúlio Vargas, tivemos a introdução da música no currículo escolar através da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) “visando implementar o movimento do canto orfeônico, iniciado por Villa-Lobos em São Paulo” (OLIVEIRA, 2007, p.6). Conforme nos lembra Fuks (2007), esse fato foi precedido por “um longo percurso de criação das condições para o que iria ser instituído nos anos 30” (p.18). Do ponto de vista legal, a prática do canto orfeônico teve sua legitimidade nacional criada a partir do decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931<sup>1</sup>, e confirmada pelo decreto nº

<sup>1</sup> O decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, pode ser encontrado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm). Acesso em 27/05/2016.

24.794, de 14 de julho de 1934<sup>2</sup>, e pelo decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, que instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico<sup>3</sup>.

Não pretendemos discutir aqui as críticas recebidas por Villa-Lobos em função do caráter nacionalista de seu projeto e o conseqüente apoio ao governo populista de Vargas, mas vale observar alguns dos pontos levantados por Souza (2007) sobre o legado de Villa-Lobos para a educação musical nas escolas brasileiras. Dentre eles destacamos o início de um processo de institucionalização da educação musical no cenário nacional (p.16). A autora observa ainda que “aspectos da política educacional, infra-estrutura e fundamentos que caracterizam o Regime Vargas são ainda determinantes para as linhas de educação musical no Brasil nos anos posteriores” (idem, p.17).

O projeto do canto orfeônico, tal qual idealizado por Villa-Lobos, não foi adiante por inúmeros fatores que não cabe discutir nos limites deste texto<sup>4</sup>. De todo modo, como indica Fonterrada, as propostas desenvolvidas nos anos 1960 – como “educação musical” e não mais como canto orfeônico – não diferem “profundamente da proposta anterior” (FONTERRADA, 2008, p.214). Porém, na Lei nº 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, não é mencionada a educação musical, como diz Fonterrada. Apenas há uma referência a “iniciação artística” em seu artigo 38 constante do capítulo que trata do ensino médio<sup>5</sup>. Penna (2012) observa que a referida Lei é promulgada “após longo processo de gestação, iniciado em 1946 em decorrência da Constituição estabelecida neste mesmo ano. Esta LDB é a primeira Lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar” (p.123).

Enfim, na década de 1970, a LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/71 na qual é incluída a educação artística como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. O impasse que temos com o ensino de música nas escolas, e que acontece provavelmente também com as outras linguagens artísticas, é a indefinição que os termos da Lei evidenciam, ao menos naquele momento, ao que seria a educação artística. Segundo Penna (idem), “apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar –, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística” (p.124). Segundo a autora, através da criação de cursos de licenciatura com habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas,

<sup>2</sup> O decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, pode ser encontrado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27/05/2016.

<sup>3</sup> O decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, pode ser encontrado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27/05/2016.

<sup>4</sup> Mais detalhes sobre o projeto do canto orfeônico de Villa-Lobos ver Fuks (1991).

<sup>5</sup> A Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, pode ser encontrada em <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 27/05/2016.

música e desenho é que esse campo vai se delimitando (idem).

Penna (2012) aponta o duplo sentido que apresenta a Lei 5692/71 ao ensino das artes, e da música em particular. Ao mesmo tempo em que “acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação oferecida”, a autora considera que

pelo menos pontencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade de sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação (p. 127).

No entanto, conforme Fonterrada (2008), a partir da Lei 5692/71 a música perde espaço na escola e, “ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (p.218). No mesmo sentido, Penna conclui que

o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente, embora muitas vezes combinadas a uma prática polivalente (PENNA, 2012, p.128).

Santos (2011), também atenta para o fato de que os anos 1970-80 “são os anos da Educação Artística em meio à ideologia dos métodos e técnicas, à Arte-Educação e à polivalência desenfreada e descabida” (p.176). Para Tourinho (1993) esse fato deve-se aos dispositivos da Lei 5692 ao instaurar “uma falsa integração entre as artes, onde nem as diferenças nem as possíveis analogias entre elas pudessem ser trabalhadas” (p.110). Santos (op cit) reitera esta ideia e acrescenta: “a Lei 5692/1971 era pouco clara. O projeto de formação de educadores musicais até então desenvolvido entra em crise” (p.179). Como consequência “os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da Lei, e tinham caráter polivalente” (FONTERRADA, op. Cit, p.218).

O marco legal seguinte para o ensino das artes na escola veio com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996. Penna sintetiza o momento de criação desta Lei da seguinte forma:

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos

da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão (PENNA, 2012, p.128)<sup>6</sup>.

Sobre a formação dos professores até então, Fonterrada explica que

Muitos estabelecimentos de nível superior continuam a ter cursos de licenciatura em Educação Artística de caráter polivalente, em que a opção pela modalidade da habilitação só ocorre na metade do curso. Esse é, claramente, o modelo implantado em 1971, em que não se considerava importante propor o aprofundamento de conteúdos nos cursos de formação de professores de educação artística em uma das áreas específicas (op. cit, p.221).

A necessidade em se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, conforme apontado por Penna, se vê refletido em documentos publicados pelo então Ministério da Educação e Desporto (MEC) como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, conforme Santos (op. cit.), “anunciam sua função de orientar, subsidiar, apresentando ao país uma proposta flexível e aberta” (p.182). Porém, conforme aponta Penna (op. Cit.), documentos como os PCN não apresentam propostas claras de como “encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões sobre *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalha-las em sala de aula” (p.131, grifos do autor).

Em síntese, Penna observa que

Por tudo o que foi discutido a respeito dos diversos termos legais e normativos de alcance nacional das décadas de 1970 e 1990, fica claro que, por um lado, a LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um *espaço potencial* para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem contudo garantir a sua *efetiva presença* na prática escolar, que depende,

<sup>6</sup> Nesse processo, vale lembrar a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991, que viria a ser uma importante instância de discussão e legitimação do ensino de música nas escolas, e que teve importante papel na promulgação da Lei 11769 em agosto de 2008, como veremos adiante, e nas diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a implementação da Lei, decreto homologado em maio de 2016. Sobre a ABEM ver <http://abemeducacaomusical.com.br>, acesso em 29/05/2016.

fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola. Assim, pelo menos até 2008, não existe a garantia formal da presença do ensino de música na educação básica (PENNA, 2012, p.136).

E foi em um processo de busca pela garantia formal da presença do ensino musical como um componente curricular obrigatório na educação básica que é estabelecido o debate entre sociedade civil, organizações e entidades públicas e privadas, o que resultou na promulgação da Lei 11.769 em agosto de 2008<sup>7</sup>. A Lei previa um prazo de três anos para sua efetiva implementação, mas teve, apenas em maio de 2016, aprovada as diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>8</sup>.

### Ações e reações pós-publicação da Lei 11.769/2008

Os anos que se seguiram à promulgação da Lei 11.769 tiveram como reflexo o desenvolvimento de projetos de pesquisa na área da educação musical por todo o país, provocando um intenso debate sobre o processo de implementação da Lei na educação básica. Apenas como exemplo, e tomando como referência os trabalhos de pesquisa publicados na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)<sup>9</sup> a partir de 2008, exporei brevemente as temáticas e conclusões apresentadas.

Já em 2008, antes mesmo da promulgação da Lei 11.769, Penna apresentava em seu texto “Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto”, uma reflexão sobre a real necessidade de uma Lei para que a música conquiste seu lugar no espaço escolar. Tendo como referência o ensino de música em escolas da Paraíba, a autora apresenta conquistas e limitações após a aprovação de uma resolução municipal que determina a implantação do ensino de artes no município de João Pessoa. A autora conclui “que a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” (PENNA, 2008, p.63).

7 Sobre o processo histórico-político que culminou na Lei 11.769/2008 ver Pereira (2010). O trabalho pode ser encontrado em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=203910](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203910). Acesso em 29/05/2016.

8 A Lei.11769/2008 pode ser encontrada 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 29/05/2016. O parecer do CNE/CEB nº12/2013 pode ser encontrado 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 20/05/2016. O despacho do ministro com a homologação do parecer pode ser encontrado em <http://www.abemeducaomusical.com.br/docs/Despacho%20do%20Ministro%20-%20oparecer.pdf>. Acesso em 29/05/2016.

9 Disponíveis em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>. Acesso em 29/05/2016.

Em “Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas”, também publicado em 2008, Sobreira observa a pouca produção acadêmica, até então, sobre as discussões que vinham sendo travadas na área da educação musical e que culminou na promulgação da Lei 11.769. Uma questão problemática apresentada pela autora para a implementação da Lei refere-se “à pluralidade de concepções sobre o ensino de música. As diferentes concepções acabam por comprometer a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas” (p.45). Sobreira aponta ainda a necessidade de parceria entre instituições formadoras e as escolas “buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical” (p.51).

No ano seguinte à publicação da Lei 11.769, Espiridião e Mrech (2009) em “Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise” observam que um dos entraves a implementação da Lei é a falta de formação específica dos professores das escolas públicas e, por outro lado, a falta de experiência em sala de aula (“com 40 ou 50 alunos”) dos professores especialistas (p.91). A preocupação das autoras é a de que a música “não seja consumida pelos alunos como mais um produto do mercado de saber, como se fosse apenas um produto a mais e – o que é pior – como um produto menor” (idem) colocando em questão quem seria este educador musical, o que se deve ensinar e para quem se deve ensinar.

Apoiando-se no relatório Delors<sup>10</sup>, os autores Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) defendem a necessidade de formação musical para o professor generalista, atuante na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O texto intitulado “Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: ‘os quatro pilares da educação’ e ‘educação ao longo de toda a vida’” apresenta uma proposta formativa para esses professores de modo a atender aos dispositivos da Lei 11.769.

Em 2010 Souza et al publicam um relatório sobre a “Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11.769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul”, onde foram destacados pontos considerados fundamentais para a efetiva implementação da Lei, já passados dois anos de sua publicação. São destacadas questões referentes ao perfil do profissional que colocará em prática os dispositivos da Lei, possivelmente pela falta de clareza em seu texto e pelo veto ao artigo segundo que previa formação específica ao professor<sup>11</sup>.

10 DELORS, Jacques et al. Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em [http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf). Acesso em 29/05/2016.

11 Sobre essa questão do veto existem vários pontos de vista. Ver alguns deles em Requião (2013a).

Furquim e Bellochio (2010) trazem novamente à tona a discussão sobre a formação do professor não especialista, no artigo intitulado “A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul”. A pesquisa apresentada aponta para a necessidade de formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes, entendendo que “o professor egresso da pedagogia tem potencialidades para contemplar a música como área de conhecimento no seu planejamento e prática docente” (p.62).

No ano de 2012, Queiroz apresenta seu trabalho “Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008”. No contexto da educação musical no espaço escolar, para o autor, não há dúvidas de que quem deverá ministrar os conteúdos relativos ao ensino musical é o professor licenciado em cursos de 3º grau, com exceção dos professores que atuarão na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que poderão ter apenas o ensino médio, conforme expressa a LDB de 1996. De acordo com o autor, que se reporta a LDB para fundamentar sua argumentação, também a Lei 11.769 não impõe que o conteúdo arte seja necessariamente uma disciplina uma vez que “respeitada a autonomia estabelecida na Constituição Federal e na própria LDB, cada sistema de ensino definirá as disciplinas que compõem a estrutura curricular de suas escolas e isso se aplica a todas as áreas de conhecimento” (p.34). Indo ao encontro de Penna no referido artigo de 2008, no qual a autora observa que a conquista de espaços para a música na escola depende do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar, Queiroz defende que “o fato de perspectivas para o ensino de música na escola estarem inseridas em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 1854, evidenciam que definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular” (p.35) e que

é preciso que os profissionais da área tenham a convicção de que é necessário o estabelecimento de um conjunto de ações, reflexões e discussões que possam apontar caminhos “ideais” e “reais” para a música na escola, a partir das singularidades desse contexto educacional (QUEIROZ, 2012, p.35).

Por fim, trazemos o artigo “Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008” (REQUIÃO, 2013a), que, através de dados empíricos colhidos em pesquisa realizada no interior do estado do Rio de Janeiro apresenta questões como as concepções que as escolas estudadas – através da fala de seus diretores e professores – trazem a respeito da ideia que se tem sobre o que é a educação musical e sobre o perfil do professor de música. A conclusão é a de que, apesar dos avanços que a Lei 11.769 representa para a área da educação musical, ainda temos desafios semelhantes aos das décadas passadas.

Se, como afirma Queiroz (2012), a legislação não deixa dúvida quanto ao perfil do professor de música, para educadores e gestores essa questão não é clara e, conforme nos mostra a pesquisa, apresenta dúvidas além de variadas concepções sobre aquele que deve ensinar música no espaço escolar. Se a autonomia das escolas em relação à sua organização garantida pela legislação, conforme aponta Queiroz (idem), se mostra como um ponto positivo, por outro lado temos uma falta de clareza pelo grupo pesquisado em relação aos propósitos da educação musical no espaço escolar e, conseqüentemente, da forma como pode ser desenvolvida.

Os autores apresentados dão indícios de possibilidades para minimizarmos essas questões como, por exemplo, a parceria entre instituições de formação docente e as escolas de educação básica, conforme Sobreira (2008). Aliás, a necessidade de formação de um professor que tenha conhecimento musical e ao mesmo tempo seja capacitado para atuar na escola parece ser consenso, quer se trate do licenciado em música quer se trate do professor unidocente. Este parece ser um ponto fundamental para que a Lei 11.769 tenha seus dispositivos em prática.

### **Música e formação continuada: perspectivas para a formação de unidocentes na área da educação musical**

Nesta última seção, nos reportamos a um percurso de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido no interior do estado do Rio de Janeiro, onde buscamos realizar ações concretas no sentido de promover a formação na área da música, de forma inicial e continuada, para professores unidocentes. Este percurso estaria atendendo a alguns dos itens elencados pelas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2013).

As diretrizes, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, no que compete às escolas, aponta a necessidade de promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais e estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área. Em seu parágrafo 2º, no que compete às Secretarias de Educação, indica a necessidade em se promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica. No que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, em seu parágrafo 3º, aponta a necessidade de inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como pode-se perceber, as diretrizes, discutidas amplamente com educadores musicais de todo o país, dá ênfase à formação inicial e continuada de professores unidocentes na área da música, o que reflete muitas

das questões apresentadas por pesquisadores da área (BRASIL, 2013)<sup>12</sup>.

No que tange à nossa pesquisa, atuamos em quatro municípios vizinhos no estado do Rio de Janeiro: Paraty, Rio Claro, Mangaratiba e Angra dos Reis, neste último onde está instalado o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense que oferece, entre outros cursos, formação na área da pedagogia. Nesse contexto, ao atuar em um curso de formação de professores e trazendo uma bagagem de 20 anos na área da música e da educação musical, foi inevitável o interesse em compreender os reflexos da Lei 11.769 no ambiente escolar e em como os pedagogos, como professores não especialistas na área da música, dariam conta de inserir o conteúdo musical em sua prática docente<sup>13</sup>. Na ocasião o curso de pedagogia do IEAR não havia passado pela reforma que incluiu a educação musical como disciplina obrigatória. Vale ainda lembrar que as diretrizes elaboradas pelo CNE (BRASIL, 2013) só foram publicadas em dezembro de 2013 sendo aprovadas somente em maio de 2016.

A pesquisa de campo inicial mostrou que a concepção de gestores e professores, em sua maioria, apontava para a música como um elemento complementar e/ou auxiliar na formação dos alunos no âmbito da educação básica (REQUIÃO, 2013a). Sendo assim, a música não teria conteúdo ou metodologias próprias. Por esse motivo, poderia se deprender a não necessidade de formação específica, por parte dos professores pedagogos, para se trabalhar com música na escola<sup>14</sup>. Entendemos ser este o motivo de encontrarmos comumente em escolas atividades com música que estão relacionadas a festividades, conforme apontou Fonterrada (2008), em especial em escolas públicas e no âmbito da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde não há, em geral, a presença do professor licenciado em música.

Nossas ações seguintes privilegiaram a promoção de cursos e oficinas de formação na área da música e a disponibilização de materiais que pudessem auxiliar os professores, buscando, em diálogo com eles, reconhecer quais seriam os conteúdos a serem trabalhados. Nossa premissa era a de que, como professores unidocentes, o grupo poderia dar conta de elaborar planos de atividades com música em sala de aula caso

12 No referido documento pode-se encontrar um histórico sobre seu processo de elaboração.

13 O resultado desse percurso desenvolvido entre os anos 2010 e 2015 foi apresentado no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em Natal no ano de 2015. A comunicação intitulada "Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense" (REQUIÃO, 2015) pode ser encontrada em <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1049>. Acesso em 29/05/2016.

14 Confirmamos essa hipótese também em trabalhos como os de Subtil (2009), que mostra, a partir de uma pesquisa sobre o ensino de arte nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais no interior do estado do Paraná, "um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar" (p. 186) por conta, possivelmente, da falta de formação específica dos professores (REQUIÃO, 2015 e 2013a).

se sentissem seguros em trabalhar com o conteúdo musical. Dessa forma, propomos atividades com elementos básicos e fundamentais da música ocidental, que são os parâmetros musicais (timbre, altura, intensidade e duração) e as noções de pulso e andamento<sup>15</sup>.

Em seis anos de trabalho promovemos cerca de 15 oficinas, três cursos de extensão de 30 horas cada<sup>16</sup>, desenvolvemos uma disciplina optativa de 60 horas para o curso de pedagogia do IEAR e tivemos aprovada, em 2014, a disciplina "Educação Musical: conteúdo e método", com carga horária de 30 horas, como obrigatória ao currículo básico desse mesmo curso. Também desenvolvemos um material didático intitulado "Sons e Pulso: formação inicial em música e educação" (REQUIÃO, 2013b), distribuído de forma gratuita aos professores da região, e um curso na modalidade a distância, oferecido de forma permanente desde 2014 como extensão ou como disciplina optativa ao curso de pedagogia do IEAR<sup>17</sup>.

Apesar de reconhecer que essas ações no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia não são suficientes para a formação necessária diante dos desafios da educação musical na educação básica, acreditamos ser este um estímulo para o início de um trabalho nesta área, e que necessitará certamente de continuidade. Aliás, a formação continuada foi um tema que gerou muitas reflexões e discussões em nosso grupo de pesquisa<sup>18</sup>.

Nesse sentido, não ousamos pretender dar conta da formação na área da música de professores não especialistas com uma única disciplina de 30 horas, que é o caso da disciplina que temos como obrigatória ao curso de pedagogia do IEAR, mas vemos na formação continuada de professores uma possibilidade de continuidade desse trabalho. Com isso não se quer defender a ideia de que a formação continuada atue como um recurso para preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Entendemos, como Bellochio e Garbosa (2010).

que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais

15 Essa ressalva à música ocidental se faz necessárias pois existem músicas de outras culturas que não se baseiam nesses parâmetros, da forma como se encontra na música ocidental de modo geral.

16 Eles são "Iniciação Musical e Escuta Sensível", realizado em Angra dos Reis em 2010 em parceria com a professora Silmara Lídia Marton; Oficinas de Música, realizado por três nos de forma consecutiva a partir de 2011 também no IEAR, e que contou com a colaboração das professoras Silmara Lídia Marton e Dagmar de Mello e Silva; e "Formação inicial em música e educação", realizado em 2012 em Mangaratiba em parceria com a professora Silmara Lídia Marton.

17 O livro foi financiado pela FAPERJ através do edital APQ1.

18 Em meio a esse percurso foi formado o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE), que tem como uma de suas linhas de pesquisa a Música e Educação. Ver em [www.culturatrabalhoedu.uff.br](http://www.culturatrabalhoedu.uff.br).



objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação (p. 250).

Partindo desse princípio, como Candau (1996), entendemos que a busca não é por ações que visem “reciclar” os professores e muito menos, como Brzezinski (2008), que visem “um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediato’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola” (p.1153). Para pautar nossas ações partimos de compreensão de que o professor necessita de um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional<sup>19</sup>. Estamos buscando ir na contramão do que Brzezinski (2008) entende por um projeto excludente, aquele que confere à formação continuada de professores um modelo baseado na certificação por competências. Segundo a autora,

Tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduz a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado. Descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se a estimular uma frenética aquisição de certificados de qualidade incerta, com o objetivo primordial de “turbinar” os curricula vitae dos que aspiram a ingressar no mercado (BRZEZINSKI, 2008, p.1152).

Certamente que a formação de professores não pode ser entendida como algo pontual, e para que diretrizes como as apontadas pelo CNE, tanto para a implementação da Lei 11.769 como para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) saírem do papel, conforme Brzezinski (2008), “precisam ser discutidas também questões externas à formação inicial e continuada de professores, mas que interferem na qualidade da educação básica brasileira” (p.1139)<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Para favorecer esse trabalho tivemos como perspectiva a pesquisa-ação, entendida como um processo de interação com o meio (no caso as escolas e os professores da região), investigação, análise, avaliação e novamente a interação. Sobre a pesquisa-ação, “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.445-446).

<sup>20</sup> A crítica de Brzezinski pauta-se na disputa entre dois projetos opostos para a educação brasileira, onde “há, pois, de um lado, o projeto de formação que tem as bases epistemológicas na concepção histórico-social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a

Por fim, entendemos que não obstante a importância de uma legislação que ampare e dê legitimidade a ações que busquem por em prática dispositivos como os apontados pelo CNE, “a política educacional não resulta apenas da deliberação exclusiva da burocracia. Antes constitui-se como fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças sociais que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal” (VIEIRA, 1992, p. 1-3).

qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. [...]. Sendo assim, a tendência neo-tecnista da educação e a teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores” (2008, p. 1151).

# 14

## A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis

### Introdução: questões sobre a música na educação básica

Em minha trajetória profissional como professora e pesquisadora – e por conta de meu ingresso como docente em um curso de pedagogia<sup>1</sup> – deparei-me com as seguintes questões: como dão conta os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – os unidocentes – do trabalho com a música nas escolas? O que pensam esses professores sobre o trabalho com a música em sala de aula e sobre a necessidade (ou não) desse conteúdo em sua formação?<sup>2</sup>

Em pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2013, com a colaboração das professoras Silmara Lídia Marton, Adriana Manzollillo Sanseverino e estudantes de pedagogia, buscamos conhecer a forma como os professores da região da Costa Verde Sul Fluminense – em particular dos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro – compreendem o papel da música nas escolas. O resultado que tivemos mostra três concepções sobre o papel da educação musical no contexto escolar: 1) a música como um componente auxiliar aos conteúdos de disciplinas como química, matemática, português e história; 2) a música apenas como um elemento lúdico no espaço escolar; e 3) a música como uma área de conhecimento específico (REQUIÃO, 2013a, p.94-95). Vale lembrar que em 2008 foi sancionada a Lei 11.769, que trata da obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular da disciplina Artes em toda a educação básica, e a despeito desse fato essa última categoria elencada foi apontada por somente 19% dos professores entrevistados. A grande maioria dos professores desconhece as particularidades e as potencialidades do ensino de música e, de acordo com Queiroz e Marinho (2007), “ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música” (p.75).

Pesquisas realizadas em outros contextos, como a de Spanavello e Bellochio (2005), apontam no mesmo sentido.

A respeito das concepções dos professores acerca da educação musical, englobando sua validade, importância, formas de realização e relação com outros conhecimentos, percebemos que todos os professores reconhecem sua significação afirmando que a música é importante porque acalma as crianças, porque alegria a escola, porque trabalha valores. Nenhum professor

<sup>1</sup> Em 2009 ingressei como professora adjunta do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> Para situar os atores em questão cabe informar que o curso de Pedagogia é uma licenciatura e foi criado em 1939 (Silva, 2003). Por professor unidocente, ou generalista, entendemos ser aquele formado em curso de Pedagogia e que trabalha na Educação Infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. “Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares” (FIGUEIREDO, 2004, p.55-56).

manifestou reconhecer o trabalho musical como algo importante para desenvolver a criatividade dos alunos, a percepção, afinação, compreensão sonora e rítmica, dentre tantos outros elementos que são intrínsecos à prática musical (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p.97).

Na ocasião concluímos que a implementação do ensino de música nas escolas da região da Costa Verde seria um grande desafio, uma vez que as secretarias de educação, apesar de possuírem autonomia para dar conta dessa questão, não dispõem de orientações sobre como deve se dar o processo (REQUIÃO, 2013a). As dúvidas são de toda ordem, inclusive sobre a quem cabe o ensino de música: ao professor especialista? Ao unidocente? Ao músico profissional?

De outro lado, de acordo com a pesquisa de Diniz e Del Ben (2006), “a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras [da educação básica], sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas garantem espaço à música nesse nível de ensino” (p.29). O mesmo foi identificado por Figueiredo em trabalho publicado em 2004, quando observa que “mesmo quando não existem professores especialistas, várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica de muitos professores generalistas” (p.56). A questão central apontada pelo autor é que

Tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários. A literatura que aborda essa área tem reportado resultados positivos na preparação musical de professores generalistas em várias partes do mundo (FIGUEIREDO, 2004, p.56).

Nesse sentido, entendemos fundamental se observar a necessidade de contemplar conhecimentos sobre música e educação musical na formação de professores unidocentes, tanto dos que trabalham na educação infantil (EI) como os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (AI). Isso não quer dizer que desprezamos o professor especialista, aquele licenciado em música. Assim como aponta o trabalho de Werle e Bellochio (2009), acreditamos que

O fato do professor de EI e AI ter formação musical não significa que irá substituir a necessidade de um professor especialista no contexto da escola de educação básica, mas que terá possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula nesses níveis de ensino. (WERLE e BELLOCHIO, 2009, p.34).

Foram conclusões como as apresentadas acima que orientaram nosso trabalho nos últimos anos.

## A música na formação do professor unidocente

*Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral.<sup>3</sup>*

A partir de uma revisão bibliográfica em uma das mais importantes revistas de referência para a área da educação musical no Brasil – a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – observamos pontos convergentes entre os que pesquisam a questão da educação musical na educação básica, em especial sobre a formação de professores unidocentes. Em 2005 Spanavello e Bellochio já haviam feito um levantamento desse tipo indicando que

A realização de estudos referentes às práticas educativas em educação musical de professores unidocentes tem recebido relativa valorização nos últimos anos, ocupando, inclusive, lugar de destaque nos eventos específicos da área de educação musical. Dentre eles, temos tomado como referência Bellochio (2001, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003), Coelho de Souza (2003), Souza et al. (2002), dentre outros (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p.90).

As autoras concluem que, segundo os artigos consultados, há uma carência da presença de uma formação específica em música e educação musical nos currículos formais dos cursos de formação de pedagogos, e quando essa formação existe são “experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à ideia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas” (idem, p.97).

Os artigos encontrados na Revista da ABEM sobre essa temática a partir do ano de 2005 não mudam muito esse cenário. De acordo com Diniz e Joly (2007), por exemplo, a formação musical ainda “é muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras” (DINIZ e JOLY, 2007, p.69).

Parece não haver a ressonância esperada com a promulgação da Lei 11.769 nos cursos de formação de professores unidocentes. Em pesquisa realizada em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul, por exemplo, Furquim e Bellochio (2010) relatam que

dentre as cinco universidades envolvidas na pesquisa, duas contemplam a música na sua estrutura curricular como disciplina específica. Nas demais instituições, o que tem sido contemplado é o ensino de arte, é dentre essas instituições apenas uma apresenta os conteúdos de música na ementa da disciplina (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p.57).

Por sua vez, a pesquisa de Pires e Dalben (2013) busca apresentar um estado da arte da Música nas escolas de educação básica na produção da Revista da Abem entre os anos 1992 e 2011, e alertam que

Os trabalhos destacam a importância de se ampliar as discussões sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores da educação básica, bem como a importância da inserção dessa temática nos cursos de formação inicial e formação continuada de professores de música e o consequente investimento nessas etapas formativas (PIRES e DALBEN, 2013, p.108).

Quais são os motivos dos educadores musicais em salientar a demanda pela formação musical de professores unidocentes? Em texto publicado mesmo antes de ser sancionada a Lei 11.769, Figueiredo já observava “a necessidade da área de educação musical assumir também a discussão da formação de professores para as séries iniciais, sejam eles especialistas em música ou não” (2004, p.55).

Destacamos três pontos observados por Werle e Bellochio que acreditamos serem suficientes para responder a questão acima: 1) o fato do unidocente ser o responsável por “organizar processos educativos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos”; 2) o fato da “atuação de um professor especialista, no contexto da sala de aula, restringe-se de 30 a 45 minutos, enquanto o tempo de um professor de EI e AI em sala de aula é de 20 horas semanais”; 3) o fato do professor unidocente, se possuidor de conhecimentos em educação musical, ser capaz de “compreender, com mais clareza, os objetivos da educação musical no espaço da aula, rompendo com práticas tradicionais, fragmentadas, que se sustentam, sobremaneira, no adorno de rotinas da escola”

(WERLE e BELLOCHIO, 2009, p.34).

Na perspectiva dos estudantes de pedagogia, Henriques (2014) identificou que apesar da música também em alguns casos ser reconhecida como “ferramenta para auxiliar outras disciplinas, como *facilitadora* do processo de ensino-aprendizagem [...] Por outro lado, também surgiram aspectos importantes ligados à Educação Musical, como a possibilidade de trabalhar práticas sociais, valores e cultura” (HENRIQUES, 2014, p.49). O autor diz que “é possível refletir acerca de aspectos que precisam ser enfocados na formação musical de alunos de Pedagogia, como a ênfase no valor da música como área do conhecimento e a possibilidade que todos os indivíduos têm de fazer música” (idem).

Já entre as professoras em atividade, “percebe-se que elas gostariam de ter mais segurança para realizar o ensino de música na educação infantil” (DINIZ e DEL BEN, 2006, p.35). Spanavello e Bellochio afirmam que a formação do professor unidocente não pode se restringir a formação inicial observando que, não obstante a importância que o processo de formação musical inicial possa ter, “especialmente se isso acontecer no espaço da universidade onde se priorizam questões referentes não só ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão” (2005, p.97), acreditam que

se esse profissional, em formação, tiver a oportunidade de interagir com práticas musicais ao longo do processo de “tornar-se professor”, seja no espaço da sala de aula (ensino), seja em projetos de pesquisa ou extensão, terá, pelo menos, uma compreensão mais clara a respeito dos objetivos e da importância do desenvolvimento de um trabalho musical nos anos iniciais (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p.97).

Como resultado de um processo contínuo de ações de ensino, pesquisa e extensão realizado pelo Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação - GECULTE, da UFF<sup>4</sup>, foi incluída no currículo obrigatório do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) a disciplina “Educação Musical: conteúdo e método”, a partir do primeiro semestre de 2015. Trata-se de uma disciplina presencial com carga horária de 30 horas. Em paralelo desenvolvemos um curso na modalidade a distância (EaD), através da plataforma *moodle*, em parceria com o Centro de Educação a Distância da Universidade Federal Fluminense. Esse curso tem conteúdo similar à disciplina presencial, da qual tem equivalência, e é oferecido também como extensão universitária aos professores das escolas públicas municipais da Costa Verde Sul Fluminense. O desenvolvimento do curso, tanto presencial quanto EaD, teve como subsídio, em especial, os resultados de

<sup>4</sup> O GECULTE, da Universidade Federal Fluminense, é coordenado pela profa. Luciana Requião. É um grupo que reuni pesquisadores de diversas instituições através de três linhas de pesquisa: “Cultura e Formação Humana”, “Música e Educação” e “Trabalho e Formação Humana”. O grupo disponibiliza artigos para download através do site <http://www.culturatrabalhoedu.uff.br/>.

um projeto de extensão realizado junto a professores das escolas públicas municipais do município de Mangaratiba. Ali se observou a necessidade de um trabalho inicial que auxiliasse a compreensão de elementos básicos da música (como os parâmetros do som e a noção do pulso) e o caráter expressivo que assumem no discurso musical<sup>5</sup>.

### **Uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis e professores unidocentes da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense: breve relato.**

*Aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente. Professores generalistas podem contribuir nessa empreitada.*<sup>6</sup>

O ponto culminante de nosso de nosso projeto, até o momento, certamente foi a implantação da disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como conteúdo curricular obrigatório ao curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Em experiências prévias em disciplinas optativas e em cursos de extensão oferecidos a estudantes de pedagogia e professores em atuação tivemos resultados que orientaram a elaboração da disciplina, tanto em sua forma presencial quanto a distância.

A primeira experiência que tivemos com esse público foi no curso de extensão realizado em 2010 no IEAR, intitulado “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível”, realizado em parceria com a professora Silmara Marton. O curso, que contou com uma turma bastante heterogênea em sua prática musical, foi o que nos abriu a perspectiva da necessidade de realizar um trabalho de formação na área da música que não excluísse todos os interessados, mas que tivesse como foco os professores unidocentes, tanto professores em formação quanto os em atividade. Na ocasião

Percebemos que este curso não termina aqui. Abre possibilidades para fortalecermos os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão. Inicia-se agora um processo de formação inicial e continuada, de forma presencial, na área de Educação Musical oferecido pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis. Uma vez que a disciplina “Educação Musical” ainda não se encontra formalizada no currículo do curso de Pedagogia, através da extensão universitária pretende-se não só suprir essa falta como promover a atualização

5 Sobre a questão do discurso musical ver Swanwick (2003).

6 FIGUEIREDO, 2004, p.60.

dos professores que já atuam na rede. O curso de Educação Musical proposto pretende ser o primeiro passo no desenvolvimento de linhas de pesquisa associadas com a música e a estética musical na região da Costa Verde Sul Fluminense (MARTON e REQUIÃO, 2011, p.45).

Apesar da heterogeneidade da turma nos apresentar alguns desafios na organização do curso, os resultados foram motivadores. A avaliação realizada com os alunos ao final do período

nos trouxe maior convicção de que a educação musical, mais do que servir a uma exigência legal, deve ser ensinada, porque, de fato, potencializa aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida (idem, p.46).

Em estudo de caso realizado por Costa (2015) com alunos egressos do curso de pedagogia do IEAR que participaram desse curso de extensão, foram colhidos relatos que nos mostram a importância dessa experiência na formação dos alunos. A autora nos mostra como a atitude dos alunos que tiveram a oportunidade de participar de alguma formação na área da educação musical - mesmo na experiência tão breve como a relatada<sup>7</sup> - se revelava diferenciada da atitude de professores sem experiência formativa na área. Se tínhamos como referência o depoimento de professores que entendiam a presença da música no espaço escolar ainda como atividade auxiliar, os depoimentos obtidos mostraram outro tipo de visão: “com o curso passei a olhar para a música de forma diferente, e isso me fez ver que a música na escola não pode ser apenas para as festinhas das datas comemorativas, pois a música é muito mais e possui uma riqueza em seu estudo” (depoimento encontrado em Costa, 2015, p.30).

Uma segunda experiência importante que tivemos foi através do curso “Formação Inicial em Música e Educação”, oferecido aos professores da rede pública de Mangaratiba no segundo semestre de 2012. O curso partiu de uma demanda da Secretaria de Educação de Mangaratiba e teve a duração de 30 horas, contando com cerca de 80 participantes entre professores licenciados em educação artística e professores unidocentes. A ideia inicial era que este fosse o módulo #1 de um curso mais prolongado, o que não foi possível de ocorrer por questões de exequibilidade<sup>8</sup>. Mas ficou latente a

7 O curso teve carga horária de 60 horas.

8 As dificuldades foram de toda ordem: na liberação dos alunos, que são professores, para as atividades do curso; na disponibilidade de espaço para a realização do curso e questões de logística; na

necessidade de uma formação continuada na área da música. Costa (2015) atestou essa percepção através da fala dos professores que participaram deste primeiro módulo, que relatam: “Sim, [as aulas] contribuem para dar início ao trabalho, mas é preciso uma duração maior do curso para continuidade de um trabalho satisfatório” (p.29).

A partir dessa experiência foi produzido um material intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013b)<sup>9</sup>. O objetivo que buscamos atingir por meio desse material é similar ao pretendido com a extensão: proporcionar aos estudantes, através de exemplos e atividades práticas, situações favoráveis ao desenvolvimento da compreensão e da percepção de parâmetros musicais como alturas, durações, intensidades e timbres, e das noções de pulso e andamento. O diferencial seria a possibilidade de consulta ao material a qualquer tempo, o aproveitamento de seus recursos audiovisuais para possíveis desdobramentos em outras atividades pedagógico-musicais, e a possibilidade de um contato individualizado com um supervisor, através de um grupo de estudo que mantém atividades semanais de forma permanente no âmbito da Universidade Federal Fluminense.

A receptividade a esse material pôde ser avaliada através de pesquisa tipo *survey* realizada em 2014, que nos revelou, em síntese, que 70,97% dos professores entendem que o material atingiu sua proposta, sendo que para 58,06% o conteúdo atendeu as suas expectativas pessoais. Outro ponto positivo foi 75% dos professores atestarem que foram desenvolvidas atividades musicais em suas aulas a partir das propostas contidas no material, além de 96,77% considerarem o formato audiovisual como um elemento atrativo ao aprendizado.

Partindo da ideia de poder oferecer algum recurso que auxiliasse os professores no trabalho com a música em sala de aula, e tendo como referência o êxito do trabalho com um material audiovisual nessa empreitada, mais um desdobramento da proposta inicial se deu a partir da oportunidade que tivemos em elaborar um curso na modalidade a distância, o que nos permitiria atender uma maior demanda de interessados. Em síntese, buscamos alternativas para atender a uma demanda de professores que não daríamos conta na forma presencial. Realizamos, inicialmente, uma turma piloto no segundo semestre de 2014, e no primeiro semestre de 2015 tivemos a oportunidade de oferecer o curso como disciplina optativa do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF.

A possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para um curso na modalidade EaD on line é a oportunidade de atender a uma demanda

impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, através de uma plataforma on line, é possível apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, é a possibilidade de adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de chats - em tempo real -, e dos fóruns de discussão - que propicia a interação entre os estudantes - é de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso (REQUIÃO, 2015)<sup>10</sup>.

Se o material audiovisual e o curso a distância são oferecidos aos professores da região na perspectiva de proporcionar um primeiro contato acerca dos elementos que colaboram para um discurso musical, a experiência que tivemos no primeiro semestre de 2015 com as turmas presencial e a distância oferecidas aos alunos do curso de pedagogia do IEAR nos abre a perspectiva de que, a partir desse primeiro estímulo, os alunos possam buscar continuamente formação e informação sobre essa área do conhecimento, reconhecida por nós como fundamental à formação humana.

## Concluindo

O que podemos concluir após as experiências relatadas não se difere muito de outras pesquisas sobre o tema e, ao contrário disso, vem confirmar o resultado do trabalho de pesquisadores da área da educação musical há mais de uma década. Como Figueiredo, que em 2004 concluía que “os cursos formadores de professores especialistas e generalistas têm um papel decisivo no desenvolvimento de propostas curriculares que propiciem uma educação mais significativa” (p.60). Werle e Bellochio, em 2009, por sua vez, mostravam a “necessidade de que a educação musical seja potencializada na formação, possibilitando que futuros professores e professores que já atuam na EI e AI possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência” (WERLE e BELLOCHIO, 2009, p.34).

Podemos perceber através desse pequeno relato que professores pesquisadores da área da educação musical vêm realizando um importante trabalho ao demonstrar a demanda para a formação musical de professores unidocentes, o que acarretaria possivelmente no incremento do ensino de música nas escolas, além de cumprir, ainda que de forma pontual, diretrizes como as apontadas pelo parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, homologado em 2016, sobre diretrizes nacionais

compatibilidade de minha agenda para atuar como professora e a disponibilidade dos alunos; entre outras questões.

9 O livro encontra-se disponível em [http://issuu.com/lucianareq/docs/sons\\_e\\_pulso](http://issuu.com/lucianareq/docs/sons_e_pulso).

10 Texto publicado nos Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1191/486>. Acesso em: 19 fev. 2016.

para a operacionalização do ensino de música na educação básica (CNE, 2013). O CNE defende a música como parte de um projeto educativo e apresenta um Projeto de Resolução que “tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica” (idem, p.9). Entre outros itens, o documento considera como competência das escolas a promoção da formação continuada de seus professores e o estabelecimento de parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música (parágrafo 1º inciso V e VI). Como competência das Secretarias de Educação, considera a promoção de cursos de formação continuada sobre o ensino de música para professores das redes de escolas da Educação Básica e o apoio a formação de professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música (parágrafo 2º inciso II e III). Sobre as competências atribuídas às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, indica, entre outros, a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (parágrafo 3º inciso III). Segundo o documento, ao Ministério da Educação compete o estímulo a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas; incentivar a realização de estudos e pesquisas nas temáticas de música e do ensino de música na educação básica; e desenvolver programas de formação profissionais e projetos educativo musicais nas escolas de educação básica (parágrafo 4º inciso III, IV e V).

Não obstante a existência de orientações oficiais como as do CNE, assim como Bellochio já apontava em 2001, é necessário que façamos não apenas projetos que busquem conhecer o que as escolas pensam e fazem com música, mas é fundamental que busquemos propor “ações educacionais concretas no espaço escolar que nos permitam pesquisar no próprio movimento de realização do trabalho de ensino” (p.44). Ou seja, não produzir apenas uma pesquisa “sobre educação”, mas sim “para educação” (idem). E é nesse caminho que pretendemos seguir nossa trilha, em um movimento circular de pesquisa, reflexão e ação.

# Música na educação básica e a formação do pedagogo: um estudo a partir de materiais didáticos

## Questões Preliminares

Desde 2010 vimos desenvolvendo projetos de pesquisa e atividades na área da Música e da Educação Musical ao lado de estudantes do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), campus da Universidade Federal Fluminense (UFF) situado no litoral sul do estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Importante lembrar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia do IEAR, “o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulem ao longo do curso, num processo dinâmico e permanente entre teoria e prática”. Dentre essas práticas está a música, componente curricular obrigatório da educação básica vinculado ao ensino das artes, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), e que deverá ser ministrado por professores especialistas e por professores regentes<sup>2</sup>.

Apesar de a música se fazer presente no cotidiano dos docentes que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de forma incontestada, a música em sua formação vem sendo observada como aquela que se dá de forma esporádica e/ou insuficiente, conforme nos mostra autores que se dedicam ao estudo da música na formação do pedagogo<sup>3</sup>.

Vale observar que em 2005 notava-se o interesse por estudos nessa temática, conforme destaca Spanavello e Bellochio (2005).

A realização de estudos referentes às práticas educativas em educação musical de professores unidocentes tem recebido relativa valorização nos últimos anos, ocupando, inclusive, lugar de destaque nos eventos específicos da área de educação musical. Dentre eles, temos tomado como referência Bellochio (2001, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003), Coelho de Souza (2003), Souza et al. (2002), dentre outros (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p.90).

1 Parte dessas ações podem ser observadas em <http://projetomusica2011.blogspot.com.br>.

2 Tais atividades estariam atendendo as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica que, em seu parágrafo terceiro, indica que “compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: [...] III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013).

3 Dentre eles destacamos dois pesquisadores com grande produção na discussão sobre a música na educação básica e o trabalho do professor não especialista em música: Sérgio Luiz Figueiredo, que defendeu sua tese de doutorado em 2003 com o título “The music preparation of generalist teachers in Brazil”, somente para elencar uma de suas pesquisas, talvez a seminal, e Cláudia Ribeiro Bellochio, que ao lado da também professora e pesquisadora Luciane Wilke Freitas Garbosa constituiu o grupo de pesquisa FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Diretório CNPq) em 2002 e que tem grande produção sobre as práticas educativas de professores não especialistas em música assim como sobre sua formação (sobre o FAPEM ver Bellochio e Garbosa, 2014). Dos trabalhos mais recentes desses autores destacamos “A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?” (FIGUEIREDO, 2017) e “Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência” (BELLOCHIO, WEBER e SOUZA, 2017).

O nosso interesse por essa questão partiu da prática junto à formação de professores pedagogos e nos últimos sete anos vimos divulgamos e debatendo os resultados de nossas pesquisas em encontros da área da música e da educação musical, assim como publicando em revistas da área da Educação e da Educação Musical<sup>4</sup>.

Tais estudos reiteram o resultado de outros que observam as dificuldades em se promover processos de ensino-aprendizagem musical nas escolas. Quer seja pela incipiência ou imprecisão da legislação que tratou do tema no Brasil, conforme Fonterrada (2008), Santos (2011), Queiroz (2012), Penna (2012), entre outros; quer seja pela inexistente ou escassa presença da música na formação de professores regentes em cursos normais ou de pedagogia, conforme autores já destacados; ou, entre tantos motivos, pela pouca reflexão de gestores e da comunidade escolar em geral sobre o que a prática musical pode representar para o ensino formal, conforme Spanavello e Bellochio (2005), Subtil (2009), Dallabrida, Souza e Bellochio (2014), entre outros.

Especificamente sobre a educação infantil, Souza et al. (2002) identificou sete categorias que explicitam as formas como os professores identificam e, podemos dizer, legitimam a presença da música na escola: (1) música como terapia; (2) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; (3) música como mecanismo de controle; (4) música como prazer, divertimento e lazer; (5) música como meio de transmissão de valores estéticos; (6) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; (7) música como disciplina autônoma.

Grande parte dessas concepções decorre em atividades que, de forma geral, priorizam uma prática musical voltada a formatação de um produto musical, como uma apresentação musical de fim de ano ou algo para celebrar determinada festividade escolar. Pode não ser correto generalizar essa afirmação, mas podemos ao menos confirmar que nos anos dedicados à pesquisa nessa área e em práticas de ensino e extensão com professores atuantes e em formação, em particular em municípios do sul do estado do Rio de Janeiro, essa é a prática corrente (REQUIÃO, 2013). De forma geral, foram observadas três concepções que vão ao encontro das categorias descritas por Souza et al. (2002): (1) como um componente auxiliar ao ensino de outras disciplinas; (2) como um elemento recreativo; e (3) como uma área de conhecimento específico. 81% dos professores consultados concordam com as concepções (1) e (2), o que significa que “entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas “musicais” que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula”, ou seja, como forma de tornar o ensino mais “alegre” ou descontraído, ou então como uma forma de lazer (REQUIÃO, 2013, p. 94). Sendo assim, coube a apenas 19% dos professores a ideia de que o trabalho com música na escola demandaria do professor

4 Ver, como exemplo, Requião (2016, 2015, 2013 e 2012) e Requião e Marton (2011).



formação específica, que seria objeto da educação musical a própria música e que teria como objetivo colaborar para uma formação ampla, “desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno” (idem)<sup>5</sup>.

Destacamos ainda que muitas das concepções sobre o trabalho artístico nas escolas derivam também de uma concepção “fetichizada”<sup>6</sup>. Nesse sentido, não é raro encontrar duas vertentes de pensamento por parte de professores: uma que reduz o trabalho artístico a um vale tudo, e outra que delega somente aos “artistas”, supostamente superdotados, a capacidade de fazer música. Ambas as proposições aderem à ideia da música, e consequentemente da arte, como entretenimento. A primeira por desprezar as práticas artísticas de sentido próprio, e a outra por legitimar apenas as práticas impostas pela indústria e os ídolos produzidos por ela. Dessa forma, a concepção de música que encontramos por meio das pesquisas realizadas é oposta a ideia de arte como *práxis*, como atividade “formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano” (KOZIK, 2002, p.221-222). Nesse sentido, ao defender a ideia de música como *práxis* humana, entendemos que esta

compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação de subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, pelo processo de realização da liberdade humana (KOZIK, 2002, p.224).

Recentemente tivemos a oportunidade de incluir a educação musical como disciplina curricular obrigatória do curso de pedagogia do IEAR, o que suscitou indagações sobre o que seria importante na formação inicial do pedagogo nessa área, considerando que a disciplina conta com apenas 30 horas semestrais<sup>7</sup>. Partindo da problemática apontada, e

<sup>5</sup> Vale notar que resultados similares foram observados por pesquisadores como Spanavello e Bellochio (2005), Subtil, Sebben, e Rosso (2012) e Henriques (2014), por exemplo.

<sup>6</sup> Sobre o fetiche que envolve a música e o trabalho do músico, pude observar em pesquisas anteriores o quanto as noções de “dom” e “talento” colaboram para uma visão fantasiosa que se tem sobre o trabalho artístico, colaborando, entre outras questões, para a precarização crescente das condições de trabalho dos músicos e das baixas, e muitas vezes incertas, remunerações (REQUIÃO, 2010). Associar o trabalho musical ao ócio ou lazer também foi evidenciado como forma de ocultar os processos de produção da música, desde seu aprendizado musical até o momento em que seu trabalho é apresentado ao público (Idem).

<sup>7</sup> Sobre a inclusão da disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como disciplina curricular

da compreensão da música como *práxis*, um elenco de questões se pôs como ponto de partida para o trabalho com os professores em formação, dentre elas (1) a compreensão sobre o lugar da música no processo de formação da criança no espaço escolar e, como consequência, (2) qual seria uma formação musical desejável ao professor regente para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Encontramos em Kramer subsídios para compreender o contexto da educação infantil. Em primeiro lugar, o entendimento da

criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação (KRAMER, 1994, p. 17).

Kramer vem defendendo uma educação humanizada, baseada no diálogo e na interação entre o adulto e a criança. Em trabalho mais recente a autora discorre que

Aprender a se comunicar com o outro, a se expressar e estabelecer diálogos verbais ou não verbais é fundamental para bebês e crianças maiores que precisam do outro para se constituir e aprender a atuar como pessoas. Ajudá-los nessa árdua e prazerosa construção é uma ação educativa essencial, abertura que se dá não só no aprendizado, mas no encontro, onde à educação cabe exercer seu papel voltado para o diálogo, o respeito e o reconhecimento do outro (KRAMER et al., 2016, p.152).

Diante desse desafio, e como profissionais atuantes na formação do professor que terá que efetivamente enfrentá-lo diante de situações nem sempre favoráveis, compreendemos a centralidade de nosso papel nessa formação, mas também que este é apenas o início de um processo que deve ser contínuo. Em entrevista concedida ao jornalista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), João Marcos Nogueira, a professora e pesquisadora Walburga dos Santos atesta que a formação inicial dos cursos de pedagogia não dá conta das demandas, em particular no que se refere à infância e aos processos de formação da criança, e que

A formação inicial não pode ser aligeirada. Tal proposta carece de inserção na cultura, no cotidiano das crianças e suas famílias, da base em práticas sociais e culturais e ainda responder aos desafios de educar e cuidar que

obrigatória do curso de pedagogia do IEAR ver Requião (2016).

englobem no trabalho pedagógico as especificidades da infância (desde bebês), as diferentes experiências (e linguagens) das crianças e suas famílias, a diversidade, o pertencimento étnico-racial, as diferentes culturas, organização de tempos, espaços, materiais, observando, como propõem as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, o brincar e as interações como eixo da proposta pedagógica dessas instituições<sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, uma concepção de educação musical a partir do trabalho do professor regente não deve eximir-se do compromisso com a formação integral da criança. Tampouco a educação musical na escola teria o propósito de preencher uma lacuna na formação cultural da criança (nem do professor), mas sim propiciar possibilidades de ampliação na relação que essas pessoas (adultos e crianças) estabeleceram em seu meio com a música.

Figueiredo (2017) observa que “não é mais necessário afirmar que os pedagogos têm pouca formação musical ou artística, ou que se sentem inseguros com os conteúdos das artes em sua prática, ou que as artes são compreendidas como entretenimento no processo escolar, e assim por diante” (p.93). Posto isso, entendemos que nos encontramos em lugar privilegiado e estratégico na busca por ações que efetivamente contribuam para a formação do pedagogo e, conseqüentemente, para sua atuação profissional.

### A pesquisa com materiais didáticos

Para contribuir com esse debate, junto a professores e estudantes do IEAR que compõem o *Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação* (Diretório CNPq), desenvolvemos um estudo, ainda em andamento, sobre a relação entre o pedagogo em formação e os materiais didáticos na área da música publicados a partir do ano de 2008. O levantamento bibliográfico foi realizado a fim de selecionar os artigos sobre a temática música e educação que envolvesse a questão do material didático no ensino de música na educação básica identificando-se os trabalhos publicados antes e após a promulgação da Lei 11.769/2008. Trata-se de uma abordagem quantitativa elaborada a partir do modelo de mineração de fontes bibliográficas proposto por Costa (2010). As buscas foram realizadas nas bases de dados Scopus, SciELO e *Web of Science*, por meio do Portal Periódicos CAPES, no mês de novembro de 2016.

Foram considerados materiais que de forma explícita se dirigiam aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental não especialistas na área

<sup>8</sup> Matéria intitulada “Educação Infantil - desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas” encontrada em <http://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-desafios-e-embates-da-area-em-contexto-de-crise-e-retrocessos-de-politicas>. Acesso em: 05 maio 2017.

da música. Nossas conclusões parciais mostram que os materiais, de forma geral, não atendem satisfatoriamente as necessidades do professor regente, pela sua incapacidade em compreender as propostas sugeridas como atividades a se desenvolver em sala de aula, questão que será abordada mais adiante.

O levantamento e seleção do material didático foi realizado por meio dos mecanismos de buscas disponíveis na internet utilizando como palavras-chave *material didático* e *educação musical*, a partir do ano de 2008<sup>9</sup>. A seleção considerou apenas publicações que de forma explícita se destinavam a professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Nas bases de dados Scopus e *Web of Science* foram selecionados apenas artigos como tipo de documento, incluídos na área *Social Sciences & Humanities*. Na base SciELO, as buscas indicaram todos os tipos de documentos, sem restrição quanto à região. Nas três bases não houve limitação quanto ao ano de publicação, considerando-se todo o período disponível até a data da busca. Obteve-se o total de 295 documentos.

Em seguida, analisaram-se os títulos e resumos dos artigos, selecionando-se os trabalhos conforme o tema de pesquisa, priorizando-se a música na educação básica e a formação de professores não especialistas. Desta análise resultaram 56 documentos. A Tabela 1 apresenta o número de registros encontrados e a quantidade de artigos selecionados para a pesquisa:

**Tabela 1** - Análise dos títulos e resumo de artigos

Palavras-chave	Número de registros encontrados			Número de artigos selecionados		
	Scopus	SciELO	Web of Science	Scopus	SciELO	Web of Science
educação básica AND formação de professores AND educação musical	9	0	0	4	0	0
lei 11.769/2008	8	1	1	4	1	0
música na educação básica	18	3	0	6	2	0
educação musical	190	54	3	26	8	2
educação musical AND generalista	0	0	0	0	0	0

<sup>9</sup> O ano de 2008 se deu como recorte na seleção desse material por considerarmos a possibilidade de haver um incremento na produção de material didático na área da música após a promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que previa a obrigatoriedade do ensino de música em toda a educação básica. Essa hipótese ainda não foi verificada e vale destacar que a referida Lei foi substituída pela Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o parágrafo 2º da LDB de 1996 considerando que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. Importante ainda ressaltar que o §2º foi recentemente alterado pela Medida Provisória nº 746, de 2016, observando a obrigatoriedade do ensino da arte componente curricular obrigatório apenas para a educação infantil e o ensino fundamental.

educação musical AND unidocente	0	0	0	0	0	0
educação musical AND material didático	0	0	0	0	0	0
música AND unidocente	0	0	0	0	0	0
música AND generalista	0	0	0	0	0	0
música AND lei 9.394/1996	4	0	0	2	0	0
música AND ensino de artes	0	4	0	0	1	0
Subtotal	229	62	4	42	12	2
Total		295			56	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Para as bases de dados Scopus e Web of Science também foram realizadas buscas com termos no idioma inglês, obtendo-se o total de 36 documentos. Após a análise dos títulos e dos resumos, selecionaram-se 16 artigos. A Tabela 2 apresenta os resultados encontrados:

**Tabela 2** - Análise dos títulos e resumo de artigos

Palavras-chave	Número de registros encontrados		Número de artigos selecionados	
	Scopus	Web of Science	Scopus	Web of Science
musical education AND generalistteachers	8	8	8	8
musical education AND pedagogue	7	5	0	0
law 11.769/2008	4	4	2	2
Subtotal	19	17	8	8
Total	36		16	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Em seguida, eliminaram-se as repetições, conforme os termos da pesquisa e entre as bases de dados, e obteve-se o total de 44 artigos. O Quadro 1 registra os artigos selecionados para a pesquisa:

**Quadro 1** - Artigos selecionados para a pesquisa

Autor (es)	Título dos artigos selecionados	Periódico
Águila, LuisaMaría Gómez del; Cañestro, Carmen Vaquero	Educación Artística y experiencia importada: Cuandolaconstrucción de significados recaeenloanecdótico	Arte, Individuo y Sociedad
Amui, Gustavo Araújo; Guimarães, Fernanda Albernaz do Nascimento	Música na educação básica: referências teóricas de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010	Per Musi
Araújo-Oliveira, Anderson; Lebrun, Johanne; Lenoir, Yves	Étude critique de ladocumentationscientifiquebrésilienne relative à l'analysedes pratiques enseignantes	CanadianJournalofEducation
Beineke, Viviane; Zanetta, Camila Costa	"Ou isto ou aquilo": A composição na educação musical para crianças	Música Hodie
Borne, Leonardo da Silveira	Tecnologíasenlaeducación musical a distancia en contextos universitarios-Brasileños. Una mirada hacia lapráctica docente	Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas
Correia, Marcos Antonio	A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação	Educar em Revista
De Vries, Peter	Generalistteachers' self-efficacy in primaryschoolmusicteaching	Music Education Research
Dogani, Konstantina	Usingreflection as a tool for training generalistteacherstoteachmusic	Music Education Research
Duarte, Mônica de Almeida; Mazzotti, Tarso Bonilha	Representações sociais de música: Aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?	Educação e Sociedade
Feichas, Heloisa Faria Braga; Narita, Flávia Motoyama	Contribuições de paulo freire para a educação musical: Análise de dois projetos pedagógico musicais Brasileiros	Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas
Fernández, RocíoChao; Vázquez, MaríaDorinda Mato; Chao, Andrea Mª López	¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas eneducación infantil?	Educação e Pesquisa
Figueiredo, Sérgio	Educación musical enlaescuelaBrasileña: Aspectos históricos, legislación educacional y desafíoscontemporâneos	Revista Musical Chilena
Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de	Generalistteachermusicpreparation: A Brazilianinvestigation	Bulletinofthe-Council for Research in Music Education

Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de	Teaching music in the preparation of generalist teachers: A Brazilian experience	Bulletin of the Council for Research in Music Education
Galuch, Maria Terezinha Bellanda; Crochik, José Leon	Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação	Cadernos de Pesquisa
Garcia, María Luisa Sevilla-no; Colmena, Rafael Fuero	Formación inicial del profesorado en-tics: un análisis de castilla-la mancha	Profesorado
Henley, Jennie	How musical are primary generalist student teachers?	Music Education-Research
Hentschke, Liane; Martinez, Isabel	Mapping Music Education Research in Brazil and Argentina: The British Impact	Psychology of Music
Hentschke, Liane; Oliveira, Alda de Jesus	Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory	International Journal of Music Education
Heyworth, John	Jumping through 'loops': A reflective study on preparing generalist pre-service teachers to teach music	Issues in Educational Research
Ilari, Beatriz	A community of practice in music teacher training: The case of musicalization infantil	Research Studies in Music Education
Jardim, Vera Lúcia Gomes	A música no currículo oficial: Um estudo histórico pela perspectiva do livro didático	Música Hodie
Kruger, Susana Ester; Galizia, Fernando Stanzone	A gestão administrativa em educação musical e a formação de educadores musicais	Música Hodie
Lopes, Sonia de Castro	Formação de professores no rio de janeiro durante o estado novo	Cadernos de Pesquisa
Maffioletti, Leda de Albuquerque; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto	Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical	Curriculo sem Fronteiras
Martinez, Andréia Pereira de Araújo; Pederiva, Patrícia	Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil	Música Hodie
Mateiro, Teresa	Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs	International Journal of Music Education
Nassif, Silvia Cordeiro	Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música	Música Hodie
Nedel, Mariana Zamberlan	Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmos e expressão corporal para a educação infantil	Revista da SPA-GESP

Neitzel, Adair de Aguiar; Carvalho, Carla	Estética e arte na formação do professor da educação básica	Revista Lusófona de Educação
Pederiva, Patrícia Lima Martins; Tristão, Rosana Maria	Música e Cognição	Ciências & Cognição
Penna, Maura Lucia Fernandes	Music in the "Mais Educacao" Brazilian Program: Discussing the Diversity of Practices	Música Hodie
Pérez Moreno, Jèssica; Malagarriga i Rovira, Teresa	Materiales para hacer música en las primeras edades: Ejes del triángulo de formación, innovación e investigación	Revista Complutense de Educación
Pérez-Aldeguer, Santiago	La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula	Perfiles Educativos
Pérez-Aldeguer, Santiago	El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical	Estudios pedagógicos (Valdivia)
Quadros Jr., João Fortunato Soares de; Quiles, Oswaldo Lorenzo	Music in the School: a revision in the Brazilian educational laws between the years 1854 and 1961	Música Hodie
Silva, Helena Lopes da	Sentidos de uma pedagogia musical no século XXI: As oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS	Música Hodie
Sobreira, Silvia	A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar	Per Musi
Stavrou, Natassa Economidou	Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenge and possibilities	International Journal of Music Education
Uriarte, Mônica Zewe	Música e escola: um diálogo com a diversidade	Educar em Revista
Webb, Linda	Music in Beginning Teacher Classrooms: A Mismatch Between Policy, Philosophy, and Practice	International Journal of Education and the Arts
Wolffenbüttel, Cristina Rolim; Ertel, Daniele Isabel; Souza, Jusamara Vieira	Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul	Música Hodie
Yélamos, Eduard Masdeu	Music teacher's use of technologies in teaching in state-funded schools in Catalonia	Turkish Online Journal of Educational Technology

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Observa-se o ano de publicação dos artigos selecionados para a pesquisa e obtém-se a distribuição registrada na Tabela 3:

**Tabela 3** - Distribuição por ano de publicação

1999	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	1	3	2	2	2	5	4	5	3	5	3	8

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Verifica-se que no período anterior a 2008, ano de publicação da Lei 11.769, foram encontrados sete artigos, enquanto que após 2008, os resultados somam 35 artigos. No ano de 2008, registram-se dois artigos, sendo que apenas um se refere à lei. Assim, após a lei, tem-se 36 artigos, representando 82% das publicações selecionadas para a pesquisa.

A quantidade de artigos por periódico varia de um a dez. A Tabela 4 apresenta essa distribuição, incluindo o *Internacional Standard Serial Number* (ISSN):

**Tabela 4** - Distribuição de artigos por periódico

Periódico	ISSN	Artigos
Música Hodie	1676-3939	10
International Journal of Music Education	0255-7614	3
Music Education Research	1461-3808	3
Bulletin of the Council for Research in Music Education	0010-9894	2
Cadernos de Pesquisa	0100-1574	2
Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas	1794-6670	2
Educar em Revista	0104-4060	2
Per Musi	2317-6377	2
Arte, Individuo y Sociedad	1131-5598	1
Canadian Journal of Education	0380-2361	1
Ciências & Cognição	1806-5821	1
Curriculo sem Fronteiras	1645-1384	1
Educação e Pesquisa	1517-9702	1
Educação e Sociedade	0101-7330	1
Estudios pedagógicos (Valdivia)	0716-050X	1
International Journal of Education and the Arts	1529-8094	1
Issues in Educational Research	1837-6290	1

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Percebe-se que os 44 artigos selecionados para a pesquisa estão distribuídos em 26 periódicos, sendo que o periódico *Música Hodie* se destaca com o total de dez artigos, representando 38% da produção. Em seguida, os periódicos *International Journal of Music Education* e *Music Education Research* possuem três artigos cada. Há ainda cinco periódicos que possuem dois artigos cada e dezoito com apenas um artigo.

Verifica-se também a quantidade de artigos publicados por autor. Os resultados estão registrados na Tabela 5.

**Tabela 5** - Distribuição por autor

Autor	Artigos
Figueiredo, Sérgio / Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de	3
Hentschke, Liane	2
Pederiva, Patrícia / Pederiva, Patrícia Lima Martins	2
Pérez-Aldeguer, Santiago	2

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das fontes Scopus/SciELO/Web of Science, 2016.

Observa-se a repetição de quatro autores nos artigos selecionados, enquanto que os demais aparecem em apenas um artigo. Um autor possui três artigos, enquanto os outros três autores se repetem em dois artigos. Dessa maneira, não há predominância expressiva de um autor.

Em relação ao idioma dos artigos selecionados (total 44), 22 foram escritos em português (50%), treze em inglês (30%), oito em espanhol (18%) e um em francês (2%).

### Considerações finais

As atividades realizadas junto aos estudantes de pedagogia das turmas da disciplina Educação Musical do 1º e 2º semestres de 2016, com cerca de 40 alunos cada turma, se deram a partir de exercícios escolhidos considerando o material selecionado. É importante salientar que nosso objetivo não foi julgar a pertinência ou não das atividades propostas, mas sim analisar a forma como os estudantes interpretam e executam tais atividades. De forma geral observamos grande dificuldade dos estudantes de pedagogia em compreender o que está sendo proposto e há, em geral, uma adaptação da atividade. Em decorrência dessa adaptação, muitas vezes é desviado o foco da atividade, que deixa de ser associada a alguma habilidade musical (perceptiva, manipulativa, conceitual, etc), para algum outro objetivo.

# Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos

# 16

## Apresentação

Este estudo é parte da pesquisa *Arte, educação musical e a formação do pedagogo*, que teve início no ano de 2016, junto ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE) da Universidade Federal Fluminense (UFF).<sup>1</sup> Pretendemos, como objetivo geral, compreender e discutir o papel da arte na educação infantil e como a formação acadêmica e a atuação de professores-pedagogos podem nela favorecer o desenvolvimento da linguagem musical. Entendemos a arte como uma área de conhecimento cuja ênfase do fazer artístico se concentra tanto no processo quanto no produto<sup>2</sup> e que, particularmente no âmbito da educação infantil, deve se dar de forma interdisciplinar, articulada às outras áreas de conhecimento necessárias à formação do pedagogo. A pesquisa em questão está inserida no contexto da formação inicial e continuada de professores não especialistas na área da música e busca conhecer, discutir, analisar e compreender o papel da arte e da música, em particular, na formação e na atuação profissional do pedagogo.

Nos últimos dez anos, vivenciamos um intenso debate sobre a música na escola que incluiu uma discussão sobre a formação de professores especialistas e não especialistas. Como um dos marcos desse período, podemos citar a campanha *Quero educação musical na escola*, que, segundo Pereira (2010, p. v), foi “um movimento setorial da sociedade civil organizada com características sem precedentes tornado possível devido às condições sociopolíticas contemporâneas a partir do ano 2008, quando foi promulgada a Lei 11.769”.<sup>3</sup> Desde então, muitas publicações foram produzidas com o intuito de oferecer subsídios ao trabalho com música nas escolas, tanto ao professor especialista quanto ao não especialista. Esse é o caso, por exemplo, da revista *Música na Educação Básica*, publicada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que teve o seu primeiro número editado em 2009.<sup>4</sup>

Na atual fase de nossos estudos, analisamos materiais didáticos como esse. O ponto central de nossa análise é observar se este material é legível ao professor que não teve uma formação específica na área da música. Partimos de estudos como os de Bellochio e Garbosa (2014) e de Figueiredo (2017),<sup>5</sup> e de pesquisas que realizamos

1 [www.culturatrabalhoedu.uff.br](http://www.culturatrabalhoedu.uff.br)

2 Tal concepção de ensino de arte se aproxima do que Silva e Araújo (2007) apresentam como uma tendência pós-modernista: “Ao contrário da concepção de ensino como técnica – que valoriza o produto artístico em detrimento do processo – e da concepção de ensino de arte como expressão – que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético –, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico quanto dos processos desencadeados no ensino de arte” (p. 15).

3 Sobre o processo de aprovação da Lei 11.769 (Brasil, 2008) ver Figueiredo (2010).

4 Atualmente a revista conta com oito volumes, sendo o último publicado em 2017, disponíveis em: <[http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista\\_meb.asp](http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_meb.asp)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

5 Venho acompanhando o trabalho desses autores que tratam da relação entre a educação musical

nos últimos anos (REQUIÃO, 2013a e 2017) que mostram a insuficiência da formação musical na trajetória acadêmica de professores-pedagogos regentes de turma, também conhecidos como unidocentes ou generalistas. Estes são os professores que aqui chamamos de não especialistas na área da música. Pretendemos verificar em que medida o professor-pedagogo pode se apropriar, transformar e/ou adaptar os materiais didáticos disponíveis para o ensino da música na educação básica, em especial os destinados à educação infantil.

Nesse primeiro momento, os materiais selecionados por nossa pesquisa tiveram como principal característica o fato de serem publicações no formato “livro impresso” e explicitamente destinados ao professor não especialista em música. Considerando que o termo “material didático” pode se referir a uma ampla gama de materiais, caracterizaremos essas publicações como “livros didáticos”.

Souza (2014) nos lembra que o estudo de materiais didáticos pode ser um elemento importante na compreensão da história da educação musical e destaca os trabalhos de Souza (1997) e Silva (2002). Nessa direção, também encontramos o trabalho de Rocha (2013). O estudo aqui proposto diferencia-se das pesquisas acima citadas por se centrar na compreensão da relação do professor não especialista em música com esse tipo de material. Considerando 2008 como um recorte, não encontramos algo similar nas edições deste ano e nas subsequentes da *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*.<sup>6</sup>

Dentre os nossos procedimentos metodológicos, foi previsto um estudo junto a estudantes de pedagogia, que deveriam se apropriar desse material para o planejamento de atividades musicais a serem desenvolvidas em turmas da educação infantil. No presente texto, apresentamos reflexões a partir de uma primeira experiência de intervenção. Buscamos utilizar os livros didáticos como um mote para o planejamento de atividades, observando a sua legibilidade para o professor não especialista e as formas como ele faz uso deste material. Tendo sido esse o ponto de partida de uma experiência com o ensino de música na educação infantil, foi interessante notar a presença de desafios não previstos no planejamento das atividades. Em diversos momentos, vivenciamos aquilo que podemos referenciar como uma *catástrofe!*<sup>7</sup> O projeto foi

---

e a formação do pedagogo. Cito aqui apenas alguns dos mais recentes.

6 Tomamos esse ano como um recorte por considerar a possibilidade de um incremento nas publicações com este fim a partir da promulgação da Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que previa a obrigatoriedade do ensino de música em toda a educação básica. Vale observar que ela foi substituída pela Lei nº 13.278 (Brasil, 2016), que inclui também como disciplinas obrigatórias a dança, o teatro e as artes visuais.

7 A inspiração para o uso do termo *catástrofe!* veio da coleção *As catástrofes de Gaspar e Lisa*, da escritora francesa Anne Gutman, publicada pela editora Cosac Naify. São histórias curtas nas quais “a dupla de cachorros Gaspar e Lisa estimula as crianças a superarem os seus medos e provoca a criatividade para que encontrem a solução de problemas do cotidiano de qualquer família” (Gutman, 2010).

realizado junto a quatro estudantes do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF) e a duas turmas de educação infantil da Escola Municipal Cornelis Verolme, também situada na cidade de Angra dos Reis, no bairro de Jacuecanga.

## Preliminares

No início do ano de 2017, estávamos finalizando uma fase importante de nossas pesquisas sobre a música nas escolas públicas da Costa Verde Sul Fluminense. Em um período de aproximadamente seis anos, buscamos conhecer os impactos da Lei nº 11.769 nas escolas de quatro municípios vizinhos. Nesse período, obtivemos resultados similares a pesquisas realizadas em outras regiões do país.<sup>8</sup> Observamos uma simultaneidade de visões sobre o papel da música na escola, prevalecendo aquela voltada para o cumprimento do calendário de festividades, além da falta de professores especializados em ensino musical. Em tal contexto, buscamos desenvolver, junto às secretarias municipais, escolas e professores, ações que pudessem contribuir para uma compreensão mais aprofundada da educação musical e, ao mesmo tempo, obter subsídios para a oferta de formação continuada nessa área aos professores da rede. Como representantes de uma universidade pública, estávamos atendendo a um dos dispositivos do parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (Brasil, 2013). Segundo o documento, compete ao Ministério da Educação o estímulo à oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas; o incentivo à realização de estudos e pesquisas nas temáticas de música e do ensino de música na educação básica; e o desenvolvimento de programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de educação básica (parágrafo 4º, incisos III, IV e V). De forma específica, o parecer atribui às instituições formadoras de educação superior e de educação profissional a inclusão nos currículos dos cursos de pedagogia o ensino de música, visando ao atendimento aos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (parágrafo 3º, inciso III).

Desse processo resultaram oficinas e cursos de extensão destinados aos professores da educação infantil; um material audiovisual (livro/CD) auxiliar para a formação pedagógico-musical de professores não especialistas, distribuído a cerca de 700 professores da rede pública da costa verde sul fluminense (REQUIÃO, 2013b)<sup>9</sup>; e um curso na modalidade a distância, para atender de forma permanente os professores, em

---

8 Como, por exemplo, a pesquisa de Wolffenbüttel (2017), realizada em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul.

9 Incluindo os municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro.

especial os que atuam em localidades mais afastadas ou nas inúmeras ilhas da região. Nesse período, o currículo do curso no qual atuamos foi contemplado com a disciplina Educação Musical: Conteúdo e Método, obrigatória ao cumprimento dos créditos necessários para a obtenção do título de graduação em pedagogia.<sup>10</sup>

Naquele momento, quando foi iniciado o primeiro semestre letivo de 2017, o grupo de estudantes que acompanhou este trabalho havia se formado ou estava em fase de conclusão de curso. Nosso grupo, na ocasião, se resumia à participação de uma técnica em assuntos educacionais e da monitora da disciplina de Educação Musical. Foi quando três alunos nos procuraram interessados em participar das pesquisas do grupo de estudos. Dessa procura, surgiu a oportunidade de realizarmos um projeto que envolvesse a participação de estudantes de pedagogia juntamente com professores da educação infantil da rede pública do município de Angra dos Reis em intervenções musicais desenvolvidas a partir da utilização de livros didáticos. Nossa ambição era que esse projeto pudesse participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, a proposta teve como um de seus pressupostos a necessidade de estabelecer um vínculo entre os estudantes de pedagogia e as salas de aula da rede pública.<sup>11</sup>

### Intervenções musicais – junho de 2017

Os alunos Jéssica, Larissa e Daniel, além da monitora Bianca, formaram a equipe de trabalho. Jéssica não tinha nenhuma experiência prévia com música, Larissa já havia estudado instrumento de sopro e Daniel tocava violão. A monitora Bianca já estava nos períodos finais, tendo cursado as disciplinas Arte e Educação e Educação Musical: Conteúdo e Método, obrigatórias no currículo de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Não tive preocupação em relação à presença ou à ausência de algum tipo de formação musical na trajetória dos estudantes participantes do grupo por considerar que, em sua totalidade, encontramos professores não especialistas com uma variada gama de experiências musicais.<sup>12</sup> Decidimos procurar a Escola Municipal Cornelis Verolme, vizinha do IEAR, e propor uma série de encontros com atividades musicais para os alunos da educação infantil. Tivemos o apoio da direção e das professoras Eva e Kelly, que atuam com as turmas no período da tarde e da manhã, respectivamente.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Sobre o processo que implementou a disciplina no currículo do curso de pedagogia do IEAR, ver Requião (2015).

<sup>11</sup> Infelizmente não tivemos essa oportunidade, pois, na ocasião, o programa se encontrava em fase de retração. Sobre o PIBID, ver: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

<sup>12</sup> Essa situação foi observada na pesquisa que realizamos em escolas públicas de quatro municípios da Costa Verde Sul Fluminense (Requião, 2013a).

<sup>13</sup> De acordo com o depoimento das professoras, o trabalho com música limitava-se, na ocasião, ao acompanhamento da rotina escolar.

Chamamos esses encontros de intervenções musicais.

Combinamos de realizar um projeto-piloto composto por um módulo de oito intervenções no decorrer de um mês, quatro em cada turma (em encontros semanais). Criamos trios compostos por um coordenador, um auxiliar e um relator das atividades. O coordenador foi o principal responsável pelo desenvolvimento destas. O auxiliar foi o seu “braço direito”, atuando de várias formas: no controle do tempo; trabalhando com grupos, caso a atividade previsse a divisão da turma; auxiliando em algum evento não esperado etc. O relator teve a função de registrar as ações em todo o seu processo, em forma de texto, foto e/ou vídeo. Esse registro foi fundamental para os nossos encontros após cada intervenção, quando eram relatadas as impressões sobre o ocorrido.

Cada intervenção foi planejada para ter a duração de uma hora, conforme proposta das professoras regentes, sendo sempre iniciada após o recreio das turmas. Os encontros de supervisão se davam uma hora antes e imediatamente após cada intervenção. As equipes foram divididas de forma que os quatro estudantes (Jéssica, Larissa, Daniel e Bianca) tivessem um revezamento nas funções acima descritas. Minha atuação se limitou à organização das equipes e à oferta dos recursos e materiais necessários. Nos encontros de supervisão, minha função era registrar o relato e a avaliação dos estudantes. Era o momento de compreender as dificuldades e as soluções encontradas por eles, assim como a sua forma de conceber a música em relação à formação geral das crianças. Busquei intervir o menos possível nas discussões, na seleção e no planejamento das atividades. Vale notar que não presenciei nenhum dos encontros na escola, e minhas impressões se deram a partir do relato dos alunos e de conversas com as professoras das turmas, em uma etapa posterior.

Foram selecionadas pelos estudantes três publicações de referência para esta etapa.<sup>14</sup> Um dos pontos de minha observação sobre a relação entre os professores não especialistas e os livros didáticos começou justamente por compreender os critérios que eles utilizam para selecionar os materiais. Nesse momento, a forma de apresentação do livro, o seu colorido e a facilidade no acesso às atividades (principalmente na forma de visualizá-las) foram aspectos fundamentais para atrair os estudantes.

Foram estas as publicações selecionadas:

<sup>14</sup> Utilizamos o material que foi adquirido por meio do projeto *Implementação da Lei 11769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical*, contemplado com recursos da FAPERJ na modalidade APQ1. Na ocasião, fizemos uma busca na internet por materiais voltados para o ensino de música e que fossem destinados ao professor não especialista. Nosso acervo conta com cerca de vinte materiais impressos desse tipo.



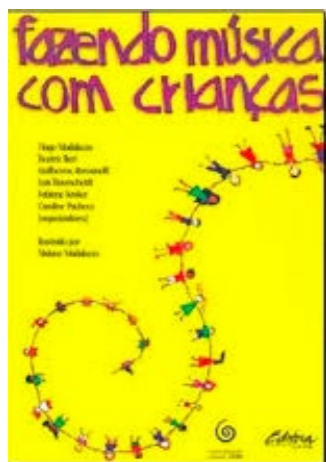


Figura 1: *Fazendo música com crianças* (Nicolau et al., 2011)

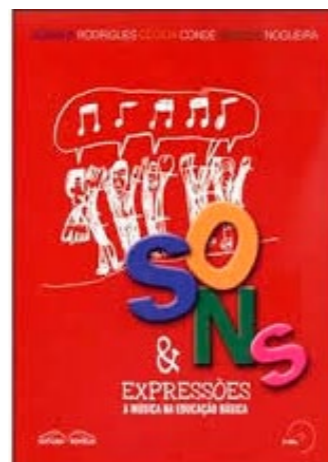


Figura 2: *Sons e expressões: a música na educação básica* (Rodrigues; Conde; Nogueira, 2013)



Figura 3: *Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais* (Pires, 2016)

De forma geral, as propostas de atividades contidas nos materiais consultados dão ênfase a algum elemento sonoro-musical (como o timbre, a altura, a duração, a intensidade, o pulso, a forma etc.). No manuseio do material, foi selecionada uma série de atividades que pareceram atraentes ou factíveis aos alunos. Isso se deu, em grande parte, pela compreensão que eles tiveram das etapas previstas nos livros didáticos. Em alguns casos, os autores das publicações utilizam termos pouco conhecidos por professores não especialistas, como *compasso* e *timbre*, por exemplo, e, muitas vezes, usam um glossário para a consulta. Textos mais diretos, que dispensam qualquer recurso para a sua compreensão, tiveram uma melhor aceitação por parte desse grupo de estudantes.

Após selecionar os livros didáticos, o grupo elaborou um plano para cada intervenção que englobaria um conjunto de atividades. Pedi que me entregassem o plano por escrito, mas sempre o que recebi foram anotações muito resumidas, uma espécie de roteiro indicando ou lembrando a eles o combinado. O que transcrevo abaixo é a tradução de um desses planos que fiz a partir das anotações dos alunos e das discussões prévias, antes de entrarem em sala de aula.

#### Atividade planejada:

1 – Ritual de chegada e de boas-vindas aos alunos: o trio condutor da atividade se apresentará e cada aluno da turma falará o seu nome. Para esse momento, foi sugerida pela aluna Bianca uma música para a acolhida do grupo.<sup>15</sup>

2 – Venda nos olhos: de onde vem o som? A atividade consistirá em duas crianças irem para o centro da roda formada pelos outros alunos da turma. Elas estarão com os olhos vendados e deverão identificar de onde vem o som produzido por outro aluno em algum ponto da roda. Quem indicará o aluno que irá produzir o som é o coordenador da atividade.

3 – Passeio pelo pátio da escola: as crianças serão instigadas a observar os sons que compõem a paisagem sonora do pátio da escola. Estarão os sons perto? Longe? Em movimento?

4 – Regendo os sons: cada criança deverá escolher um som a partir do seu corpo, podendo também usar a voz. Uma delas será a regente e ficará no centro da roda, determinando a ordem de entrada/saída de cada som. Teremos assim uma orquestra que resultará em variadas sonoridades. Todos serão convidados a serem o regente.

5 – Ritual de despedida: todos sentarão em roda, escutarão e cantarão a mesma canção utilizada no ritual de boas-vindas.

#### MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Duas vendas de olhos.

#### REFERÊNCIAS PRINCIPAIS:

Rodrigues, Conde e Nogueira (2013, p. 72-73) – Atributos básicos do som: fontes, ondas e imagens sonoras; e Schafer (2011, p. 55-106) – Limpeza de ouvidos.<sup>16</sup>

Como forma de avaliar o trabalho realizado, foi sugerido pelo grupo um roteiro de observação, uma espécie de questionário a ser respondido por eles mesmos, após cada intervenção. Para a atividade acima, foram elaborados os seguintes itens de observação:

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO:

- 1 – O grupo de alunos interagiu entre si e com a equipe?
- 2 – Os alunos conseguiram perceber a origem dos sons?
- 3 – Os alunos conseguiram perceber os sons em perspectiva (perto/longe)?
- 4 – Os alunos atentaram para os diferentes sons que compõem uma paisagem sonora?
- 5 – Os alunos conseguiram se sentir à vontade ao explorarem possibilidades sonoras a partir de vocalizações ou percussão corporal?
- 6 – Os alunos buscaram explorar texturas diferenciadas ao reger o grupo?

Acesso em: 28 fev. 2018.

<sup>16</sup> A leitura de Schafer foi sugerida pela monitora Bianca. A estudante já conhecia este texto por conta da disciplina cursada Educação Musical: Conteúdo e Método.

Essa foi a primeira atividade proposta pelo grupo e, ao regressarem da escola, em nosso encontro após a intervenção, perguntei: “E então, como foi?”. Tive como resposta algo como: “Uma catástrofe!”. A experiência em sala de aula foi mais desafiadora do que poderia parecer aos estudantes. As situações se mostraram incertas e imprevisíveis, permeadas de desvios, riscos e situações de *catástrofe*! Ao mesmo tempo em que os estudantes mostraram ter tido empatia com as crianças e com a professora, estavam também bastante inquietos por terem sentido “perder o controle” da situação. De forma geral, eles observaram que as atividades propostas eram individuais, um aluno por vez, o que para crianças entre quatro e cinco anos de idade pareceu não funcionar. Mesmo com o auxílio da professora regente, que permaneceu em sala de aula, não foi possível conter a animação da criançada, que deveria esperar “a sua vez” de participar da atividade. Nas palavras Jéssica, uma das participantes de nosso grupo:

Já de início, percebi que a turma era muito dispersa. No jogo da venda, as crianças estavam comportadas, mas não ficavam em roda direito, ficavam mais espalhadas ou sentadas, embora parecessem estar gostando da brincadeira. Tinha uma criança que não ficava parada, queria sempre brincar com algo, mexer em algo. Percebemos isso quando sentamos em roda para conversar sobre os sons da sala ou de algum outro cenário, para ver se estava perto ou longe. Como ficou muito abstrato, as crianças não queriam muito conversar, pois, em minha opinião, elas achavam que aquilo era mais uma aula e queriam brincar. As crianças, a toda hora, começavam a brincar.

Um problema grande dessa turma é que eles não ficam quietos/em silêncio. Então, durante a brincadeira, muitos alunos faziam o som quando não era a vez deles, e os outros amiguinhos também os imitavam, gerando uma bagunça que os professores até conseguiam resolver, mas que atrapalhava a outra criança a adivinhar de onde vinha o som. Depois que acabou essa atividade, fomos para fora da sala ouvir os sons da rua, o que, por um lado, funcionou, porque os deixou mais focados, mas também tinha o recreio de outra turma, que tornou tudo mais complicado. No geral, a aula foi boa, mas poderia conter mais atividades menos abstratas para prender a atenção das crianças.

Grosso modo, os relatos individuais apontaram três pontos importantes que seriam discutidos e levados em consideração nos planejamentos seguintes: (1) a necessidade de atividades coletivas e de curta duração; (2) a apresentação de propostas claras que não gerassem dúvidas ou a possibilidade de má interpretação pelas crianças; (3) a importância do jogo e da brincadeira. Porém, nas entrelinhas, os estudantes deixavam escapar elementos interessantes para a nossa investigação. O roteiro planejado para a

aula pareceu demasiadamente engessado, e eles não conseguiram gerar alternativas para as atividades propostas. A interferência das crianças gerou, na maioria das vezes, desconforto e foi compreendida como algo fora do padrão de comportamento esperado. Se esses fatos ocorriam, eram considerados pelo grupo como uma espécie de *catástrofe*, algo que tiraria um suposto controle da aula das mãos do professor. Por outro lado, entendo que, tal qual na história de Gutman (2010), esses eventos serviriam também para superar o “medo” e provocar a criatividade. Foram exatamente essas *catástrofes* que nos levaram a um segundo momento, após a série de intervenções planejadas. Entendemos a necessidade de discutir a experiência a partir de um estudo bibliográfico que nos apoiasse na compreensão dos propósitos e dos meios necessários para o desenvolvimento de um trabalho musical na educação infantil.

### Discutindo a experiência

A despeito do objetivo inicial sobre a análise do livro didático, conforme exposto anteriormente, as intervenções realizadas trouxeram como tônica para as nossas discussões a necessidade de pensar nessas situações que chamamos de *catástrofes*. Tomamos como referência a noção de *reflexão em ação*, conforme encontrada em Schön (2000). Partindo da noção do que o autor chama de *zonas indeterminadas da prática* – certas situações de incerteza e de singularidade com que os profissionais se deparam –, Schön defende a ideia de um ensino *prático reflexivo* no qual os estudantes aprendem principalmente através do fazer, apoiados pela instrução” (p. viii). Fomos ao encontro de duas importantes questões por ele observadas: “As coisas mais importantes não podem ser ensinadas, mas devem ser descobertas e apropriadas pela própria pessoa” (p. 78); e “o professor não ensina, mas serve como um provocador e um parceiro da autodescoberta de outros” (p. 78).

A partir da provocação causada pela experiência em sala de aula, o grupo se propôs a conhecer e a discutir trabalhos de educadores musicais que tratassem do ensino de música na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Como proposta de trabalho, realizamos uma busca bibliográfica na *Revista da ABEM* com o intuito de selecionar alguns artigos.<sup>17</sup> Essa busca foi feita pelos estudantes que selecionaram cinco artigos para o nosso estudo, a saber: “Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica” (Beineke, 2015), “As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música” (Schroeder; Schroeder, 2011), “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música” (Schünemann; Maffioletti, 2011), “Barulhar: a música das culturas infantis” (Lino, 2010) e “Ferramentas com brinquedos: a caixa da música” (Brito, 2010). A partir da leitura dos textos, levantamos

<sup>17</sup> Ver em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>>.

alguns princípios que consideramos importantes para nortear o nosso trabalho futuro de pesquisa e de intervenção.

Discorrendo sobre uma proposta de trabalho criativo em sala de aula, Beineke (2015) mostra a necessidade por parte do professor de perceber como as crianças se engajam nas atividades propostas. Assim como Schön, a autora observa que o professor que tem capacidade de refletir sobre o que acontece em aula poderá ajustar a sua pedagogia, redimensionando o trabalho sempre que necessário. Sua observação revela a importância de um ambiente de trabalho colaborativo “em que as crianças se sentem seguras para expressar as suas ideias, o que parece ser um reflexo da valorização e do respeito da professora pelos seus modos de fazer e pensar música” (p. 54).

Schroeder e Schroeder (2011) discutem os processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar. A partir deste trabalho, o nosso grupo de estudo elencou questões importantes levantadas pelos autores, sendo a consideração da música como uma forma de discurso um dos pontos centrais da discussão.

A noção de discurso obriga a um deslocamento do ensino, antes centrado em objetos, em direção às práticas. Se a música é um acontecimento vivo, uma forma de compartilhar sentidos, aprender música não é dominar regras e sistemas, mas ser inserido na “corrente da comunicação musical”, ser capaz de fazer um uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais (que obviamente existem, mas não constituem a totalidade da linguagem musical). (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 116).

Esse foi o mote para discutirmos a música não só na educação básica, como também na própria formação dos professores-pedagogos. Foi importante observar que, de acordo com os autores, “o processo de apropriação [musical] não se mostra regular, nem contínuo e nem mesmo homogêneo” (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 116).<sup>18</sup> Eles destacam ainda a importância da integração da música com outras linguagens no contexto da educação infantil, pois “incluir essas outras formas de expressão não é

<sup>18</sup> “Em outras palavras, as crianças deram vários indícios de que esses processos sofrem muitas regressões, além das progressões; não se dão em grau igual de facilidade ou dificuldade em todos os âmbitos musicais (ritmo, afinação, memória etc.); não mantêm um ritmo de progresso constante e gradual, mas se movimentam, às vezes, bruscamente, por saltos, em degraus de dificuldade, outras vezes, em lenta progressão e, outras vezes ainda, estacionam por algum tempo. Com frequência, algumas crianças mostram uma regularidade temporal em certas atividades e um total descontrole rítmico em outras; algumas se mostram afinadas em certas músicas e desafinadas em outras, ou afinadas em certas execuções e desafinadas em outras, da mesma música; algumas compreendem bem as propostas, mas as executam de forma alterada (“erros”), outra executam “certinho” as propostas, porém, em lapsos momentâneos, indicam uma total ignorância sobre o significado do que estão executando. A entrada das crianças no fluxo discursivo, na cadeia de enunciados musicais, não se dá de uma vez e nem definitivamente. Ela tem altos e baixos, vaivéns, acontece e desaparece como que por encanto e depois retorna” (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 116).

apenas um recurso para tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real, quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto o desenvolvimento infantil” (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 17). Corroborando esta última ideia, Schünemann e Maffioletti (2011, p. 129) mostram a importância de trabalhar com histórias no âmbito da educação infantil.

Foi observado que a articulação entre a música e a história promove, de modo mais intenso, o interesse das crianças nos momentos em que surge algum personagem ou a utilização de fantoches, os instrumentos musicais, as movimentações do corpo, as figuras coloridas, os timbres diferentes das vozes.

Lino (2010, p. 86) nos traz a noção de *barulhar* infantil, “um processo de transbordamento conquistado sempre que elas [as crianças] têm liberdade para brincar com sons e/ou encontrar provisoriamente espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar”. Novamente, esta ideia nos remete a Schön, na medida em que somente um(a) professor(a) reflexivo(a) teria condições de atuar em um contexto como este sem correr o risco “de manter-se estática e petrificada pelas rotinas sonoras oferecidas no cardápio escolar que não tem acolhido o imprevisto e o impreciso característicos da expressão sonora na infância” (Lino, 2010, p. 86). Indo nessa mesma direção, um elenco de questões a serem observadas em um projeto de ensino musical é apontado por Brito (2010, p. 93), do qual destacamos a necessidade de “uma organização curricular aberta à emergência de acontecimentos, de interesses e propostas; atenta ao ramificar. Currículo não prescrito, mas atualizado dinamicamente”.<sup>19</sup>

Resumidamente, a partir da leitura dos textos, definimos, como fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho com música no âmbito da educação infantil, os seguintes pontos:

- o redimensionamento do trabalho sempre que necessário;
- a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo;
- a consideração da música como uma forma de discurso;

<sup>19</sup> Os outros pontos, não menos importantes, a serem considerados são: “• O dinamismo das ‘ideias de música’ que se reelaboram continuamente; o modo emergente e dinâmico de perceber, conscientizar e fazer música no curso da vida, da infância à maturidade. • A integração entre o gesto/a ação/a escuta/o pensamento musical; entre a prática e a reflexão; entre o corpo e a mente. • A superação de pensamentos/ações dualistas. • A criação como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento musical e humano. • O equilíbrio entre os aspectos e os conceitos quantitativos (de ordem estrutural, da objetividade) e qualitativos (de ordem sensível, da subjetividade), considerando que, acima de tudo, fazer música é produzir qualidades. • A diversidade, a exploração e a pesquisa; o “brincar”; o contato com as “muitas músicas da música”. • O relacionamento da música com as demais áreas do conhecimento e, mais do que isso, com o viver. • O direito do aluno à coautoria de seu processo de construção do conhecimento musical. • A resistência ao padrão, em nome da busca de singularidade, de sentido e de significado. • O humano como o objetivo maior da educação musical” (Brito, 2010, p. 93).

- a integração da música com outras linguagens;
- o trabalho com histórias;
- a promoção de um ambiente de liberdade para o brincar com sons;
- o acolhimento do imprevisto e do impreciso, características da expressão sonora na infância;
- o estabelecimento de uma organização curricular aberta à emergência de acontecimentos, de interesses e de propostas.

As discussões promovidas pelo grupo de estudos a partir desses textos instigaram ainda mais nos alunos a vontade de ir a campo, de adentrar em uma sala de aula de educação infantil e de iniciar o trabalho com a música. Nesse ponto, observamos a necessidade para o professor-pedagogo de uma formação musical que inclua não somente a formação inicial, quando ela existir, mas também uma busca continuada e pautada na experiência.<sup>20</sup>

De forma geral, percebi que os livros didáticos que utilizamos não são suficientes como um material de trabalho para o professor não especialista. As atividades possíveis de serem desenvolvidas sem uma formação específica são limitadas por uma compreensão bastante superficial do que pode ser um trabalho com música em sala de aula. A tendência é um apego exagerado aos procedimentos descritos nos livros e pouca liberdade para se arriscar em novas interpretações e interações não previstas. Como a imprevisibilidade foi a tônica da experiência relatada, a pouca familiaridade com conhecimentos musicais e com questões intrínsecas ao ambiente da educação infantil, além de um pensamento pouco abrangente sobre a música, foram barreiras que os estudantes tiveram dificuldade de superar para dar conta dos pontos que eles mesmos elencaram como fundamentais, como, por exemplo, o redimensionamento do trabalho pelo acolhimento do imprevisto e do impreciso.

Contudo, a experiência de trabalhar com um grupo de alunos, a partir de suas experiências prévias com a música, quaisquer que fossem elas, e de inseri-los no ambiente da educação infantil para que pudessem compreender *in loco* os desafios que teriam que enfrentar em suas vidas profissionais foi desafiadora e essencial para as reflexões aqui desenvolvidas. Tal experiência foi ainda importante para a minha prática pedagógica, para uma melhor compreensão sobre os saberes musicais e pedagógico-musicais necessários à atuação de professores regentes na educação infantil, objetivo que venho perseguindo desde que me vi como professora de música responsável pela formação de professores-pedagogos. Essa experiência pareceu corresponder aos objetivos centrais da pesquisa, que são compreender e discutir o papel da arte na

educação infantil e como a formação acadêmica e a atuação de professores-pedagogos podem favorecer o desenvolvimento da arte nesse âmbito escolar. Assim, mais do que buscar capacitar os futuros pedagogos no manejo com os elementos musicais, ficou latente a necessidade de conjugar esses saberes com a dinâmica de ensino necessária e as especificidades do campo de atuação do professor regente de turma.

Em nosso caso específico, entendemos que, na proposta curricular do curso de pedagogia do IEAR, disciplinas como Arte e Educação, Educação Musical: Conteúdo e Método, Educação Infantil, Psicologia da Educação e outras devem ter as suas fronteiras diluídas e as suas abordagens articuladas. Nesse sentido, entendemos que uma discussão em torno da interdisciplinaridade se faz premente. Está aí o nosso grande desafio. Apesar de a interdisciplinaridade ser contemplada na legislação vigente, como, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), Figueiredo (2017, p. 93) mostra que

[...] a hegemonia dos modelos disciplinares não parece compatível com as propostas interdisciplinares, o que significa que há certa contradição entre a lei e a prática da lei. A ênfase na disciplinaridade vem historicamente ocupando um espaço predominante, o que significa que a adoção da interdisciplinaridade depende de mudanças sistemáticas e profundas nos processos de formação universitária, o que inclui a revisão de modelos e também a formação do quadro docente para a atuação na perspectiva interdisciplinar.

As reflexões que a experiência relatada nos proporcionou sugerem que a arte, mesmo em sua condição de disciplina curricular, pode colaborar para um processo interdisciplinar de formação de professores. Entendemos ser este um trabalho necessário e relevante para a formação de professores-pedagogos.

<sup>20</sup> Experiência entendida aqui conforme Bondía (2002, p. 21), como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

# Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência



## Apresentação

No ano de 2009, o recém-criado Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF), era constituído por apenas um curso de Pedagogia, já existente na região desde 1992, oriundo de um convênio entre a prefeitura de Angra dos Reis e a Faculdade de Educação da UFF, localizada no campus do Gragoatá na cidade de Niterói. O curso tinha uma estrutura curricular bastante diferenciada do ciclo semestral que é habitual nas universidades brasileiras, composto por núcleos de estudos que duravam cerca de dez semanas cada. Nessa proposta não haviam disciplinas voltadas especificamente para o ensino das artes.<sup>1</sup>

Curiosamente, a ausência das artes na formação de professores-pedagogos não era uma particularidade desse currículo. Apesar de constar em documentos oficiais – o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (BRASIL, 1997), entre outros – que se referem às artes como sendo uma parte fundamental do desenvolvimento humano, a literatura existente mostra que ainda são poucos os cursos de Pedagogia que se preocupam com a questão. Mesmo quando há qualquer movimento nessa direção, “a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Em um trabalho mais recente, Bellochio, Weber e Souza. (2017, p. 218) encontraram um resultado análogo ao de Figueiredo, ao revisar pesquisas realizadas nos últimos anos que apontam para “a ainda insuficiente, quando não nula, formação musical nos cursos de Pedagogia”. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, dos dezenove cursos presenciais ofertados por instituições públicas apenas um parece dar destaque à música como um conteúdo curricular obrigatório.<sup>2</sup>

Em 2010, os docentes lotados no Departamento de Educação do IEAR, todos recém-contratados, realizaram uma primeira reforma curricular que, tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, contemplou a disciplina Arte e Educação como obrigatória na integralização dos créditos necessários para a conclusão.

Na ocasião, conjuntamente com a professora Silmara Lídia Marton e um grupo de estudantes daquele curso, formamos um grupo de pesquisa que buscava conhecer e compreender como se dava a prática musical nas escolas públicas da região.<sup>3</sup> Esse

<sup>1</sup> Segundo documento disponível em: <<http://www.proac.uff.br/files/Pedagogia%20AngradosReis.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

<sup>2</sup> Informações obtidas em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2018. Os currículos foram consultados nos *sites* das respectivas instituições. Por meio dessa consulta, encontramos apenas um curso que possui a música como uma disciplina curricular obrigatória. Trata-se do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Musical de Angra dos Reis (IEAR/UFF).

<sup>3</sup> A partir desse encontro foi formado o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação –

primeiro movimento se deu instigado pela promulgação da Lei 11.769, em agosto de 2008, que alterava o artigo 26º da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996) ao definir que “a música deverá ser um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 20 deste artigo” (BRASIL, 2008), a saber: o ensino da arte. Vale notar que, em 2016, tivemos novamente uma alteração na LDB, Lei nº 9.394/96, com a Lei nº 13.278, de 2 de maio, na qual tivemos as quatro linguagens – as artes visuais, a dança, a música e o teatro – previstas como componentes curriculares obrigatórios no ensino da arte.

Na área da música, há uma extensa discussão sobre a existência prevista em lei de um componente curricular que abarque o conteúdo de quatro linguagens artísticas. Essa discussão se dá em torno da polivalência requerida ao professor e, conseqüentemente, da formação de um profissional polivalente nos cursos de licenciatura em Educação Artística, coisa que já ocorria por conta da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. No contexto dessa última, de acordo com Fonterrada (2008), ao assumir a ideia de uma “educação artística”,

o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinha caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p. 218)

A autora observa um avanço, após a Lei 9.394, quando a arte de atividade passa a ter o status de uma disciplina: “um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei talvez seja o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada um campo de conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p. 229). Fonterrada (2008, p. 235) entende que, com a especificação de cada linguagem descrita nos PCN, “há uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades”. De outro lado, Santos (2012) observa que mesmo a Lei 9.394 “deixou uma vaguidade que se tentou preencher com os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde as modalidades Artes Visuais, Dança, Teatro e Música estão descritas separadamente” (s. p.).

O fato é que hoje, com uma única disciplina – Artes – composta por quatro linguagens artísticas inerentes, ainda estamos diante de uma situação pouco satisfatória. Embora as licenciaturas plenas na área da educação artística prevejam uma única habilitação específica para o professor de artes (artes visuais, dança, música ou teatro), não é comum observarmos a presença dos quatro perfis profissionais no ambiente

escolar, o que seria de se esperar. Os cursos de Pedagogia, de forma geral, também não atendem à necessidade de formação na área da arte dos futuros professores regentes de turma, sendo esta, apesar da possibilidade da presença do professor especialista, também uma área de conhecimento do professor-pedagogo, conforme mostra Figueiredo:

O curso de Pedagogia deve incluir as artes, de acordo com as diretrizes curriculares específicas deste curso (BRASIL, 2006). Nestas diretrizes estão incluídas as atribuições do pedagogo: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. (FIGUEIREDO, 2017, p. 84)

Nesse contexto, nos coube a difícil tarefa de elaborar uma ementa para a disciplina Arte e Educação, com apenas 60 horas de duração, que pudesse colaborar com a formação de um professor-pedagogo capaz de articular conhecimentos e experiências fundamentais para o desenvolvimento humano, levando em conta um período tão especial de nossa formação como o que é vivido na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa busca, sintetizamos todas as nossas aspirações na descrição contida na ementa da disciplina:

O conceito de arte. Fundamentos da arte-educação. A arte como instrumento favorecedor da aprendizagem. Arte e criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte). As múltiplas linguagens artísticas e as suas relações com a produção do conhecimento. A arte nos PCN. Vivências educativas através da arte-educação. A pertinência da arte na educação. Perspectivas do ensino da arte em relação à formação do pedagogo. Planejamento e avaliação em artes. Prática de ensino.<sup>4</sup>

Porém, na prática, a disciplina tornou-se análoga às disciplinas de fundamentos do curso de pedagogia do IEAR, de caráter mais teórico, já que, como professora graduada em educação artística com habilitação em música, eu não poderia propor práticas de ensino-aprendizagem específicas de outras linguagens artísticas. Para tratar das especificidades da linguagem musical foi incluída, a partir da reforma curricular do curso de Pedagogia realizada em 2015, a disciplina Educação Musical: Conteúdo e Método como um componente obrigatório e a disciplina a distância Educação Musical como optativa. Essa primeira, a partir de 2018, passou a ser intitulada Música e Educação.<sup>5</sup>

4 Documento não publicado.

5 Vale notar que a inclusão da referida disciplina no currículo do curso não foi isenta de disputas e

Nesses últimos oito anos, estivemos envolvidos em ações de ensino, de pesquisa e de extensão que nos permitiram avaliar continuamente o significado e a importância da arte, e, em particular, da música na formação do pedagogo e, conseqüentemente, na escola e em outros espaços de atuação desse profissional.<sup>6</sup> Além das já mencionadas disciplinas, desenvolvemos nesse período quatro projetos de pesquisa<sup>7</sup> e seis cursos de extensão.<sup>8</sup> Realizamos ainda quatro edições do seminário *Música e Educação do IEAR*, projeto bienal que conta com a participação de professores<sup>9</sup> convidados de diversas localidades do país.

O objetivo do presente artigo é resgatar esse percurso a partir de uma síntese dos trabalhos publicados em anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fruto de nossa experiência, que mostram como vimos refletindo sobre a arte – e a música em particular – como uma forma de conhecimento, de expressão e de pensamento fundamental para a formação e o trabalho do pedagogo.<sup>10</sup>

---

de ações que caracterizassem a necessidade desse conteúdo na formação do pedagogo. Esse tema será tratado adiante.

6 Nesse caminho, contei com as valiosas colaborações da professora Silmara Lídia Marton, que dividiu comigo as tarefas iniciais de pesquisa e de extensão e, ainda hoje, colabora com as referidas disciplinas, da professora Dagmar de Mello e Silva, com quem pude vivenciar uma rica experiência ao lado da *Cia das Artes Severinas*, grupo formado junto a estudantes do curso de pedagogia do IEAR, e da professora Adriana Manzolillo Sanseverino, pedagoga e técnica em assuntos educacionais do IEAR, com quem venho dividindo nos últimos anos os meus interesses e questões de pesquisa junto ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação. Sobre as atividades do grupo, ver: <<http://projetomusica2011.blogspot.com.br/>>.

7 São eles: *Implementação da Lei 11769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical* (2011-2012); *Formação inicial para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical: uma proposta de material didático para auxílio à implementação da Lei 11.769/08* (2012-2013); *Formação inicial para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical: avaliando e consolidando um percurso de pesquisa e extensão* (2014-2015); e *Arte, educação musical e a formação do pedagogo: aplicação e análise de materiais didáticos* (2016-atual). Os três primeiros tiveram apoio financeiro da FAPERJ.

8 São eles: *Iniciação em educação musical e escuta sensível* (2010); *Cia das artes Severina* (2011-2014); *Formação inicial e continuada em música e educação* (2012-2013); *Oficinas de música* (2012-2014); *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (2013-atual); e *Violão para professores da educação infantil* (2017).

9 Dentre outros profissionais, tivemos a oportunidade de contar com a presença e colaboração das professoras Regina Márcia Simão Santos, Sílvia Sobreira, Inês Rocha e Cláudia Bellochio. Também não poderia deixar de mencionar aqui a fundamental participação dos estudantes de pedagogia junto aos projetos de pesquisa e extensão, dos professores da rede pública de Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty, das Secretarias de Educação dos respectivos municípios, do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis, da direção, dos funcionários e das coordenadoras do curso de Pedagogia do IEAR, além das monitoras das disciplinas Arte e Educação, e Educação Musical: Conteúdo e Método que, a partir de 2015, foram contempladas no Edital de Monitoria da UFF por meio do projeto *Arte, educação musical e a formação do pedagogo*, que dá título ao presente texto. As monitoras do projeto, nesses três anos, foram as estudantes de pedagogia do IEAR Fernanda Luiza dos Santos (2015), Karine Ribeiro Rodrigues (2016) e Bianca da Silva Nóbrega (2017).

10 Para conhecer a ABEM visite a página: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/>>.

Esses trabalhos estão inseridos no contexto da formação inicial e continuada de professores não especialistas na área da música, a partir do projeto de pesquisa *Arte, educação musical e a formação do pedagogo*. É o que apresentaremos a seguir.

## Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores

Este artigo foi escrito por mim e pela professora Silmara Lídia Marton na ocasião do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado na cidade de Vitória/ES em novembro de 2011 (REQUIÃO; MARTON, 2011). Nele, buscamos mostrar os primeiros passos de uma experiência de formação na área da educação musical, no âmbito da formação de professores não especialistas em música, que, para além do atendimento à Lei 11769, pela via da articulação entre a escuta sensível e a educação musical, visou promover uma formação estética e mais integral dos alunos. O texto destacou como o intercâmbio ou a fusão de nossas diferentes trajetórias de formação e de vida pôde complementarmente colaborar para os objetivos do curso.<sup>11</sup> Buscamos ressaltar o ensino da música em seus aspectos estético e afetivo, considerados por nós como primordiais para a formação humana, em particular na chamada “escuta sensível”, noção apreendida dos trabalhos do educador e compositor Murray Schafer (2001).

Discutimos igualmente a importância do ensino da música no contexto escolar, tendo como referência as reflexões do musicólogo, compositor e educador Carlos Kater, que entende que o valor formador da música está em promover a

revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência); experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime; suspensão da percepção cotidiana e utilitária; instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo. (KATER apud SEKEFF, 2002, s.p.)

---

11 Antes de me tornar professora da Universidade Federal Fluminense, atuei como instrumentista, professora de música em escolas técnicas e realizei outros trabalhos na área da performance musical. Minha graduação foi em licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, e o mestrado em Música, ambos os cursos realizados na UNIRIO. Meu doutorado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. A professora Silmara Lídia Marton é da área da filosofia, atua na formação de pedagogos e desenvolveu uma Tese de Doutorado em Educação na UFRN intitulada *Paisagens sonoras, tempos e autoformação* (2008) e uma Dissertação de Mestrado (2005) na mesma instituição com o título *Música, filosofia e formação: por uma escuta sensível do mundo*.



Partimos de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e de sentir que, por sua vez, são condições necessárias para uma construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presentes no universo cultural da contemporaneidade. Assim, partimos em defesa de uma “escuta sensível” que esteja atenta também à “paisagem sonora” do mundo que nos rodeia.<sup>12</sup>

As reflexões contidas nesse texto partiram das vivências propiciadas pelo curso de extensão Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível, coordenado por nós e realizado entre agosto e dezembro de 2010. O curso contou com uma turma bastante heterogênea, composta por professores da rede pública de Angra dos Reis e de Mangaratiba, por estudantes do curso de pedagogia do IEAR e por alguns profissionais da área musical da cidade de Angra dos Reis. Concluímos afirmando que a música

mais do que servir para uma exigência legal, deve ser ensinada porque, de fato, potencializa os aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, de novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida. (REQUIÃO; MARTON, 2011, p. 846)

### Sons e pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão

No trabalho apresentado no XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, que teve sede na cidade de Pirenópolis em novembro de 2013, discutimos o percurso realizado por meio de projetos de pesquisa e extensão na busca por subsídios que pudessem nos ajudar a desenvolver propostas de uma formação inicial e continuada na área da educação musical para professores não especialistas em música (REQUIÃO, 2013a). De forma sucinta, descrevemos o percurso transcorrido entre julho de 2011 e dezembro de 2012, quando buscamos conhecer as práticas musicais nas escolas públicas municipais de Angra dos Reis, de Mangaratiba, de Paraty e de Rio Claro. Mostramos ainda o desenvolvimento de um curso de extensão destinado a professores da rede pública de Mangaratiba que resultou na publicação do material didático audiovisual intitulado *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (REQUIÃO, 2013b).

12 Paisagens sonoras é a tradução do neologismo *soundscape*, criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou outro artificialmente produzido pela cultura. Mediante suas pesquisas, o estudioso verificou que a paisagem sonora do mundo evoluiu historicamente e isso afetou proporcionalmente o comportamento humano. Argumenta que a tecnologia, à medida que se diversificou, ampliou e desenvolveu, trouxe consigo a superpovoação de sons do mundo e sua homogeneização e, em consequência, o domínio e o monopólio de certa paisagem sonora, ocultando e diminuindo a variedade de outros sons que são justamente as “espécies em extinção” na contemporaneidade, em sua maioria, os sons da natureza. O autor enfatiza, então, a necessidade de proteção desses sons e de nossa *clariaudiência* – a audição clara –, e não o ensurdecimento.

Na organização do livro a nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através de uma demonstração audiovisual (CD e ilustrações) conduzida através de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação audiovisual dos conteúdos, exercícios e indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho em sala de aula. Ao final, há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que pudessem trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – fosse motivador. (REQUIÃO, 2013a, p. 2293-2294)

O material foi distribuído a cerca de 700 professores da Educação Infantil em encontros promovidos em parceria com a SME de cada município. Esse trabalho nos proporcionou a compreensão de que precisamos conhecer *in loco* a realidade das escolas, se quisermos efetivamente contribuir com as suas demandas, não apenas visando atendê-las, mas também discuti-las. Nesse sentido, a parceria universidade/escola nos pareceu um caminho importante. Compreendemos ainda que o papel do professor-pedagogo não é o de substituir o professor especialista, mas, ao contrário disso, é dessa parceria que poderão frutificar experiências enriquecedoras no ambiente escolar. E o mais importante foi perceber que os professores se sentiram à vontade no trabalho com a música e puderam realizar atividades que, apesar de muito simples, se tornaram uma fonte de motivação para o trabalho com a música em sala de aula.

### Apenas a lei não basta: o processo de implementação da educação musical em um curso de pedagogia do Litoral Sul Fluminense

No ano de 2015, por ocasião do XXII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, evento realizado na cidade de Natal (RN), discutimos o processo que culminou na implementação da educação musical como um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia do IEAR (REQUIÃO, 2015a). Argumentamos que, a despeito da Lei 11.769, o reconhecimento da Educação Musical como uma disciplina essencial à formação do pedagogo necessita de processos que levem à sua legitimação perante a comunidade acadêmica. Resgatamos o contexto no qual se deram esses processos iniciados em 2009 e que culminaram, em 2015, com a primeira turma que teve a Educação Musical como uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia do IEAR.



Conforme indica o título do artigo, argumentamos que apenas a prescrição imposta por leis como a 11.769 não basta, tendo sido também necessário um percurso que incluísse ações de ensino, de pesquisa e de extensão para que obtivéssemos o reconhecimento que tornou possível a inclusão da disciplina em um currículo que, naquela ocasião, estava sendo reduzido de nove para oito períodos de duração. Destacamos a nossa experiência com disciplinas optativas em Educação Musical, em cursos de extensão oferecidos aos estudantes e aos professores da rede pública da região e em três projetos de pesquisa aprovados na FAPERJ, o que nos possibilitou oferecer bolsas de iniciação científica e de treinamento e capacitação técnica aos nossos estudantes. Contamos também com bolsas oferecidas pela UFF que foram muito importantes por possibilitarem uma maior participação de estudantes no projeto.<sup>13</sup>

Como reflexo disso, houve um incremento do interesse de alunos da pedagogia em desenvolverem os seus Trabalhos de Conclusão de Curso por meio de temáticas voltadas para o ensino de música na escola. Considero muito importante esse ponto, pois proporcionou um maior envolvimento dos estudantes de pedagogia com as questões que permeiam as discussões na área da educação musical.<sup>14</sup>

No artigo, destacamos um trecho do documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação que observa a escassez de professores habilitados para o ensino de música no âmbito escolar e a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores em exercício. No documento se lê que

os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico. (BRASIL, 2013)<sup>15</sup>

Como conclusão, observamos que

13 Bolsa de Extensão (PROEX/UFF) e Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico (PROGRAD/UFF).

14 São eles *Os desafios da arte frente às dificuldades do aprender*, de Adryan Nunweiler Reis Maciel (MACIEL, 2018); *Música na escola: buscando nas paisagens sonoras novas perspectivas de ensino e aprendizagem*, de Damáris Fontes de Queiroga Paulo (PAULO, 2016); *Letras de música: reflexões sobre a aprendizagem significativa a partir da análise da produção textual discente no Ensino Médio*, de Renata Emily Fonseca Rodrigues (RODRIGUES, 2015); *A importância da educação musical na formação do pedagogo: implicações da lei 11.769*, de Fernanda Luiza dos Santos Costa (COSTA, 2015); e *Aprendendo música na creche: um relato de experiência*, de Marta Cruz do Nascimento Almeida (ALMEIDA, 2012).

15 Na ocasião, o documento ainda não havia sido homologado.

a articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão associadas a dispositivos legais foi o que proporcionou o reconhecimento pela comunidade acadêmica da educação musical como um elemento fundamental para a formação inicial de pedagogos e para a formação continuada dos professores da rede pública. Desta forma, entendendo a importância em articular o ensino, a pesquisa e a extensão, esperamos contribuir com o conhecimento da área e com a formação inicial e continuada de professores, em especial os que atuam na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica. (REQUIÃO, 2015a, s. p.)

### Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música

No mesmo evento citado acima, apresentamos uma comunicação de pesquisa que trata da avaliação realizada sobre o material didático audiovisual – *Sons e pulso: formação inicial em música e educação* (REQUIÃO, 2013b) – e o seu desdobramento em um curso a distância através da plataforma *moodle* (REQUIÃO, 2015b). Se o primeiro apoiou-se em um CD que traduzia em sons o texto e as ilustrações contidas no livro, de forma que “o texto nele escrito é ‘falado’ por uma narradora e toda ilustração gráfica tem a sua representação sonora” (idem, s. p.), o curso naquela plataforma pretendeu possibilitar que as representações gráficas tivessem movimento, buscando uma melhor articulação entre o som e a imagem. Nas duas situações, o lido/visto e o escutado devem se dar de forma simultânea.

Destacamos também que os dois materiais são possibilidades de aprendizagem sem a presença de um mediador/professor. A avaliação do material físico, realizada por meio de um questionário enviado aos professores que receberam o material, nos mostrou ser viável o desenvolvimento e a aplicação de propostas de ensino de forma não presencial. Os dados nos indicaram que pode ser positiva a experiência de uma autoformação, ao menos como uma alavanca inicial que motive a busca por novos meios de aprendizagem. O contexto no qual desenvolvemos o nosso trabalho – considerando a abrangência dessa região litorânea que conta também com muitas ilhas – foi outro fator que nos motivou na adaptação do material físico em material digital.

A possibilidade de adaptar o conteúdo desse material didático para um curso na modalidade EaD *online* é a oportunidade para atender a uma demanda impossível de ser abarcada em sua totalidade de forma presencial. Por outro lado, através de uma plataforma *online*, é possível apresentar de forma “animada” o material que antes era audiovisual, porém estático. Outra grande vantagem do curso, em relação ao material impresso, é a possibilidade de

adaptação do conteúdo no decorrer do próprio curso. A interatividade através de *chats* – em tempo real –, e dos fóruns de discussão – que propiciam a interação entre os estudantes – é de fundamental importância para um melhor aproveitamento do curso. (REQUIÃO, 2015b, s. p.)

O curso a distância teve uma turma-piloto no segundo semestre de 2014, sendo oferecida no curso de Pedagogia como uma disciplina optativa no primeiro semestre de 2015.

Essa breve experiência que tivemos foi extremamente positiva. Na avaliação do curso realizada pelas turmas do primeiro semestre de 2015 tivemos respostas como: “um bom formato de fácil compreensão”; “achei uma linguagem simples e esclarecedora”; “a linguagem é bem clara e os recursos também”; “bem colocados, falados pausadamente para uma melhor compreensão, e os recursos em áudio e vídeo ajudaram muito”; “achei a plataforma bem clara, desde a apresentação e a explicação sobre os temas até os exercícios [...] e a linguagem utilizada de fácil entendimento”; “uma dinâmica leve pra quem tem uma rotina e um trabalho iguais aos que tenho”. (REQUIÃO, 2015b, s. p.)

Como conclusão, observamos ser a educação musical a distância uma possibilidade viável para a formação inicial de professores não especialistas na área da música.

### Estudos subsequentes e considerações sobre a música

Os trabalhos acima refletem o percurso traçado nesses últimos anos desde o meu ingresso como docente no Instituto de Educação de Angra dos Reis. Os estudos subsequentes aos apresentados acima retratam, da mesma forma, uma busca incessante pela compreensão do lugar da música no processo de formação da criança no espaço escolar e, como consequência, sobre a formação musical desejável ao professor-pedagogo para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, entendemos que uma concepção de educação musical a partir do trabalho do professor regente deve preservar o compromisso com a formação integral da criança. A educação musical na escola teria, então, o propósito de propiciar possibilidades de ampliação na relação que essas pessoas (adultos e crianças) estabeleceram em seu meio com a música.

O primeiro desses estudos, ainda em andamento, busca observar a relação entre o pedagogo em formação e os materiais didáticos na área da música destinados ao professor não especialista. Estão previstas etapas, já em andamento, de levantamento

bibliográfico, para selecionar artigos sobre a temática Música e Educação, que envolvam a questão do material didático no ensino de música na educação básica,<sup>16</sup> e materiais didáticos publicados a partir do ano de 2008, quando foi promulgada a Lei 11.769, destinados ao professor não especialista. Vimos realizando estudos sobre a utilização desse material didático por estudantes de pedagogia, observando o que chamamos de *legibilidade*, ou seja, a forma pela qual eles apreendem este último. É importante salientar que o nosso objetivo não é o de julgar a pertinência ou não das atividades propostas nos materiais, mas sim o de analisar a forma como os estudantes interpretam, executam e adaptam tais atividades. Nossa hipótese inicial é a de que grande parte desse material não é acessível a esse professor não especialista, sendo, em função disso, necessária a mediação de um professor com formação específica na área da música. A etapa final do projeto prevê o desenvolvimento de um livro com atividades musicais criadas ou adaptadas pelos estudantes de pedagogia do IEAR.

Em outro estudo, também em andamento, nos interessa conhecer e compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas de educação básica por nossos alunos egressos que tiveram a oportunidade de participar das ações relatadas no decorrer deste artigo. Promovemos uma conversa com cinco ex-alunos do curso de Pedagogia do IEAR que relataram questões que, em geral, não são consideradas nas discussões sobre a música na escola. Um ponto surpreendente foi saber da contratação de duas dessas alunas como professoras de música em uma escola particular da região de Angra dos Reis: “Fui trabalhar nessa escola como professora de música a convite da coordenadora que foi aluna aqui também. Por saber que a gente trabalhava em um projeto de música, ela convidou a mim e a Natália. Nunca imaginei que eu daria aula só de música”.<sup>17</sup>

Além das questões que já foram exaustivamente apresentadas por pesquisadores sobre a pouca relevância que a arte assume nos currículos escolares diante de outras disciplinas e, particularmente, no que tange ao ensino de música na educação básica e à associação das atividades musicais a momentos festivos ou recreativos,<sup>18</sup> os alunos egressos enfatizaram que a vivência que tiveram com as artes, e com a música em particular, entra diretamente em conflito com a realidade da escola:

Essa atividade com música tem que gerar alguma coisa, uma dobradura, um desenho, uma pintura para, no final do semestre, entregar aos pais. A

<sup>16</sup> Trata-se de uma abordagem quantitativa elaborada a partir do modelo de mineração de fontes bibliográficas proposto por Costa (2010). As buscas serão realizadas nas bases de dados *Scopus*, *SciELO* e *Web of science*, por meio do Portal Periódicos CAPES.

<sup>17</sup> Aluna egressa do curso de Pedagogia do IEAR em conversa realizada em 19 de dezembro de 2016.

<sup>18</sup> Vimos nos últimos anos discutindo essa questão, sendo a mais recente encontrada em Requião (2017).

professora sai de sala e, às vezes, duas turmas são juntadas. Eu ganho por hora. Então, quando juntam as turmas acaba que ganho menos. As questões que discutimos na graduação sobre educação musical passam longe da escola. A diretora ainda disse que eu poderia juntar três turmas porque a aula era de música, ou seja, não tinha nada para aprender.<sup>19</sup>

O que eles relatam parece ser, na verdade, consequência de toda uma situação que desvaloriza e descaracteriza os processos de produção artísticos, um sentimento de impotência diante das restrições que têm para o trabalho com a arte na escola. Outra aluna egressa relata: “A diretora até achou bom eu ter no meu currículo o projeto de música. De vez em quando, ela vem com alguma ideia sobre isso, mas é sempre meio absurdo. Porque lá cada um faz o que quer, não havendo nenhum tipo de planejamento coletivo”.<sup>20</sup> Tal situação nos revela que, não obstante a formação que tiveram na área da educação musical, a sua prática docente é limitada pela compreensão (ou pela falta dela), que se tem no âmbito escolar, do lugar da música nos processos de formação humana.

No sentido contrário, conforme já mencionado, nos documentos que orientam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a cultura ocupa lugar de destaque. O texto do PCN ressalta que a “arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (1997, p. 20) e que “o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência” (idem).

Não obstante as questões defendidas acima, o PCN já em 1997, data de sua publicação, reconhece um outro cenário para as artes nas escolas brasileiras, coisa que perdura nos dias de hoje, conforme as pesquisas citadas:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 26)

Impõe-se a necessidade de se compreender as motivações sobre a ineficiência ou a inexistência do ensino de artes nas escolas brasileiras, além da pouca ou nenhuma presença dessa área nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, nos cabe perguntar se tal cenário é fruto de uma inoperância estatal ou se seria, ao mesmo tempo, parte e consequência de políticas públicas voltadas, por um lado, para a educação brasileira, e pelo outro, para a cultura.

Em outras ocasiões, nos dedicamos a investigar o sentido que a cultura passou a ter para as políticas públicas no Brasil a partir do início dos anos 2000 (REQUIÃO, 2009, 2013 e 2016). Foram observados, em particular, os rumos tomados em decorrência do desmembramento do Ministério da Educação e Cultura ocorrido em 1985, quando o Ministério da Cultura (MinC) teve como principal argumento para a sua criação a “necessidade de métodos, técnicas e instrumentos diversificados de reflexão e administração” que se justificaria pela exigência de “políticas específicas bem caracterizadas, a reclamarem o desmembramento da atual estrutura unitária em dois ministérios autônomos” (BRASIL, 1985). Nesse ínterim, o MinC desenvolveu uma série de ações publicadas no relatório final do projeto de Desenvolvimento do Programa Nacional de Economia da Cultura (BRASIL, 2016). No relatório, foi revelada a promissora capacidade de desenvolvimento e expansão do que viria se tornar hoje a chamada indústria criativa.

Atualmente, já é notável a importância dos processos econômicos engendrados a partir de organizações e agentes culturais e criativos, apesar de alguns processos de parametrização de análise do impacto econômico ainda precisarem ser amadurecidos. As pesquisas que se aproximam da mensuração desse ambiente já conseguem materializar algumas dessas importantes perspectivas, como os setores econômicos culturais contribuírem significativamente para a produção de riqueza nacional, constituírem uma parte considerável da cesta de exportação brasileira e mobilizarem um mercado interno de bilhões de dólares. Também se destaca que os segmentos culturais representam parte significativa da malha empresarial brasileira, com alta densidade de micro empreendimentos, e do total de ocupações formais. Dessa forma, tanto em análise macro quanto microeconômica, compreende-se a importância dos setores culturais na diversificação da economia brasileira, apoiando a reversão da especialização regressiva, a inclusão produtiva e o aquecimento do mercado interno. Hoje chegamos ao posicionamento da cultura enquanto vetor, contexto e finalidade do desenvolvimento, do território como principal plataforma de organização e intervenção do processo de desenvolvimento e da diversidade cultural como o principal ativo a ser expresso, refletido e valorizado nessas estratégias. (BRASIL, 2016, p. 4)

19 Idem.

20 Idem.

A arte transformada em mercadoria representa um processo de produção *interessado*, ou seja, que precisa responder a mecanismos da economia capitalista de geração de lucro, sendo o seu processo de produção impulsionado por seu valor de troca. Nesse caminho, distancia-se a produção artística de seu valor de uso, cabendo ao MinC ocupar-se da cultura enquanto um setor da economia, desconsiderando até certo ponto os processos de produção cultural de caráter *desinteressado*, não produtivo ao capital, de caráter formativo. Cito aqui David Harvey que, de forma muito apropriada, destaca o caráter diferenciado que as mercadorias culturais podem assumir.

É inegável que a cultura se transformou em algum gênero de mercadoria. No entanto, também há a crença muito difundida de que algo muito especial envolve os produtos e os eventos culturais [...] sendo preciso pô-los à parte das mercadorias normais, como camisas e sapatos. Talvez façamos isso porque somente conseguimos pensar a seu respeito como produtos e eventos que estão num plano mais elevado da criatividade e do sentido humano, diferente do plano das fábricas de produção de massa e do consumo de massa. (HARVEY, 2005, p. 221)

Esse ponto é de especial interesse ao nosso debate. O fetiche que envolve os produtos culturais envolve também o seu processo de produção e os seus produtores. Não são raros os discursos de artistas e do senso comum que enfatizam as ideias de dom e de talento como algo necessário, desejável e intrínseco à atividade artística. Associando as noções de dom e de talento à ideia da arte como ócio ou lazer (concepção que frequentemente encontramos na escola), temos um processo de mistificação da produção musical que ofusca tanto as relações de trabalho que nela se estabelecem quanto a própria formação musical (REQUIÃO, 2010).

A associação conceitual que o senso comum faz do trabalho artístico com o lazer, com o entretenimento e com o ócio se estende ao sujeito que usufrui e, principalmente, segundo essa visão, a quem produz. É sabido que tal conceito de atividade artística como não produtiva (ou que não gera renda) apenas reforça a ideia do senso comum de que o trabalho de arte se funda numa espécie de inspiração divina, de um talento individual ou um dom, velando a sua materialidade concreta e alimentando a dissociação entre o trabalho de arte e o trabalho em geral. (REIS; REQUIÃO, 2013, p. 37)

Reis (2004) observa que mesmo o PCN apresenta uma imagem deturpada dos processos de produção artísticos, contribuindo assim para o empobrecimento de seu conteúdo nos currículos escolares: “evidencia-se no documento a visão de que a práxis

artística é um dado natural, o que reforça a mistificação, em torno do processo da criação artística, do ato criador, da figura do gênio” (REIS, 2004, p. 245). Como consequência desse processo, não poderia deixar de citar a recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo criticada pelo esvaziamento que poderá proporcionar ao conhecimento artístico. Segundo Peres (2017, p. 24), por exemplo, “a BNCC enfraquece a posição da arte no currículo escolar, configurando-se como um retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar”.<sup>21</sup>

Por fim, são esses os caminhos que venho encontrando para discutir e compreender a minha prática pedagógica, experiências que buscam uma maior compreensão sobre o papel da arte na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, área de atuação do professor-pedagogo, e como a formação acadêmica e a atuação desse professor podem favorecer o desenvolvimento da arte nesse âmbito escolar. De acordo com Santos (2012, p. 266), vimos refletindo sobre essa experiência compreendendo a arte – e a música em particular – como uma forma de conhecimento, de expressão e de pensamento fundamental para a formação e o trabalho do pedagogo. De outro modo, mas no mesmo sentido, observamos a necessidade de que é preciso não desvincular da discussão em torno da presença da música na escola questões relativas à gestão escolar, à formação de professores (inicial e continuada), às políticas públicas (inclusive aquelas voltadas para a cultura), à relação entre o professor regente de turma e professor especialista, à polivalência em artes (e à politecnia como uma outra forma de encarar as diversas linguagens na área das artes), à interdisciplinaridade e outras que inevitavelmente estão articuladas e que não caberiam nos limites deste artigo.

Como referência ao artigo de Jorge Larrosa Bondía (2002), buscamos na experiência – eu e meus parceiros – uma inspiração para refletirmos sobre a nossa prática. Percebemos que, de alguma forma, estávamos, no início desse percurso, disponíveis para que, através de uma escuta atenta e sensível, pudéssemos desenhar um caminho que envolveu idas e vindas, escutas e silêncios, ações e reações. Essa experiência nos atravessou e ainda nos atravessa. Ao reler o presente texto e buscar uma forma de finalizá-lo, confesso a impossibilidade de narrar essa história usando apenas palavras. O saber dessa experiência talvez seja melhor encontrado em suas entrelinhas.

<sup>21</sup> As questões que permeiam as discussões sobre a BNCC, por serem demasiadamente complexas, não serão tratadas nesse texto.

# Os sentidos da música na EJA:

experiência, memória,  
expressão e forma

*Paloma: Professora?*

*Luciana: Diga Paloma!*

*Paloma: A Ellen colocou uma questão bem interessante no chat que...*

*Luciana: Ah desculpa! Eu não olhei...*

*Paloma: Ela sente falta de se falar de arte na EJA*

*Luciana: É... você tem toda a razão Ellen!*

*Ellen: Posso falar rapidinho?*

*Luciana: Pode!*

*Ellen: Entendo que a gente tem pouco tempo né, principalmente agora. A gente tem uma quantidade de aula [de arte] muito reduzida. Mas eu fico pensando o quão desafiador é trabalhar esse tipo de coisa com a EJA, porque eles já vão pra escola com uma bagagem gigante de vida, experiências, um monte de coisa. Muitos não sabem coisas básicas, a própria leitura e escrita, mas sabem fazer contas... pedreiros sabem fazer contas pra construir uma casa. E daí eu fico pensando o quão desafiador não é levar isso [em conta] e o quanto a arte, a música, as atividades lúdicas podem ajudar a trabalhar esse tipo de coisa, sabe? E eu sinto muita falta da gente falar sobre EJA em todas as matérias. Eu tenho trazido isso pra todas as aulas porque eu sou louca pra trabalhar com EJA. É só uma crítica, mas uma crítica construtiva no sentido de repensar mesmo, sabe?*

Dia 26 de outubro de 2020.

A conversa descrita acima aconteceu durante uma aula remota, no período de pandemia da COVID-19, para a turma de Arte e Educação, disciplina do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, onde leciono. Por coincidência ou não, havia recentemente recebido um convite para debater sobre a arte, e em particular a música, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).<sup>1</sup> Caberia a mim propor uma reflexão sobre arte, cultura e formação humana, e, até o momento daquela aula, ainda não havia me decidido em como poderia abordar a questão.

A estudante me desafia a pensar.

Pensar sobre a minha atuação como professora de arte, de música, em um curso de formação de professoras e professores em pedagogia. Docentes que estarão habilitadas a atuar em toda a educação básica, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos.

*É verdade, tem até uma disciplina chamada EJA em nosso currículo! Fica lá pelo sétimo período...* Como geralmente atuo em disciplinas do quarto e quinto períodos, dificilmente alguém questionaria o porquê das aulas de arte (e provavelmente das outras disciplinas) não fazerem nenhuma relação com a EJA. Mas, dessa vez, uma aluna questionou.

<sup>1</sup> Convite recebido do Grupo de Pesquisa EJATrab/UFF para participar da VIII Jornada EJATrabalhadore, evento que ocorreu nos dias 24 e 25 de novembro de 2020 de forma remota.

Isso me levou, antes de tudo, a repensar a minha própria formação na Licenciatura em Educação Artística, cursada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro nos idos dos anos 1990. Não sei como anda o curso hoje, mas há 20 anos não se ouvia falar em EJA.

Com jovens e adultos minha experiência pregressa, antes de me tornar professora universitária, tinha sido muito diferenciada do que se entende por EJA. Eram jovens e adultos alfabetizados, a maior parte de classe média, que buscavam no estudo da música iniciar ou complementar sua formação musical, e em alguns casos até mesmo se “profissionalizar” na área. Portanto, as questões que envolvem a formação no âmbito da EJA passaram ao largo de minha formação e atuação docente em todos aqueles anos.

Meu percurso formativo enquanto professora se vê refletido na fala das professoras Jaqueline Ventura e Inês Bomfim, em um texto produzido para o V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UNICAMP, em que destacam “a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura” (VENTURA e BOMFIM, 2015, p.3). Elas indicam que

vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos (VENTURA e BOMFIM, 2015, p.3).

Pois bem, foi exatamente isso o que vivi quando aluna de um curso de licenciatura. Repensar minha prática docente é o que me pede a aluna. Não há o que resgatar, é preciso ir em frente. Então, sigo na leitura de Ventura e Bomfim em busca por pistas que me auxiliem, mesmo que tardiamente, a me encontrar com a EJA.

[A] EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais. (VENTURA e BOMFIM, 2015, p.5).

Reflito, a partir das premissas destacadas pelas autoras: quais seriam os sentidos da arte, e da música em particular, no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Entendo as artes como uma forma particular de conhecimento e, portanto, como parte das potencialidades humanas. Como conhecimento, a música se constrói e

reconstrói a partir de práticas sociais. Daí que é algo relativo ao humano. Assim, como conhecimento, a música é parte constitutiva da formação e do desenvolvimento desse ser. A música identifica, distingue, une e separa. “Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, s.d., p.19).

Entendo a música como um conhecimento que é comum, remetendo à ideia de uma “cultura comum” de Raymond Williams, pensador galês que, não por acaso, foi também professor de Jovens e Adultos. De acordo com Williams, a cultura é ordinária, comum, inerente à nossa experiência, individual e coletiva. Segundo o autor,

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das intervenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS apud CEVASCO, 2001, p.48-49).

O que a música, como um processo de produção social-cultural, nos informa sobre nosso modo de vida? Como nossa forma individual e coletiva de usufruir, produzir ou reproduzir música reflete um sistema de significados e valores sociais? Como se dá nossa forma individual e coletiva de identificação com gêneros musicais e todo o modo de vida que envolve determinada prática musical? Questões como essas me parecem prementes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Indo ao encontro da premissa observada por Ventura e Bomfim que situa a EJA no âmbito das lutas por justiça social – portanto que aponta para a transformação social – e como um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, me pergunto ainda: será que tais estudantes se reconhecem como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais vigentes? Como podemos construir novas práticas e significados musicais? Em quais circunstâncias se dão ou se dariam práticas musicais contra hegemônicas?

É preciso compreender que a música não pode ser descolada de sua prática, de seu significado imanente. Os manuais estão terrivelmente equivocados quando circunscrevem o conceito de música à “arte de combinar os sons”. Música é memória, música tem história, modos individuais e coletivos de vida. Revela práticas, anseios, temores, alegrias, conflitos, e tanto mais. Assim, os timbres, as alturas, as intensidades e as durações dos sons; o andamento e a sua temporalidade, quer seja uma temporalidade métrica ou amétrica; escalas modais, tonais ou atonais; melodia, harmonia, ritmo; tudo isso, fora de seu contexto nada significa, são apenas abstrações.

Nesse sentido, é importante salientar que a arte não é algo supra humano, que vem de um lugar mágico e misterioso. Ao contrário, pode estar afeita a toda e qualquer vicissitude humana e com isso pode servir tanto aos ensejos de conformação quanto ao de transformação social.

Como exemplo, cito aqui a propaganda do governo militar de Ernesto Geisel que usufruiu do poder de alcance da música para divulgar a ideia de que “esse é um país que vai pra frente”.<sup>2</sup> A referida propaganda institucional foi veiculada nos meios de comunicação nos anos 1970, e buscava expressar uma pretensa democracia racial e evocar um sentimento otimista para o futuro da nação. Conforme destaca Menezes e Rocha

No período em pauta, que se inscreveu na história do país pelas lutas urgentes, possíveis e necessárias em todo o mundo, a realidade estava deformada pelo regime de exceção; apenas uma parte dessa realidade poderia ser revelada, tudo o mais deveria permanecer silenciado sob os coturnos dos militares. Não esqueçamos que esse era um país “que ia pra frente” na marcha do “milagre brasileiro” (MENEZES e ROCHA, 2014, p.77).

Como forma de driblar a censura que silenciava toda e qualquer manifestação que ferisse os preceitos do governo de então, “muitos artistas, através das suas diversas manifestações, conseguiram soltar o grito calado preso na garganta, colocando-se, aos

<sup>2</sup> Comercial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e7XxZCtPupk>. Acesso em: 08/03/2021.

olhos dos governantes, na contramão do sistema vigente” (MENEZES e ROCHA, 2014, p.78). Menezes e Rocha citam como exemplo o cantor e compositor Luiz Gonzaga Júnior – o Gonzaguinha – que, como outros, assumiu “posições críticas e bastante criativas, fazendo uso de diversas armadilhas de linguagem para desvelar, revelar toda a trama que vinha sendo tecida nos porões da ditadura” (idem).

Um exemplo clássico, pode-se dizer, é o de Gilberto Gil e Chico Buarque, que com sua música “Cálice”, composta em 1973, evocam: “Como é difícil acordar calado / Se na calada da noite eu me dano / Quero lançar um grito desumano / Que é uma maneira de ser escutado”. Enquanto no refrão da canção a palavra escrita nos faz ler: “Pai, afasta de mim esse cálice” a construção musical nos faz escutar “Cálice pai!”, ou, para melhor entendedor “Cale-se pai!”. Um dos recursos expressivos da música está na palavra “cálice” (ou no imperativo “cale-se”) entremear várias das frases das estrofes, sendo a última palavra entoada na canção.<sup>3</sup> A música foi composta para o show *Phono 73* realizado no auditório do Anhembi, em São Paulo.

No dia do show, souberam que a música havia sido proibida. Decidiram cantá-la sem letra, entremeada com palavras desconexas. Desta vez, porém, a censura contou com a colaboração da própria gravadora, que organizava o espetáculo e operou a truculência. Assim que começaram, o microfone de Chico foi desligado (HOMEM, 2009, p.84).

Como bem observa Moraes e Azevedo, “mesmo censurados e com a impossibilidade do dizer, compositores como Chico Buarque buscaram os efeitos polissêmicos para disfarçar o dito” (2012, p.18). A censura à produção artística contra hegemônica atesta o quanto a arte pode ser um meio potente de denúncia e, conseqüentemente, de transformação social.<sup>4</sup>

Sem pretender adensar a discussão, observo ainda que o capitalismo e sua mão invisível – que a tudo o que toca faz virar mercadoria – transformou também a arte em um produto reproduzível em larga escala. Se depreendermos a arte como parte inerente ao desenvolvimento humano, por desenvolver sua subjetividade e potencializar a capacidade de manifestar sua “expressão criadora” (DIDIER, 2020), e contrastar tal concepção com formas “embaladas” e de pronta entrega, vendidas no mercado a varejo, veremos que, como assinala Ernest Fischer, na sociedade capitalista a arte vem se desenvolvendo também como resultado da alienação (FISCHER, s.d., p.51). Como produto da indústria cultural, conforme Adorno e Horkheimer, promove a “atrofia

<sup>3</sup> A gravação da música, realizada em 1978 na voz de Milton Nascimento e Chico Buarque, pode ser escutada em <https://www.youtube.com/watch?v=gy2xB9oAoCY>. Acesso em 13/03/2021.

<sup>4</sup> Sobre Arte e Revolução ver Napolitano (1997).

da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural” (1985, p.119). Nesse sentido, a arte deixa de ser uma experiência que promove a integração do ser humano com o mundo circundante, experiência esta que permite “integrá-lo a si [...] unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade” (FISCHER, s.d., p.13).

Como observam as autoras Ângela Martins e Lúcia Neves (2013),

Williams não deixa de destacar que em qualquer sociedade e em qualquer período específico há um sistema central de práticas, significados e valores organizados e vividos que aparecem confirmando-se mutuamente e que são incorporados pela maioria das sociedades como cultura dominante (MARTINS e NEVES, 2013, p.351).

Comentando a obra de Williams, as autoras inferem que mesmo práticas culturais que se contrapõem à cultura dominante podem ser compreendidas de forma diversa. Este seria o caso de práticas culturais alternativas e opositoras. “Nas primeiras, incluem-se as práticas simplesmente diferentes daquelas dominantes. Nas últimas, incluem-se as práticas que querem mudar a sociedade” (MARTINS e NEVES, 2013, P.351). Nesse sentido, “conservação e mudança, de forma dinâmica, disputam a hegemonia cultural e social em cada momento específico do modo de vida” (MARTINS e NEVES, 2013, p.352).

Importante notar que, mesmo subordinada ao mercado cultural, a produção artística pode não perder totalmente sua autonomia, sua voz. Em recente episódio, o cantor e compositor Chico César responde enfaticamente a um fã que lhe pede que não politize sua música.

Respeite ou saia. Não veja, não escute. Não tente controlar o vento. Não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros. Não conte comigo para niná-lo. Não vim botar você pra dormir, aqui estou para acordar os dormentes.<sup>5</sup>

Coisa semelhante foi dita pelo artista plástico Pablo Picasso no ano de 1945.

<sup>5</sup> Fala de Chico César encontrada em reportagem do Correio Braziliense postado em cinco de janeiro de 2021. <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/01/4898517-apos-cobranca-de-fa-chico-cesar-rebate-nao-sou-seu-entretenimento.html>. Acesso em 08/03/2021.

O que você acha que é um artista? Um imbecil que, se é pintor, só tem olhos? (...). Pelo contrário, ele é também um ser político, constantemente atento aos dilacerantes, ardentes ou doces acontecimentos do mundo (...). Não, a pintura não é feita para decorar apartamentos (...). É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra o inimigo (PICASSO *apud* AMORIM e CASTANHO, 2008, p.1179).

No caso da educação artística, tem-se discutido há tempos o papel secundarizado conferido a arte enquanto disciplina escolar, contexto em que frequentemente cumpre um papel decorativo para festas e comemorações (REQUIÃO, 2013; REIS e REQUIÃO, 2015). Arte-Educadores discutem que, para além de representar habilidades e técnicas apuradas, advoga-se a favor de uma educação que considere como fundamental “a expressão de sentimentos e emoções” (DUARTE JR., 2012, p.12).

A arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, por meio de seu próprio corpo, encarnando a experiência, incorporando os sentidos, fazendo da vida algo contextual, parte de si (AMORIM e CASTANHO, 2008, p.1180-1181).

Desconstruindo a ideia de que a arte não tem conteúdo próprio e que estaria associada aos momentos de lazer, Amorim e Castanho observam que

a pessoa sensível sabe que a fruição de uma obra de arte requer tempo e esforço e jamais se trata de descobrir, de uma só vez, a totalidade de aspectos nela incluídos. A arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual. A produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização (AMORIM e CASTANHO, 2008, p.1176).

Desta forma, ao contrário da situação apresentada por Ventura e Bomfim, que indicam que “apesar do esforço de muitos professores e de experiências inovadoras, não é raro encontrar propostas que preservam a lógica do ensino supletivo ou que são marcadas por práticas aligeiradas e/ou infantilizadas de EJA” (VENTURA e BOMFIM, ANO, p.5), entendo que a música na EJA pode e deve colaborar para o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a produção cultural, observando a cultura como



constituente do ser social e localizando a cultura hegemônica como expressão da dominação de classe.

A arte, portanto, não seria apenas mais uma disciplina curricular, mas uma maneira por meio da qual se poderá chegar a esferas outras do humano não alcançadas pelo ensino tal como veiculado hoje nas escolas. O aluno seria, tal como os olhos de Paulo Freire, capaz de mirar o chão e vê-lo lousa, sobre a qual desenhar seu próprio percurso, sua história. A arte educa parte adormecida do homem (AMORIM e CASTANHO, 2008, p.1180).

Nesse sentido, como Williams, entendo que “a revolução cultural insiste, primeiramente, que o que a sociedade necessita produzir, antes de tudo, é o maior número possível de indivíduos conscientes, capazes de todas as associações necessárias” (WILLIAMS, 2011, p. 366).

Confio que as práticas artísticas podem possibilitar uma ampliação nos modos de compreensão e apreensão do mundo em que vivemos, nos levando (quem sabe?) à busca por transformações estruturais necessárias para um mundo sem dominação de classe; confio que a percepção da potência de nossa capacidade criativa pode nos permitir vislumbrar como possível mudanças daquilo que é dado como certo e um mundo diferente daquele que conhecemos; confio que o desenvolvimento da capacidade criativa humana é o que pode nos dar instrumentos e força para agir. Lembrando que “o ato criador é rebelde e subversivo – é, sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças” (DUARTE JR., 2012, p.86).

Nos últimos anos algumas pautas vêm sendo reivindicadas no ensino de arte, não admitindo haver possibilidade para uma suposta neutralidade nas práticas artísticas. Neste ano de 2021, por exemplo, foi lançado o “Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música”.<sup>6</sup> Dentre outras questões, o manifesto reivindica a introdução de epistemologias musicais produzidas por pessoas negras nos cursos de música das universidades brasileiras e programas de pós-graduação. A necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira é também observada por diversos autores. De acordo com Oliveira, Larsen e Vieira (2018),

Enquanto não fizermos tais reflexões seguiremos reproduzindo a lógica de exclusão, colonialidade e violência, sem a menor intenção, apenas ensaiando “marcha soldado” para sair afinado e no ritmo para a comemoração de mais

um dia do sei-lá-o-que-nãodiz- respeito-à-minha-vida (OLIVEIRA, LARSEN e VIEIRA, 2018, p.4).

Estéticas subalternizadas, negadas e silenciadas pelas práticas escolares, como a “estética bixa”, são igualmente reivindicadas:

Os imperativos estéticos dizem respeito a pensar como as bixas criam novas políticas sensíveis para o campo da arte e mais especificamente para o campo da música. Há na estética bixa da música outra forma de trazer o corpo, de ‘colocá-lo pra jogo’, de produzir performance. Dito de outra forma, é possível afirmar que há um corpo presentificado nesta estética que não está tão presente nas estéticas musicais mais tradicionais, que dão mais preponderância à materialidade do som do que propriamente à do corpo que produz tal som (DOMINGUES, 2019, p.4-5).

A música no contexto da EJA – entendida como um processo constitutivo da experiência humana – nos permite contar com os sentidos atribuídos às experiências de cada um, de cada uma e de cada grupo. Remete-nos às memórias, às expressões, ao comum e ao individual, do modo de vida às particularidades das e dos estudantes.

Como Ventura e Bomfim, que entendem que a EJA “requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto, ou seja, com a experiência que ele traz para o processo” (VENTURA e BOMFIM, 2015, p.4, grifo meu), a aluna indica que uma das particularidades da EJA é que jovens e adultos *vão pra escola com uma bagagem gigante de vida, experiências, um monte de coisa*.

Nesse sentido, vale observar que a experiência aqui pode ser entendida tanto como aquilo que trazemos para o processo educativo, como indicam as autoras na citação acima, ou como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, p.21) a partir do processo educativo, ou como consequência do processo educativo. Assim, sonoridades podem ser conhecidas, reconhecidas ou desconhecidas. Quando conhecidas vêm impregnadas na memória, no corpo, na identidade e na sensação (ou desejo) de pertencimento de cada um e cada uma. Com isso, podem despertar afetos e/ou desafetos.

Intuo, a partir daí, que ao compartilhar experiências vividas, conhecimentos que se tem sobre o mundo e sobre a forma como o sensível nos afeta; ao acessar a memória e a criar outras memórias e experiências; ao gerar afetos e expressividades (ou ao despertar o desejo de se expressar pelos sons e movimentos sonoros); ao conhecer a matéria que vibra e que produz a onda sonora; ao manipular os sons; ao estabelecer parâmetros para escolhas, para a criação, para a composição de um mundo sonoro; ao observar e ao

distinguir as paisagens sonoras que permeiam nossas memórias e nossos cotidianos e ousar pensar em outras paisagens (naquela que se quer!); enfim, ao interferir na natureza sonora, dominá-la, modifica-la, estamos ao mesmo tempo nos transformando, ou melhor, como diria Marx, estamos nos humanizando.

A aluna pediu que eu repensasse, ou melhor, que eu pensasse sobre incluir a EJA nas discussões e práticas empreendidas na disciplina Arte e Educação. Espero ter cumprido esse dever de casa, pelo menos de forma inicial, por meio das reflexões aqui apresentadas. Agradecendo à estudante Ellen por desafiar a professora, termino este texto com as palavras de Marx: "só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano [...] é que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano" (MARX, 2004, p. 110).

**E há que se cuidar do broto,  
pra que a vida nos dê flor e  
fruto: experiência em aulas de  
Arte, Filosofia e Educação**

19

## Introdução

Uma parceria não se faz de um encontro, mas de múltiplas experiências. Foi assim que nasceu o que hoje podemos certamente afirmar como uma parceria entre nós, autoras deste texto. Desde nosso primeiro encontro em Jacuecanga, dos projetos que compartilhamos ora como ativas colaboradoras, outras como participantes, nas disciplinas compartilhadas e até mesmo nos momentos após o expediente da universidade, fomos construindo e compartilhando experiências que nos tornam parceiras. Esse texto, embora apresente momentos distintos de atuação de cada uma, reflete um caminho de pensamento e um compartilhar de ideias sobre docência, arte, educação e filosofia. São processos que explicitam uma transformação no olhar docente e discente, fruto da interação com estudantes, suas realidades, seus pontos de vista. Temos o privilégio de conviver em um ambiente como o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense que, apesar de estruturalmente muito pequeno, abarca uma grande diversidade e diferenças muito visíveis, sob aspectos de gênero, religião, raça, entre outros.

Apresentamos aqui a recriação de momentos vividos em sala de aula, entrecortados por reflexões baseadas nas razões da lembrança dessas situações específicas, e sobre as quais pensamos agir hoje de certo modo e não de outro. Trata-se de experiências de formação e autoformação, da razão sensível, de arte e filosofia. Sentir e pensar, pensar e sentir, escuta do aluno e escuta do professor. Tem muita história aí.

*"O que é...?", uma pergunta que não tem fim*  
– *Afinal, o que é arte?*

A pergunta dava início às atividades do dia. Certamente a turma esperava que eu a respondesse, porém, antes de esboçar uma resposta, outra questão pareceu fazer sentido à ocasião:

– *Gostaria que vocês me dissessem seus nomes.*

Imaginem só, mais de 40 nomes proferidos em menos de cinco minutos. Não seria possível reter sequer 10%! Para dar algum sentido à palavra nominal, uma vez que era nosso primeiro encontro e não havia referências muito imediatas para que eu pudesse associar o nome à pessoa, lembrei-me de uma atividade realizada pelo Círculo Brechtiano, companhia teatral da qual participava, na ocasião da ocupação das escolas por estudantes de ensino médio, no ano de 2013. A atividade vinha dos ensinamentos de Augusto Boal e de seu Teatro do Oprimido e tem por nome *Batismo Mineiro*.

A atividade consiste em algumas etapas. Não fosse a visível resistência das estudantes em afastar as carteiras para criar um espaço para nossa atuação – e o

constrangimento que alunas em fase adulta sentem em situações de exposição – essa atividade poderia durar um bom tempo. Mas, o que aconteceu naquele dia foi o seguinte:

– Precisamos afastar as carteiras para fazer uma grande roda. Cada uma, na sua vez e seguindo o sentido horário, vai se dirigir ao centro da roda e falar seu nome. Mas não precisa ser o nome, pode ser também um apelido que você tem ou o seu sobrenome. Essa fala deve vir acompanhada de outra palavra que tenha a ver com você. Pode ser relacionada a uma atividade que você faz, alguma coisa que você gosta, enfim, alguma coisa que te represente! Junto com essa palavra você deve fazer também um movimento.

– *Como assim?*, perguntaram.

– *Começo eu pra exemplificar!*

Fui ao centro da roda e disse: – *Luciana baixista!* E com as mãos fiz um gesto como se estivesse fazendo um *slap* no baixo. Aquilo pareceu um tanto engraçado para a turma e, ao contrário do que eu esperava, não foi o suficiente para encorajar sua participação. Mesmo assim, aos “trancos e barrancos”, algumas estudantes se arriscaram.

Interessante notar que, aparentemente, atividades como essa, mesmo em uma aula denominada como Arte e Educação, pensada para futuras professoras pedagogas, parece, muitas vezes, não fazer muito sentido para as estudantes. *Afinal, o que vou estudar aqui?* Perguntas como essa parecem saltar dos olhos de cada uma. Não haveria escapatória para a pergunta não respondida do início da aula: *o que é arte?* Percebo embutida nessa questão outra: *pra que serve mesmo?*

Como forma de “puxar uma conversa” com a turma, conheci-la melhor e tirar o foco da minha pessoa [um tanto desgastada com a performance em *Batismo Mineiro*], pedi que me dessem exemplos do que seria arte:

– *Um filme! Um quadro! Uma música!* Disseram.

Eu esperava algo um pouco mais objetivo, então, projetei alguns cânones na tela da TV para ver se aquilo poderia especificar os “tipos” de arte designados. Vimos a imagem da *Monalisa* de Leonardo da Vinci, do *David* de Michelangelo, de uma bailarina clássica e ouvimos um trecho da *Nona Sinfonia* de Beethoven.

Sem dúvida não houve dificuldade alguma em classificarmos esses exemplos como arte. Segui mostrando exemplos menos distantes do dia a dia urbano, como um grafite recém-feito nas paredes de um galpão do Porto Maravilha, no centro da cidade do Rio de Janeiro, imagens de dança de rua e o canto de um *rapper*. Agora, parece não haver unanimidade em atribuir aos eventos de rua a mesma classificação de obras encontradas em teatros e museus.

Para minha sorte, levo debaixo do braço um livro de Jorge Coli (1995) que tem como título exatamente essa questão: *o que é arte?* Coli diz:

Dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. Desse ponto de vista, a empresa é desencorajadora: o esteta francês Étienne Gilson, num livro notável, *Introdução às Artes do Belo*, diz que “não se pode ler uma história das filosofias da arte sem se sentir um desejo irresistível de ir fazer outra coisa”, tantas e tão diferentes são as concepções sobre a natureza da arte (Coli, 1995, p.7).

O autor nos ajuda a explicar o que ocorrera na sala de aula naquela tarde:

Todos sabemos que a Mona Lisa, que a Nona Sinfonia de Beethoven, que a Divina Comédia, que Guernica de Picasso ou o Davi de Michelangelo são, indiscutivelmente, obras de arte. Assim, mesmo sem possuímos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como sendo “arte”. [...] Além disso, a nossa atitude diante da ideia “arte” é de admiração: sabemos que Leonardo ou Dante são gênios e, de antemão, diante deles, predispomos-nos a tirar o chapéu (Coli, 1995, p.8).

Coli segue argumentando que podemos entender a arte como certas manifestações da atividade humana diante das quais o nosso sentimento é admirativo, “isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” (Coli, 1995, p.8). Essa definição poderia nos deixar mais confiantes em saber discorrer sobre o que é arte não fosse, por exemplo, o fato de artistas como Marcel Duchamp desafiar esse conceito ao expor em uma galeria um aparelho “sanitário de louça, absolutamente idêntico aos que existem em todos os mictórios masculinos do mundo inteiro” (Coli, 1995, p.9).

...

Conduzir os estudantes a pensar o que seja algo como a Arte numa disciplina que integra um curso de graduação que, em nosso caso, se volta à formação de professores, é um dos aspectos essenciais a ser considerado no processo do ensinar e aprender. Tem-se como intenção levar os estudantes naquele *espaçotempo* da sala de aula a entrarem em relação ao instituído sobre a natureza de determinada área que, sabemos, sofreu e sofre variações no decurso do tempo de sua constituição histórica no pensamento educacional. Ao mesmo tempo, naquele momento da aula, pela mediação do professor, podemos provocar *acontecimentos* na medida em que estes atravessem as subjetividades dos estudantes, com suas culturas e singularidades. Assim, a Arte transforma e é transformada.

A experiência da aula sobre Arte me remete ao primeiro dia de aula de Filosofia e Educação mobilizada pela mesma pergunta: “*O que é?*”, reportando-me à Filosofia. É uma pergunta que sempre me acompanha e, especialmente, a ela dedico um tempo maior de investigação junto com os estudantes no início da disciplina.

A filosofia pode ser entendida como uma palavra, um campo de conhecimento, um saber que nos faz pensar quando nos perguntamos o que ela é. Ao mesmo tempo, revela um tipo de saber distinto. Ao fazer isso, cada um de nós se coloca em questão. O que é a filosofia é uma pergunta que inclui muitas respostas conforme as diferentes interpretações que mereceu na tradição da história da filosofia ocidental e, mais ainda, é uma questão sempre aberta, propícia a novas interpretações e leituras. Essas respostas não são excludentes entre si, porque não são, em si, absolutas.

Começo habitualmente com a etimologia da palavra “filosofia”, pois nos permite compreender que entre o “filo” e a “sofia” existe uma relação. Etimologicamente, filosofia inclui o “filo” que é amor, afeto, amizade pela “sofia”, a sabedoria. Se é assim, implica numa relação que não é somente intelectual, mas afetiva, pois movida pelo amor, pela amizade que se tem, se nutre, pelo saber. Então, o que está em jogo quando nos colocamos a filosofar? Não sabemos algo, porque estamos em busca. Veremos que saber coisas não implica ser dotado de sabedoria.

Alguém coloca então essa questão: “*Mas, será mesmo isso, professora? Se diz que é uma busca, mas parece sempre que se parte de um lugar de saber e para se chegar a uma meta que é ainda o saber.*”

Proponho assim uma experiência filosófica que havia aprendido anos antes num curso sobre “Infâncias na Filosofia” junto ao Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Tinha sido em 2014. A proposta é que os estudantes se distribuam em duplas. Uma das pessoas que compõem a dupla será aquela que se coloca uma questão a ser pensada e que ocupa, de fato, sua atenção, preocupação e desejo de resposta. A outra pessoa da dupla será aquela que apenas está à disposição para escutar a outra e, no processo, não oferecer respostas senão conduzir a mais perguntas no sentido das razões que levaram àquela pergunta, sem a garantia de que disso resulte alguma resposta. Era apenas uma experiência no perguntar-se e perguntar, escutar-se e escutar o outro.

A proposta, antes mesmo de ser vivenciada por eles, gerou um ânimo e uma motivação especiais. Logo a turma se distribuiu em duplas e começaram a experiência. Passados quinze minutos, aproximadamente, pedi que as pessoas que compunham cada dupla invertessem suas posições. Quem antes se perguntava agora se colocaria na condição de escuta, e aqueles que antes se punham a escutar iriam se perguntar acerca de algo. Ao final, abrimos uma roda para compartilhar a experiência.

Entre os relatos apareceu uma variedade de perguntas como “o que é a vida?”, “o que é o amor?”, “que sabedoria tem na filosofia que não há na ciência?”, como algumas

outras que emergiram da necessidade premente de algumas pessoas no sentido de tomada de decisões importantes em suas vidas, tanto no campo afetivo como no profissional.

O ânimo inicial para aquela atividade se estendeu até o momento dos relatos de modo que, entre suas falas, o que mais chamou a minha atenção e a dos estudantes é que, concluída a atividade, já não importou tanto para eles o resultado, ou seja, chegar a alguma resposta, senão viver a experiência, ainda que difícil, de perseguir a pergunta e/ou de se colocar apenas na escuta sem oferecer respostas ao outro e sem a garantia de respostas para si mesmos. Alguém chegou até a comentar sorrindo: "*Professora, parece até psicoterapia*". Perguntei o motivo de ter se lembrado de psicoterapia, ao que a estudante respondeu com o comentário de que havia sido uma espécie de vivência especial de parar para se ouvir, ter atenção com o que se dizia e com o que se escutava do outro.

Percebi então que a experiência tinha feito algum sentido para o que me propunha com a disciplina: promover uma experiência de escuta do pensamento. Além disso, vi que se fazia oportuno somente depois daquele momento da conversa em duplas destacar que saber é esse que a filosofia nos traz em nossas vidas.

Sócrates nos inspira porque associa sabedoria ao reconhecimento da própria ignorância marcada pela existência do não-saber, porém, isto se revela como um saber que merece nossa atenção. Passagem de uma negatividade do saber para a sua positividade. O saber emerge do caminho de busca motivado pelo desejo, pela inquietude, pela pergunta e pela incerteza. Quando se punha a conversar com os jovens da "pólis", Sócrates deixava-os inquietos porque, no percurso do diálogo, estes iam se dando conta de que suas opiniões acerca das coisas, dos valores e das situações não se sustentavam, demandavam fundamentos mais sólidos, ofereciam muitas contradições. Ainda que, ao final dos diálogos, poderiam aqueles jovens se encontrar em situação de aporia, o aprendizado maior estava no processo da busca e na possibilidade que se abria então para eles de pensar de novo o que tinha sido pensado ou ainda pensar o impensado – o pensar-se.

A questão inicialmente colocada pelo aluno no começo da aula acerca de que, na Filosofia, se parte do lugar do saber para se chegar a algum saber, fazia todo sentido porque, de fato, há certo modo de aprender e ensinar Filosofia comumente praticado no contexto escolar e acadêmico que se estabelece, primordialmente, sobre a ideia de que ensinar é dar ao aluno o conhecimento do que os filósofos na tradição do pensamento filosófico pensaram, seus conceitos, suas ideias, suas reflexões, por meio dos textos de Filosofia. Há que considerar ainda, no entanto, que somente algumas escolas têm em sua grade curricular a disciplina de Filosofia. As ideias e os conceitos elaborados pelos filósofos, se admitidos como categorias frias e fixas, ficam desvinculados dos contextos de sua produção, o que dificulta ao aluno perceber que são criações conceituais que, mesmo sendo relativas a questões atemporais, acontecem no tempo.

Além disso, na mesma direção argumenta o filósofo da educação Sílvio Gallo em seu texto "*O Aprender Filosofia como Exercício de Si*" (2012) que, associada a esse modo hegemônico de se ensinar Filosofia, é assimilada com facilidade a ideia de que Filosofia seja um modo de conhecimento que produza verdades sobre a realidade. Por efeito disso, acabamos por assumir uma visão de que os conceitos e ideias dos filósofos seriam universais, entidades que determinam a realidade. A Filosofia, como problematizou Michel Foucault em "*A Hermenêutica do Sujeito*" (2006) se deu de dois modos no tocante à verdade: como "exercício espiritual", de um lado, e como exercício cognitivo, do outro. O primeiro tem a ver com o trabalho que o sujeito faz consigo mesmo quando se põe a filosofar, experimentando em si e por si o pensar, de modo a construir sua subjetividade, que o transforma. Já o segundo é marcado pela relação direta com o conhecimento de algo exterior, fora. Assim, o primeiro: uma filosofia como experiência do pensamento e o segundo: filosofia como algo, um produto a ser transmitido (Gallo, 2012).

De outra parte, inspirado por Foucault e Deleuze, Gallo nos ajuda a perceber que o ensino da Filosofia pode ser de outro jeito que não seja de assimilação de conteúdos para se chegar a um saber, mas incidindo numa atitude em nós que nos faz nos mobilizar ao aprender, nas práticas, alterando nossas formas de fazer filosofia. É estar junto, fazer a experiência de "cuidado de si", como se referia Foucault ao conhecimento de si socrático, experiência dos "exercícios espirituais", mas, não de modo solitário, e sim junto com o outro, pois é assim que pode se operar em nós algum deslocamento, alguma mudança. É singular porque não se transmite. É acontecimento.

Desestabilizar a lógica instituída, o pensamento como reconhecimento, para dizer novamente com Deleuze, forçar uma outra lógica, uma outra forma de pensar, uma prática de si, um trabalho sobre si mesmo, um trabalho do pensamento no pensamento. Parece ser isso algo pelo que vale a pena combater. (Gallo, 2012, p. 84)

### *Somos todos capazes de criar e filosofar*

Após o questionamento sobre o conceito de arte e nossa dificuldade em defini-lo, lembro-me de trazer imagens de algumas visitas que fiz com outras turmas de Arte Educação em alguns espaços consagrados à exposição de objetos artísticos. Na ocasião, nos deparamos com obras bem diferentes das idealizadas como típicas obras de arte.





Centro Cultural do Banco do Brasil, dezembro de 2019 e junho de 2018, respectivamente.  
Fonte: arquivo pessoal.

A estranheza foi depararmo-nos com objetos tão familiares em nosso cotidiano, como as redes e os biquínis, por exemplo. De acordo com Coli,

para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto (COLI, 1995, p.10-11).

Ah tá! Então, se estão expostas no museu, quem somos nós para discordar! Mas, e o que nós produzimos, também pode ser arte? Para estabelecer um desafio, propus uma atividade a partir da obra *Red Shift I: Impregnation* do artista brasileiro Cildo Meireles, uma instalação no estilo arte conceitual de 1967. A figura abaixo mostra uma perspectiva de observação dessa obra.



Red Shift I: Impregnation (Cildo Meireles).  
Fonte: <https://www.wikiart.org/en/cildo-meireles/red-shift-i-impregnation-detail-1967>.  
Acesso em: 24 ago 2020.

A ideia era a de que cada aluno tirasse uma fotografia monocromática, como a da figura acima, reunindo objetos ou em uma paisagem, buscando a predominância de determinado tom de cor, como na instalação de Meireles. Dentre os resultados obtidos, compartilho os seguintes:



*Mostra Cores*, turma de Arte e Educação. Segundo semestre de 2019.  
Fonte: arquivo pessoal.

Com essa produção, começamos a desviar nosso olhar do lugar comum e a buscar um sentido para as fotografias tiradas. Ali, os objetos foram ressignificados. É claro que, ao menos inicialmente, a turma não levou muito a sério a proposta, mas foi inegável a surpresa ao vermos, no conjunto, uma enorme variedade de formas, cores e texturas proporcionadas pelas lentes de cada uma. Contudo, o ponto mais importante que essa atividade nos levou, foi o início de um debate que nos permitiu questionar certos "mitos".

O primeiro deles, e o mais frequente, é o "eu não sei". Em geral, quando é realizada alguma proposta que envolva o fazer artístico, quer seja na música, na dança, nas artes cênicas ou visuais, ecoa pela sala um grande "*Eu não sei!*" Isso nos revela o quanto a imagem da fazer artístico restrito ao "perito" ou ao "especialista" está amalgamada em nosso inconsciente coletivo. É comum as alunas apontarem para alguma estudante que é reconhecida por algum "talento" artístico. Esta sim, habilitada ao exercício da arte! Pensavam elas.

Então, é hora de assistirmos ao filme “O pequeno príncipe”!

...Por favor... desenha-me um carneiro... Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a milhas e milhas de todos os lugares habitados e em perigo de vida, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado principalmente geografia, história, matemática e gramática e disse ao pequeno visitante (um pouco mal-humorado) que eu não sabia desenhar. Respondeu-me: – Não tem importância. Desenha-me um carneiro... (Saint-Exupéry, 2003, p.10-11).

As visões diferenciadas sobre o conceito de arte (e a capacidade de exercê-la) do aviador e do menino abrem uma janela para o debate sobre essas duas concepções de arte – uma que a entende como determinada e subordinada às regras e outra que a entende como expressão e forma – e de que forma essas visões se vêm representadas (ou não) na educação básica.

– *Certa vez a professora do meu filho chamou a atenção porque ele desenhou um sol verde!* Disse-me uma das alunas.

Frequentemente o mito do “não sei” caminha ao lado de um outro: “não quero mostrar”. Esse segundo mito revela o quanto está impregnado nas emoções e na mente das estudantes o medo do erro e a ideia de que sempre deve haver uma “resposta certa”. João Francisco Duarte Jr. (2012) nos ajuda a entender essa crença mostrando o quanto, provavelmente, as estudantes de graduação, quando na educação básica, tiveram um contato com a arte que ajudou a criar e reforçar tais mitos. O autor traça um histórico do ensino de artes nas escolas brasileiras observando que “na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos e, ainda assim, de maneira disfarçada. Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc” (Duarte Jr., 2012, p.80). O autor critica a falta de condições das escolas para abrigar o trabalho com arte e o pequeno espaço destinado a ela no currículo escolar. “A arte continua a ser encarada como um mero lazer, uma distração entre as atividades ‘úteis’ das demais disciplinas. O professor de arte é visto como ‘pau pra toda obra’, como um ‘quebra galho’” (Duarte Jr., 2012, p.81). Ao mesmo tempo em que o campo artístico é esvaziado de seus conhecimentos e expressões inerentes, fica a ideia de que a arte é exclusiva para aqueles dotados de “talento”.

Todo esse quadro de desvirtuamento da arte-educação que pincelamos nas linhas anteriores acaba por gerar situações sumamente perniciosas. Como, por exemplo, a entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno

colorir ou recortar. Nessa atividade esconde-se uma sutil imposição de valores e sentidos. A mensagem subliminar que ela encerra, e que é transmitida ao aluno é: “você é incapaz de desenhar por si próprio, de criar qualquer coisa; você deve se restringir aos limites impostos pelos mais capazes” (Duarte Jr., 2012, p.82).

...

Lembro-me de Nietzsche que já no século XIX dizia ser preciso que a filosofia deixasse de ser metafísica para ser genealógica, de modo que seguindo tal método se pudesse seguir a pista obscura dos sentidos e dos valores e, por fim, se perguntar de onde estes viriam. Para Nietzsche, cabe identificar que forças são essas implícitas que nos movem em direção de defender certos valores e verdades, e não outros valores e verdades. Dizia também este filósofo que “para se chegar ao que se é”, é necessário combater algo que se aloja em nós e nos aprisiona, nos determina, nos codifica previamente. É a expressão do “*amor fati*”, o que implica em não se idealizar, em não buscar o ideal, mas amar o necessário (Nietzsche, 1995). É afirmar a vida e perguntar-se sobre o seu valor. Não significa entregar-se cegamente ao destino, mas, de certa forma, cuidar dele, amá-lo. Pergunto-me: que “humano demasiado humano” é esse que se perdeu de si mesmo? Que padrão de humano tem sido disseminado nas mentes das crianças e jovens que torna difícil a percepção de si mesmos e de suas possibilidades? Para nós, que estamos investidos no compromisso de formar futuros professores, é de importância crucial proporcionar uma educação que lhes abra horizontes, conduzindo-os a experiências enriquecedoras de pensar sobre si mesmos, mas não dissociados do seu sentir, e numa perspectiva que os coloquem na escuta de sua relação com o mundo e a sua própria condição humana.

No encontro entre Filosofia e Educação, podemos pensar, sentir e escutar concretamente a complexidade do real, nas suas dimensões várias e múltiplas perspectivas. Serve o filosofar para que não percamos nossa sensibilidade, não deixando de nos espantarmos com o que acontece dentro e fora de nós mesmos. Serve para que nunca esqueçamos de buscar sentidos para a vida, nos determos na afirmação de nossa dignidade, de nossas possibilidades, do nosso *dever*. Diante da banalização do mundo, precisamos buscar forças pela filosofia a fim de não ceder a nossa própria coisificação.

A poesia e a música, nesse sentido, têm sido minhas companheiras em algumas aulas de Filosofia e Educação, pois permitem que eu e os estudantes acessemos juntos as dimensões do sensível que nos afetam para que, em seguida, possamos pensar a partir de nossas singularidades. Atravessados sensível e esteticamente por uma melodia, pela letra de uma canção e pela voz do poeta, conseguimos permitir que algo diga em nós. Se a emoção deste estágio da experiência insistir, é possível que antecipe e torne oportuno um momento posterior de pensamento por meio de conceitos, ideias, perguntas e questões próprias de cada um.

Há alguns anos em certo dia de aula decidi tocar no violão “O Silêncio das Estrelas” (2002), canção de Osvaldo Lenine Macedo Pimentel e Dudu Falcão. Mais ou menos diz assim: “Solidão, o silêncio das estrelas, a ilusão. Eu pensei que tinha o mundo em minhas mãos como um deus e amanheço mortal” (Pimentel; Falcão, 2002). Em seguida conversamos sobre algumas questões que atravessam o pensamento filosófico em qualquer tempo, como a relação entre o permanente e o transitório, o ser e o tempo, a finitude e o mistério. A canção havia se oferecido como um dispositivo essencial para o desenrolar do pensamento sobre questões primordiais e complexas das nossas existências. Ao final da aula, um aluno se aproximou de mim dizendo emocionado que gostava muito daquela canção e que filosofia com arte era uma combinação que gerara algo especial dentro de si. Anos depois recebi deste mesmo ex-aluno do curso um vídeo com a gravação de Lenine cantando e tocando a mesma canção.

Um vídeo que gosto muito de passar para os estudantes é um que se encontra disponível no *youtube* com a presença marcante do ator e diretor Antônio Abujamra (“in memoriam”) a declamar este poema que se intitula “Eu sei, mas não devia” (1996), de Marina Colasanti, o qual inicia assim:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

E, ao final, diz assim:

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma. (COLASANTI, 1996)

Há alguns semestres que inicio as aulas com este poema. Nunca me canso de ouvi-lo. Ao final, peço que os estudantes relatem o que o poema os fez sentir e pensar. Em geral, sempre dão sinais de comoção e se colocam a falar de seus costumes diários ou, o que é muito valioso, dizem que até então não se davam conta do quanto estavam imersos numa rotina de ações, numa repetição automatizada de gestos cotidianos e que o poema lhes fizera pensar a respeito.

Recentemente, compartilhei esse mesmo vídeo com a turma de estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia durante uma aula realizada de forma síncrona, em ambiente remoto. Em seguida, pude escutar depoimentos muito interessantes

dos próprios alunos acerca da relação entre o contexto da pandemia, a necessidade do isolamento social e o aumento de sua percepção acerca do modo que até então viviam, apartados de uma relação mais próxima com a natureza, ou ainda porque ficaram distantes do convívio com algumas pessoas, ou ainda porque excessivamente conectados ao celular.

Antes eu me perguntava acerca das limitações impostas por determinados padrões do que deva ser o humano a ponto de inibir as expressões de cada estudante. Há alguns anos atrás, com o ingresso de muitos estudantes no Instituto de Educação de Angra dos Reis, estes oriundos de classes populares e por meio das cotas, fui me dando conta das suas mais variadas e significativas formas de existir, de pensar, de sentir e de se comportar. Traziam também consigo um acúmulo de questões relacionadas a classe, gênero e raça. Concomitantemente às referências teóricas até então desconhecidas para mim que fui buscando no meu processo formativo, fui sendo impelida no convívio com estes estudantes a não somente estudar a filosofia ocidental com mais atenção e profundidade, como a dar início ao estudo de outras filosofias e epistemologias de perspectiva decolonial, passando a introduzi-las na disciplina de Filosofia e Educação. Como afirma o pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira em seu livro “Educação e Militância Decolonial” (2018), “o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (Oliveira, 2018, p. 96).

O deslocamento para outras referências epistêmicas que incluam outras práticas, saberes e existências subalternizados em nossa história marcada por uma brutal colonização do pensamento e, ao mesmo tempo, em diálogo com o que tem sido produzido conceitualmente na história da filosofia ocidental, sem a sua negação, tem provocado uma tensão fecunda que convida à crítica, a alteridade e a um trabalho paciente do pensamento no interior do próprio pensamento que promove a criação, ao filosofar juntos.

### *Aurora em cada experiência do educar*

“Já podaram seus momentos, desviaram seu destino. Seu sorriso de menino quantas vezes se escondeu. Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia. E há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto” (Nascimento; Tiso, 1983). “Coração de Estudante”, canção de Milton Nascimento e Wagner Tiso (1983), nos acompanha neste momento final do texto e do qual saímos renovadas. Renovadas, dado que a escrita nutrida pela rememoração das vivências compartilhadas nas disciplinas de



Arte e Filosofia da Educação que se configuraram em experiências de transformação entre estudantes e professoras, se ofereceu também como um processo de revelação dos sentidos das nossas práticas docentes em sua potencialidade, pelas razões do nosso fazer e nos seus modos de acontecer; um despertar que renasce em nós daquele sentimento da esperança o qual, na mesma direção do que entendia Paulo Freire, se dá como um “imperativo existencial e histórico” (Freire, 1992), pois é o que nos dá ânimo na luta, para não esmorecer; e, assim como evoca esta canção, o alerta de que precisamos sempre estar atentas ao nosso papel de educar na perspectiva de cuidar para que, por intermédio das experiências do sentir, pensar e escutar em sala de aula, cada jovem universitário se veja mobilizado a se ocupar cada vez mais plenamente de todas as suas possibilidades existenciais e formativas.

# 20

## **Intervenções Musicais na Educação Infantil:** um relato de duas pedagogas em formação

## Introdução

O presente texto apresenta o relato de experiência de duas alunas do sétimo período do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) - Universidade Federal Fluminense (UFF). Nos chamamos Bárbara Canuto e Dayane Fernandes, e decidimos escrever esse artigo para comentar nossa experiência no projeto de música que fizemos parte, coordenado pela professora Luciana Requião.<sup>1</sup>

O projeto foi iniciado em 2011, e tivemos a oportunidade de conhecê-lo no primeiro semestre de 2018, logo após nosso ingresso no curso. Desde seu início o projeto passou por diversas fases<sup>2</sup>. Um de seus maiores êxitos foi contribuir com o processo de inclusão da música como componente curricular obrigatório do curso de pedagogia do IEAR e propiciar formação inicial e continuada em música aos professores da rede pública do município de Angra dos Reis e de municípios vizinhos.

Um dos pressupostos desse projeto é a certeza de que a formação de pedagogas e pedagogos não pode prescindir da arte, em particular da música. Tratamos da música como uma forma particular de conhecimento, fundamental para nossa formação bem como para o trabalho que realizaremos enquanto profissionais da Educação.

Quando nos aventuramos a participar do projeto de música estávamos ávidas em “por a mão na massa”. Por coincidência, a professora coordenadora estava propondo que o grupo de estudantes participantes do projeto fizessem intervenções musicais em sala de aula com estudantes da educação infantil de uma escola municipal que está localizada ao lado do IEAR. Era tudo o que queríamos! Mas, como proceder se até então não tínhamos nenhuma formação em música?

Bem, a biblioteca do projeto conta com muitos materiais didáticos disponíveis, e o incrível é que a maioria é destinada a professoras como nós, que somos chamadas de “não especialistas”. A coordenadora do projeto estava preocupada, naquele momento, em observar como nós poderíamos nos apropriar daquele material. O que de fato compreenderíamos? Como colocaríamos em prática as atividades propostas? De que modo selecionaríamos o material a ser trabalhado?

É um pouco disso que iremos tratar no texto que segue.

## Alguns pressupostos sobre a importância da música no desenvolvimento da criança

De acordo com Lino (2010), a infância é um grupo social envolto em realidades diversas e que tem uma cultura própria. A música, enquanto prática social e cultural, se

<sup>1</sup> As estudantes atualmente são bolsistas de Iniciação Científica com bolsa FAPERJ e CNPq, respectivamente.

<sup>2</sup> Para conhecer as etapas e realizações do projeto ver <http://projetomusica2011.blogspot.com/>.

faz presente na vida das crianças por variados meios e contextos, o que resulta na criação de sujeitos que participam de trocas e interações diversas. É curioso observar o quanto bebês e crianças estão sempre explorando e investigando novos meios de barulhar. O ato de barulhar é para as crianças “um processo de transbordamento conquistado sempre que elas têm liberdade para brincar com sons” (LINO, 2010, p.86).

Esse foi o “ponta pé” inicial para nos dar a confiança de que poderíamos sim contribuir para o processo de desenvolvimento de bebês e crianças, e para isso bastava que oferecêssemos um ambiente de acolhimento e liberdade para os pequenos, onde os sons pudessem ser explorados e investigados. Naquele momento o grupo participante do projeto discutia alguns artigos que, assim como o de Lino, nos davam suporte para compreendermos nosso papel em sala de aula.

Nesse sentido, Beineke (2015) nos ajudou a pensar na necessidade de não deixar que as descobertas fiquem somente a cargo do disponível às crianças em seu entorno imediato, mas que elas deveriam ser provocadas não só à exploração do mundo sonoro, mas também à criação desse mundo. Assim, em algum momento, os sons circundantes deixam de ser compreendidos como sonoridades aleatórias e passam a interagir em múltiplas possibilidades de jogo sonoro. A autora nos desafia a perceber como as crianças se engajam nas atividades propostas e observa a importância de um ambiente de trabalho colaborativo “em que as crianças se sentem seguras para expressar as suas ideias, o que parece ser um reflexo da valorização e do respeito da professora pelos seus modos de fazer e pensar música” (BEINEKE, 2015, p. 54).

Alguns autores nos mostram que trabalhar com a música no ensino infantil resulta em um forte estímulo para as funções cognitivas como foco, percepção sensorial, memória (auditiva, contextual e emocional), as funções motoras trabalhando a psicomotricidade da criança, o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal e também oferece um desenvolvimento socioafetivo e criativo. Segundo Chiarelli e Barreto (2005):

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psico-motor e sócio-afetivo, da criança da seguinte forma (CHIARELLI ; BARRETO, 2005, s/p.).

Compreendemos ainda a importância da integração da música com outras linguagens, uma vez que “incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso para tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real, quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto o desenvolvimento infantil” (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 17).

As coisas pareciam fazer sentido. Mas, como isso tudo se daria, de fato, em sala de aula?

### O projeto na escola

A escola em que realizamos o projeto de música se encontra no município de Angra dos Reis, no bairro de Jacuecanga. Uma escola pública que possui séries da pré-escola ao quinto ano, com um amplo pátio, refeitório, biblioteca e auditório. As salas de aula têm um tamanho considerável, onde conseguimos realizar as atividades com as turmas, sempre bem decoradas, ventiladas e iluminadas. O projeto já acontecia na escola há um ano, mas as professoras das turmas e os alunos com os quais trabalhamos estavam, assim como nós, participando pela primeira vez<sup>3</sup>. Eram turmas da Educação Infantil.

Assim como o grupo que nos precedeu, nos dividimos em dois grupos, cada um com três graduandos em pedagogia. Os membros de cada grupo possuíam responsabilidades diferentes na hora de realizar a atividade proposta em sala de aula: o primeiro era aquele que regia a aula, aquele que possuía o primeiro contato com as crianças; o segundo era o auxiliar, que ajudava o regente a organizar a turma e auxiliava os alunos durante toda a atividade; e o terceiro era o observador, esse ficava de fora da atividade observando e anotando pontos importantes na realização dessa aula com os alunos. A cada aula eram invertidas as responsabilidades para que cada um tivesse a oportunidade de exercer os três papéis e ter uma melhor visão sobre eles. Após cada intervenção em sala de aula nos reuníamos com a coordenadora de nosso projeto com o intuito de avaliar a atividade realizada e discutir questões relacionadas ao fazer musical.<sup>4</sup>

Em todas as aulas nós levávamos um peixe de pelúcia que nomeamos como o “Peixe da Fala”. Em roda essa pelúcia passava de mão em mão para que cada aluno tivesse a oportunidade de nos contar algo que lhe aconteceu durante o dia, se assim fosse a sua vontade. Em um dos encontros, em roda, apresentamos aos alunos um instrumento que usaríamos para a atividade daquele dia: as castanholas. A atividade foi inspirada no livro de Tatiane Pires “Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais” (PIRES, 2016). Mostramos como a castanholas poderia ser usada e suas possibilidades sonoras (nós mesmos construímos as castanholas, com papelão, tampa de garrafa pet e cola, como nos ensinou a autora). A curiosidade para pegar no instrumento foi grande, e, na verdade, os alunos nos mostraram muitas outras possibilidades de produzir sons e de variedade de timbres do instrumento! “Da próxima vez, talvez fosse melhor deixar que eles explorem o objeto”, pensamos.

<sup>3</sup> O relato dessa primeira experiência pode ser encontrado em Requião (2018).

<sup>4</sup> Ocorreram um total de oito intervenções no decorrer de um semestre letivo.

Mas é claro que esse processo não foi tão tranquilo quanto pode parecer. A entrega das castanholas para as crianças foi um pouco conturbada. A aluna Dayane estava responsável em organizar a atividade e, felizmente, soube lidar muito bem com os conflitos em sala. Como as castanholas tinham cores diferentes, gerou-se certo conflito, pois algumas cores pareciam mais atraentes às crianças. A escolha então se deu com as crianças de olhos fechados! Aproveitamos o momento para “cantar” uma história, com uma música criada por nós. Trabalhamos com os sons dos nossos passos, que marcavam o andamento da música, e uma letra em que cada animal falado era a deixa para que os alunos pudessem reproduzir esses passos com as castanholas. A rítmica dos passos variava pelas características de cada animal: os de pé grande, os de perna comprida, os que saltitam e os que se arrastam. Nessa oportunidade pudemos observar como cada criança se relacionava com o andamento proposto, com o andamento imaginado/criado por elas, assim como com a intensidade de cada som produzido. Uma observação mais detalhada só nos foi possível por conta de haver um membro do grupo com essa função, o que nos auxiliou muito na avaliação da atividade realizada posteriormente.

Em outro dia em que estivemos com a turma, propomos a produção de um chocalho. Ali percebemos que não daria certo fazer um chocalho completo auxiliando cada aluno por sua vez, ou mesmo em grupos pequenos. A primeira tentativa foi uma “catástrofe”! A turma ficou totalmente dispersa, até mesmo dificultando os alunos que estavam mais concentrados construindo o instrumento. Foi aí que tivemos a ideia de dividir os alunos em dois grandes grupos. O primeiro grupo colava o fundo do chocalho (feito de rolo de papel) e inseria os grãos de feijão em seu interior. O segundo grupo colava a tampa e decorava o chocalho. O último momento era onde os alunos poderiam utilizá-lo, experimentando suas sonoridades. Propusemos ouvir algumas músicas e incluir os sons dos chocalhos em seu acompanhamento. Contamos histórias e ali estavam também os chocalhos, sonorizando ambientes muito variados, como florestas ou a rodovia Rio-Santos, que fica ali na saída do bairro. Disso tudo, pudemos depreender as múltiplas possibilidades sonoras de instrumentos como a castanholas e o chocalho. Ah, então é disso que se trata o timbre! Mesmo produzido com uma mesma fonte sonora – o chocalho – pudemos ouvir a diferença do som do chocalho da cobra, ou do motor do trator. E sim, a cobra e o trator produzem sons com intensidades bem contrastantes. A cobra quer se esconder, então busca não fazer barulho apesar do chocalho que carrega. Já o trator, esse não sabe o que é fazer silêncio! Percebemos que instrumentos de percussão têm certa limitação, se comparado a outros, em sua capacidade de manter sua sonoridade com duração prolongada, mas possuem uma grande gama de variações em suas possibilidades de produzir alturas diferenciadas.

A partir desse dia entendemos que na realização de atividades com crianças da Educação Infantil sempre é necessário dar preferência a aquelas que trabalham com

todos os alunos ao mesmo tempo, ou divididos em grupos, mas que sempre estejam fazendo algo. A oportunidade de vivenciar essa experiência em nosso futuro ambiente de trabalho nos ensinou muita coisa. Havia muito em jogo. Desde a compreensão das propostas musicais, o “jogo de cintura” no trato com as crianças e, principalmente, a imprevisibilidade dos acontecimentos.

### Conclusões? Estamos apenas começando!

Para nós, agora formandas em pedagogia, a participação neste projeto representou uma rica experiência. Proporcionou a quebra da visão que tínhamos, de que a música era algo restrito aos especialistas. Confessamos que os livros didáticos muitas vezes nos dão essa impressão, mesmo os escritos diretamente aos “não especialistas”. Foi necessário consultar uma grande quantidade de materiais até escolhermos as atividades que enfim nos sentimos confortáveis em realizar. Além disso, na maioria das vezes, os planejamentos não davam tão certo, o que nos faz perceber o quanto de conhecimento e experiência é necessário para se tornar “professora”! Porém, a música está aí, e a conhecemos desde muito pequenas. Algumas provocações foram necessárias, sim, explicações, exemplificações e mais um monte de “ões”. Mas a experiência em trabalhar com a música no âmbito escolar, com as sonoridades, sem ser algo somente recreativo como muitas vezes vemos ser esse o papel da música encontra nas escolas, trouxe um aprendizado necessário para nossa formação, além de nos dar muita satisfação e alegria. Foi muito bom ver os alunos construindo instrumentos, proporcionar a eles um contato com a música que não seja somente em ouvi-las nos rádios, celulares e afins, mas também do fazer a música com as próprias mãos (e ouvidos!).

Além disso, a experiência em saber lidar com situações que nos livros e pesquisas na internet não encontramos, mas que poderiam ocorrer (e ocorreram) na realização das atividades em sala de aula; de ter a oportunidade de traçar estratégias para quando o planejado saía do nosso controle; no desafio de compreender e por em prática os elementos utilizados nos livros didáticos, de autores que possuem o conhecimento específico sobre música; isso tudo nos fez compreender o professor como um eterno pesquisador, onde sempre se encontra ensinando e também estudando e aprendendo. (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

Nem sempre é possível incorporar imediatamente tudo o que está disponível, desde livros, *lives*, conversas, observações, práticas, etc. Mesmo assim, nos sentimos muito mais preparadas para atuar no âmbito escolar. Essa experiência, tão inesperada quanto imprevisível, nos faz melhor entender o que nos mostra Brito (2010), quando indica a necessidade de “uma organização curricular aberta à emergência de acontecimentos, de interesses e propostas; atenta ao ramificar” (BRITO, 2010, p. 93). É

isso o que esse projeto representou pra nós.

**Figura 1:** Grupo de Pesquisa em Música do IEAR



Fonte: Acervo do projeto

- AHMAD, Laila Azize Souto. *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. 2011. Dissertação de Mestrado – UFSM, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6961>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- ALBIN, Ricardo Cravo. *MPB nas escolas*. Disponível em: <http://institutocravoalbin.com.br/projetos/projeto-mpb-nas-escolas/>. Acesso em: 11 dez. 2011.
- ALMEIDA, Marta Cruz do Nascimento. *Aprendendo música na creche: um relato de experiência*. (Trabalho de Conclusão de Curso) IEAR/UFF, 2012.
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.51-72, 2011.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- ARAÚJO, Everson Melquiades; DE, Clarissa Martins. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação*. p. 18, [S.d.].
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. II Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical, *Anais...* 2002. CD Rom. Goiânia: PPG-Música da UFG, 2002. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20operi%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso: 15 dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, 8 maio 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/359>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, p. 42-57, jan./jun. 2015.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na ufsm/rs. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* 2007. Disponível em: [http://www.30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3138--Int.pdf](http://www.30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf). Acesso em: 30 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciana Wilke Freitas (Org). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, p.47-68, 2014.
- \_\_\_\_\_. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, v. 9, n. 6, 13 maio 2014a. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/440>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, v. 10, n. 7, 13 maio 2014b.

- Disponível em: <<http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/430>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação, UFSM, v. 28, n. 2, p.37-46, 2003.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação (UFSM)*, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.
- \_\_\_\_\_. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* 2004. Porto Alegre: ABEM, 2004. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciana Wilke Freitas (Orgs.). *Educação musical & pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- \_\_\_\_\_. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação*, v. 0, n. 37, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1586>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.11-22, 2014.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes De. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 205-221, 12 nov. 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 91.144*, de 15 de março de 1985. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. 1985.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. *Lei nº 11.769/08*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica*: Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2016.

- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 24.794*, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 4.993*, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento do Programa Nacional de Economia da Cultura. *Relatório final*. Projeto MinC-UNESCO 914BRZ4013. Intersetorialidade, Descentralização e Acesso à Cultura no Brasil, maio 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 13.278*, de 2 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. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 1, 3 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.
- BRITO, Teca A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, p.139-165, 1996.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental. (*Tese de Doutorado*) UFBA, 2003.
- COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

- COLI, Jorge. *O que é Arte*. 15ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- COSTA, Fernanda Luiza dos Santos. A importância da educação musical na formação do pedagogo: implicações da lei 11.769/08. (*Trabalho de conclusão de curso*) IEAR/UFF, 2015.
- COSTA, Helder Gomes. Modelo para webibliomining: proposta e caso de aplicação. *Revista da FAE*, v. 13, n. 1, p.115-126. 2010.
- CUNHA, Sandra Mara Da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, v. 17, n. 22, 13 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/224>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciana Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, p.143-168, 2014.
- DEBORD, Gui. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELALANDE, François. *L'educazione musicale da o a 6 anni*. Bambini. Torino: Janeiro/1988.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical. (*Tese de Doutorado*) Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, 2020.
- DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 16, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/293>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. 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, 2006.
- DOMINGUES, Glauber Resende. Educação Musical bixa. *Boletim Fladem Brasil*, nº 10/2019. Encontrado em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-10-de-2019>. Acesso em: 13/03/2021.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Por que Arte-educação?* Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. *Revista da ABEM*, v. 17, n. 21, 13 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/239>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL; COLÓQUIO DO NEM, 2003. *Anais...* Porto Alegre, 2003. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.
- \_\_\_\_\_. A música no currículo dos cursos de pedagogia. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Porto Alegre, 2001. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, v. 18, n. 31, p. 31-50, 2007.
- \_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 11, p. 55-61, 2004.
- \_\_\_\_\_. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.26, n.48, p.79-96, 2017.
- \_\_\_\_\_. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; OLIVEIRA, Alda. A Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM: 15 anos de história. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.). *A Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.53-64, 2007.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira De; PEREIRA, Gabriela do Vale. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. *DAPesquisa*, v. 4, n. 6, p. 420-425, 2009.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Educação Musical na Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (Orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p. 18-23, 2007.
- FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 24, p. 54-63, 2010.
- GAINZA, Violeta Hemsy. Fala, mestre! *Revista Nova Escola*, São Paulo, edição nº 261, p.38-



- 40, abr. 2011.
- GALLO, Sílvio. *O Aprender Filosofia como Exercício de Si*. In: *Filosofar: aprender e ensinar*. Ingrid Müller Xavier e Walter Omar Kohan (organizadores). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2010. Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 16, p. 39-47, 2007.
- GUILHERME, L. *Políticas Públicas para o Fortalecimento da Economia Criativa Brasileira*. [Brasil/Ministério da Cultura/ Secretaria de Economia Criativa]. Disponível em: [encurtador.com.br/opMVW](http://encurtador.com.br/opMVW). Acesso em: 11 dez. 2011.
- GUTMAN, Anne. *Os pesadelos de Lisa*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.
- HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszevski. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, 3 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/460>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- HOMEM, Wagner. *Histórias de canções: Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2000.
- JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação Continuada de Professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadoras. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.
- KRAMER, Sonia et al. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *Pro-Posições*, v. 27, n. 2, p. 135-154, 21 nov. 2016.
- KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 16-31, 1994.
- LANGER, Susanne Katherina. K. *Filosofia em Nova Chave – um estudo do simbolismo da razão, rito e arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, p.20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21/09/2017.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. *Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos*. Portal do MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ciência do Concreto. In: *Pensamento Selvagem*. Papyrus, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIMA, Yoshie Ussami Ferrari Leite e Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? *Ensino em Re-Vista*, v. 17, n. 1, p. 69-93, 2010.
- LINO, Dulcimarta L. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.
- MACIEL, Adryan Nunweiler Reis. Os desafios da arte frente às dificuldades do aprender. 2018 (*Trabalho de conclusão de curso*) IEAR, Angra dos Reis, 2018.
- MARTINS, Angela Maria Souza; Neves, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 341-359, jun2013.
- MARTON, Silmara Lúcia e REQUIÃO, Luciana. Educação Musical: das ruas para as escolas, e das escolas para a vida. In: *Revista Aleph*, nº15, p.40-47, 2011.
- MARTON, Silmara Lúcia. *Música, filosofia, formação: por uma escuta sensível do mundo*. 2005. Dissertação de Mestrado – UFRN, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14228>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. *Paisagens sonoras, Tempos e Autoformação*. Tese defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2008.
- MARX, Karl. *O capital*. , livro I, v. I. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.
- MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibepex, 2011.
- MENEZES, Leila Medeiros de; ROCHA, Décio. Uma abordagem discursiva da censura no Brasil em tempos de ditadura: Gonzaguinha e a resistência pela música. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Vol. 6 Nº 12, Dezembro de 2014, p.73-90. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/rbhcs/article/view/10560>. Acesso em: 08/03/2021.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, Alba Valéria da Silva e AZEVEDO, Nadia. “Cálice”: silêncio ou resistência? *Recorte – Revista Eletrônica de Letras*. Ano 9, nº2, p.1-21, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. Arte e revolução: entre o artesanato dos sonhos e a engenharia das almas (1917-1968). *Revista de Sociologia e Política*, Paraná, nº8, p.7-20, 1997.



- NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. *Coração de Estudante*. Faixa 1 de "Ao Vivo". São Paulo: Gravadora BMG/Ariola: 1983. 1 disco. 3 min e 57 seg.
- NICOLAU, Amanda C. R. et al. *Fazendo música com crianças*. Curitiba: UFPR, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NÓVOA, Antônio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- OESTERREICH, Frankiele e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs.). *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.89-116, 2014.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p. 4-12, 2007.
- OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (orgs.). *A Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de; LARSEN, Juliane Cristina; e VIEIRA, Djenane. Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira. *Boletim Fladem Brasil*, nº 02/2018. Encontrado em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-fevereiro>. Acesso em: 13/03/2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.
- PAULO, Damáris Fontes de Queiroga. Música na escola: buscando nas paisagens sonoras novas perspectivas de ensino e aprendizagem. 2016. (*Trabalho de conclusão de curso*) IEAR, Angra dos Reis, 2016.
- PENNA, Maura (Ed.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001.
- \_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, p. 19–28, 2004.
- \_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 19, p. 57–64, 2008.
- \_\_\_\_\_. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- \_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 16, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. Dissertação de Mestrado – UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11435>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais*, v. 1, n. 1, p. 24, 1.
- PIMENTEL, Osvaldo Lenine Macedo; FALCÃO, Dudu. *O Silêncio das Estrelas*. Faixa 9 de "Falange Canibal". Ponte Brasil-Estados Unidos: Gravadora Sony BMG: 2002. 1 CD. 4 min e 17 seg.
- PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro De Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, 20 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/85>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- PIRES, Thatiane. *Música, som, movimento e inclusão: sugestões de atividades lúdico-musicais*. Niterói: Edição do autor, 2016.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, 20 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 17, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- RADICETTI, Felipe. Histórico do trabalho conjunto da ABEM, ISME, ANPPOM e GAP pela volta da educação musical nas escolas. In: ABEM. *Informativo eletrônico*, n.27c, abr. 2007. Disponível em: [www.abemeducacaomusical.org.br](http://www.abemeducacaomusical.org.br). Acesso em: 11 mar. 2008.
- REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2, n. 2, p. 227–250, 2004.
- REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 9, p. 37–47, jan./jun., 2013.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, Arte e Educação: contribuição crítica ao estudo da arte e do seu ensino no Brasil. In: Jaqueline Ventura; Sonia Maria Rummert. (Org.). *Trabalho e Educação - Análises Críticas Sobre a Escola Básica*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 125-144.
- REQUIÃO, Luciana. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. *Revista da ABEM*, n.21 (2013a): 91-102.
- \_\_\_\_\_. "Educação Musical, conteúdo e método": pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10.; 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Londrina, PR, 2016.
- \_\_\_\_\_. "Festa acabada, músicos a pé!": um estudo crítico sobre as relações de trabalho de músicos atuantes no estado do Rio de Janeiro. *Revista do Instituto de*

- \_\_\_\_\_. *Estudos Brasileiros*, v. 64, p. 249-274, 2016.
- \_\_\_\_\_. A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis. In: RIBEIRO, William de Goes. *Práticas pedagógicas, currículo e formação docente: tecendo reflexões em educação*. Curitiba: CRV, p. 101-113, 2017.
- \_\_\_\_\_. Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22.; 2015, Natal/RN. *Anais...* Londrina, PR, 2015.
- \_\_\_\_\_. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXII, *Anais...*, 2015. Natal.
- \_\_\_\_\_. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 91-102, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Eis aí a Lapa...*: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. São Paulo: Annablume, 2010.
- \_\_\_\_\_. Música e Educação: antigas questões, novos desafios. *Olhar de Professor* (UEPG. Impresso), v. 15, p. 371-382, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, Vol. 23, n.43, p. 169-181, Mai-Ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. O valor econômico da cultura: um debate sobre formas de apropriação do conceito de cultura. *Cadernos Cemarx*, v. 6, p. 153-168, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Sons e Pulso: formação inicial em música e educação*. Rio de Janeiro: Luciana Pires de Sá Requião, 2013.
- \_\_\_\_\_. Sons e Pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM. *Anais..* Pirenópolis: 2013b, 2289-2298.
- REQUIÃO, Luciana.; MARTON, Silmara Lídia. Educação Musical: das ruas para as escolas, e das escolas para a vida. *Aleph* (UFF. Online), v. 15, p. 4-15, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XX, 2011. Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011.
- RIBEIRO, Cláudia. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambú, MG. *Anais...* Caxambú, MG: [s.n.], 2007. p. 14. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3138--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro. *Cultura e Economia Criativa: instrumentos para a construção de uma agenda para as Mercocidades*. [folder], 2010.
- ROCHA, Suzana de O. F. Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- RODRIGUES, Adriana; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. *Sons e expressões: a música na educação básica*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.
- RODRIGUES, Renata Emily Fonseca. Letras de música: reflexões sobre a aprendizagem significativa a partir da análise da produção textual discente no ensino médio. 2015. (*Trabalho de conclusão de curso*) IEAR, Angra dos Reis, 2015.
- ROUSSEFF, Dilma. Presidenta da República Federativa do Brasil. p. 354, [S.d.].
- SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2003.
- SANTOS, A. K. A. e BATISTA, H. S. (orgs.) *A música na educação básica: material de apoio à implantação da Lei 11.769/08*. Salvador: Edufba, 2011.
- SANTOS, Regina Márcia Simão e REQUIÃO, Luciana. A Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.129-144, 2007.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, p.165-210, 2011.
- \_\_\_\_\_. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. GT de Currículo – ANPEd. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.
- \_\_\_\_\_. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão. (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 251-292.
- SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, Centro Unisal, ano 5, v.9, p.321-329, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a*

- paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 2011.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, p. 105-118, jul./dez. 2011.
- SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, 9 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/179>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- SILVA, Carmem S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Everson M. A.; ARAÚJO, Clarissa M. de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007.
- SILVA, Nisiane Franklin Da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. 2002. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 2002. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1889>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 20, 13 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/247>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Série Estudos, n.3. Porto Alegre: PPG Música UFRGS, 1997.
- \_\_\_\_\_. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, 8 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. A Educação Musical no Brasil dos anos 1930 – 45. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.13-17, 2007.
- \_\_\_\_\_. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, p.109-120, jul./dez, 2014.
- \_\_\_\_\_. A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930-45. OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.13-17, 2007.
- SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 89–94, 2010.
- SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).
- SPANAVELLO, Caroline Silveira. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. 2005. Dissertação de Mestrado – UFSM, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6888>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, v. 13, n. 12, 23 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/339>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, v. 4, n. 2, p. 185–194, 2009.
- SUBTIL, Maria José; SEBEN, Egon Eduardo; ROSSO, Ademir José. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos*, v. 12, n. 3, p. 350–361, 6 nov. 2012.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*, p.151-166. Aparecida, SP: Ideias et Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- TOURINHO, Irene. 1993. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM/UFRGS, n.1, maio, p.91-133, 1993.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, set./dez., p.443-466, 2005.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Inês. Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: *V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2015. Encontrado em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/70>. Acesso em: 08/03/2021.
- VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- WERLE, Kelly. A educação musical na formação e nas práticas de professoras dos anos

- iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Paraná. *Anais...* Paraná: [s.n.], 2009. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2709\\_1542.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2709_1542.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- WERLE, Kelly; AHMAD, Laila Azize Souto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação e nas práticas de professoras: repercussões de oficinas musicais. *Revista de Ciências Humanas*, v. 12, n. 19, p. 97–116, 2011.
- WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores nãoespecialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, v. 17, n. 22, p. 29–39, 2009.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 7 dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400236&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400236&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 18 abr. 2020.

## Fontes originais dos capítulos

**Capítulo 1**

REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lídia. Educação musical e escuta sensível: uma proposta de formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XX, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011.

**Capítulo 2**

REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lídia. Educação Musical: das ruas para as escolas, e das escolas para a vida. *Aleph* (UFF. Online), v. 15, p. 4-15, 2011.

**Capítulo 3**

REQUIÃO, Luciana. Educação Musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei.11.769/2008. *Revista da Abem*, v.21, n.30, p. 91-102, jan./jun. 2013.

**Capítulo 4**

REQUIÃO, Luciana. Música e Educação: antigas questões, novos desafios. *Olhar de Professor* (UEPG. Impresso), v. 15, p. 371-382, 2012.

**Capítulo 5**

REQUIÃO, Luciana. Sons e Pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 2289-2298.

**Capítulo 6**

REQUIÃO, Luciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v.23, n.43, p. 169-181, mai-ago. 2013.

**Capítulo 7**

REQUIÃO, Luciana. Apenas a Lei não basta: o processo de implementação da Educação Musical em um curso de pedagogia do litoral sul fluminense. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXII, 2015, Natal/RN. *Anais...* Londrina/PR: ABEM, 2015.

**Capítulo 8**

REQUIÃO, Luciana. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015.

**Capítulo 9**

REQUIÃO, Luciana. Sons e Pulso: formação inicial em música e educação. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXI, 2015, Rio de Janeiro.

**Capítulo 10**

REQUIÃO, Luciana. A Educação a Distância como uma possibilidade de formação inicial em música para professores da Educação Básica: caminhos apontados por um percurso de pesquisa e extensão. . In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXI, 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FLADEM, 2015, p.615-624.

**Capítulo 11**

REQUIÃO, Luciana. Educação Musical, conteúdo e método: pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, X, 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Londrina/PR: ABEM, 2016.

**Capítulo 12**

REQUIÃO, Luciana. Educação musical a distância: experiências iniciais com professores unidocentes. *Música em contexto*. Brasília, n.1, p.135-158, 2016.

**Capítulo 13**

REQUIÃO, Luciana. Políticas públicas e educação musical: ações e reações a partir da lei 11.769/2008. In: DEL RÍO, Andrés; MARTON, Silmara Lídia (orgs.). *Os desafios das políticas públicas no Brasil*. Curitiba: CRV, p.197-212, 2016.

**Capítulo 14**

REQUIÃO, Luciana. A educação musical em sala de aula e a música na formação do professor unidocente: uma experiência com estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis. In: RIBEIRO, William de Goes. *Práticas pedagógicas, currículo e formação docente: tecendo reflexões em educação*. Curitiba: CRV, p. 101-113, 2017.

**Capítulo 15**

REQUIÃO, Luciana; SANSEVERINO, Adriana Manziolillo. Música na educação básica e a formação do pedagogo: um estudo a partir de materiais didáticos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, XVII; SEMINÁRIO FLADEM BRASIL, I, 2017, Goiânia. *Anais...* Goiânia/GO: SEMPEM/FLADEM, 2017, p.237-245.

### **Capítulo 16**

REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018.

### **Capítulo 17**

REQUIÃO, Luciana. Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência. In: REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara (orgs.). *Pedagogia e formação de professores: olhares, reflexões e experiências em foco*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, p.23-44, 2019.

### **Capítulo 18**

REQUIÃO, Luciana. Os sentidos da música na EJA: experiência, memória, expressão e forma. CAPÍTULO DE LIVRO - NO PRELO

### **Capítulo 19**

REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara Lídia. E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto: experiência em aulas de Arte, Filosofia e Educação. In: RODRIGUES, André; DEL RÍO, Andrés; MONTEIRO, Licio; MARTON, Silmara (orgs.). *Textos formativos desde as margens: periferia, território e interdisciplinaridade*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2022.

### **Capítulo 20**

REQUIÃO, Luciana; CANUTO, Bárbara; BARCELLO, Dayane Fernandes. Intervenções Musicais na Educação Infantil: um relato de duas pedagogas em formação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXV, 2021. *Anais... ABEM*, 2021.

